



KiTa-Leitung als Schlüsselposition

Erfahrungen und Orientierungen
von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen

Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai und Luisa Köhler

KiTa-Leitung als Schlüsselposition

Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen

Danksagung

Unser besonderer und großer Dank gilt allen Leiter_innen, die sich mit großem Engagement an den Gruppendiskussionen beteiligt haben – sie haben ihre Erfahrungen und Perspektiven in langen und intensiv geführten Gesprächen sehr offen miteinander und mit uns geteilt. Ihre fachliche Expertise und ihr reicher Erfahrungsschatz bilden das Fundament dieser Studie. Die Leitungskräfte haben uns Forscherinnen auch den Auftrag mitgegeben, mit unseren Ergebnissen dazu beizutragen, dass KiTa-Leitung stärker als bisher die Anerkennung und Wertschätzung erfährt, die dieses komplexe und anspruchsvolle Arbeitsfeld verdient hat. Wir hoffen, dem mit dieser Studie gerecht zu werden!

Wir danken darüber hinaus all den Menschen im Feld, die uns dabei unterstützt haben, 140 Leitungskräfte in ganz Deutschland für die Studie zu gewinnen, sowie den Kolleg_innen, die uns an ihren Hochschulen oder anderen Institutionen so unkompliziert Räume für die Durchführung der Gruppendiskussionen zur Verfügung gestellt haben.

Weitere Menschen haben zum Gelingen der Studie beigetragen: Andrea Will als studentische Mitarbeiterin hat sorgfältigste Transkriptionen erstellt und sich in vielen Diskussionen in die Interpretation eingebracht. Ralf Bohnsack und Klaus Fröhlich-Gildhoff sei ganz herzlich gedankt für ihre wichtigen Anmerkungen und Anregungen zur Zusammenfassung und zum Fazit der Studie. Nicht zuletzt danken wir vielen Menschen in unserem privaten Umfeld für die Geduld, die sie insbesondere in der Phase der Ausarbeitung der Studie mit uns hatten.

Ohne die Finanzierung durch die Bertelsmann Stiftung wäre die Realisierung der Studie nicht möglich gewesen. Wir danken hier insbesondere und sehr herzlich Kathrin Bock-Famulla für ihre anerkennende und kritisch-konstruktive Begleitung des gesamten Forschungsprozesses sowie Anne Münchow und Eva Strunz für die gute Zusammenarbeit in der Endphase der Manuskripterstellung. Der Lektorin Helga Berger und der Grafikerin Marion Schnepf sei ebenfalls herzlich für ihre professionelle Begleitung gedankt.

Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai und Luisa Köhler

© 2016
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Herausgeber
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Tel.: 05241 81-81583
Fax: 05241 81-681583

Verantwortlich
Kathrin Bock-Famulla

Lektorat
Helga Berger, Gütersloh

Fotos Umschlag und Innenseiten
Jan Voth, Bad Salzuflen, www.janvoth.com

Illustrationen
Imke Schmidt-Sári & Jonas Möhring, Berlin, www.123comics.net

Druck
Druck.haus rihn gmbh, 32825 Blomberg

Layout
Marion Schnepf, Bielefeld, www.lokbaze.com

Inhalt

Vorwort	4
A	
KiTa-Leitungen als zentrale Akteure im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	6
B	
Studiendesign: Methoden und Stichprobe	9
B.1 Erhebungs- und Auswertungsmethodik.....	10
B.2 Stichprobe.....	11
C	
Dimensionen und Facetten des Leitens aus der Perspektive von KiTa-Leiter_innen: Ergebnisse der empirischen Analysen	14
C.1 Leitungsprofessionalität in Spannungsfeldern – allgemeine (basistypische) Erfahrungen und Orientierungsmuster.....	15
C.1.1 Aufgabenfülle und -komplexität erzeugen Umsetzungsdilemmata... ..	17
C.1.2 Missverhältnis zwischen ‚Leistung und Gratifikation‘ erzeugt Anerkennungsdefizit und Verausgabungsneigung.....	21
C.1.3 Breites Berufsprofil und ungeklärtes Aufgabenprofil erzeugen ungesicherte Kompetenzüberzeugung und Passungsdilemmata	25
C.1.4 Der (sozial-)pädagogische Kern des Berufsprofils als Basisorientierung.....	27
C.1.5 Zusammenfassung: Basiserfahrungen und -orientierungen.....	29
C.2 Sinngenetische Typenbildung – verschiedene Umgangsweisen mit den professionellen Herausforderungen von KiTa-Leitung.....	31
C.2.1 Typus Fürsorglichkeit.....	32
C.2.2 Typus Management.....	38
C.2.3 Typus Leadership – Untertypen team- und strukturbezogenes Leadership.....	42
C.2.4 Resümee: Leitungshandeln als organisations- und personenbezogene Aufgabe.....	48
C.2.5 Zur Wandlungsdynamik professioneller Orientierungen im frühpädagogischen Praxisfeld: von der Fürsorglichkeit zum Leadership.....	50
C.3 Soziogenetische Typenbildung – Erfahrungsdimensionen als Grundlage für handlungsleitende Orientierungen.....	59
C.3.1 Typik Leitungsprofil: Kombi- und Solo-Leitungsprofil.....	59
C.3.2 Typik Berufsbiografie: nicht explizite und explizite Profilierung als Leitung.....	65
C.3.3 Ansätze zu einer Geschlechtstypik.....	69
C.3.4 Typik Trägerorganisation: zusätzlicher Belastungsfaktor vs. Unterstützungsstruktur.....	71
D	
Zusammenfassung und Fazit: Wandlungsdynamiken und Professionalisierungsprozesse in einem komplexen Berufsfeld	77
D.1 Zentrale Ergebnisse.....	79
D.1.1 Basistypische Erfahrungen und Orientierungen.....	79
D.1.2 Verschiedene typische Umgangsweisen mit professionellen Herausforderungen der KiTa-Leitung (sinngenetische Typenbildung).....	79
D.1.3 Erfahrungsdimensionen, in denen Muster des Denkens, Deutens und Handelns von Leitungskräften fundiert sind (soziogenetische Typenbildung).....	81
D.2 Fazit und Schlussfolgerungen.....	83
E	
Skizzierung von Befunden aktueller empirischer Studien zum Thema KiTa-Leitung	86
F	
Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode als forschungsmethodische Rahmung der Studie	92
F.1 Zentrale Annahmen rekonstruktiver Sozialforschung.....	93
F.2 Gruppendiskussion.....	94
F.3 Dokumentarische Methode.....	96
Anhang	98
Literatur	98
Regeln der Transkription	100
Über die Autorinnen	100

Vorwort

Die Entwicklungen im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) beschränkten sich lange Zeit auf den quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland. In den vergangenen Jahren rückte zunehmend auch die Qualität der FBBE-Angebote in den Fokus der Diskussionen, da nur eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen (KiTas) positive Entwicklungs- und Lebensbedingungen für KiTa-Kinder gewährleisten kann. Die Schlüsselposition von KiTa-Leitungen für eine gute Qualität in den Einrichtungen ist empirisch bereits belegt. Trotz dieser hohen Bedeutung des Leitungshandelns in einem professionellen FBBE-System liegen bislang aber nur wenig wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu den Aufgaben, Funktionen und Orientierungen von KiTa-Leitungen sowie einer angemessenen (Arbeitszeit-)Ausstattung dieser Führungsrolle in KiTas vor.

Das „Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme“ der Bertelsmann Stiftung zeigt mit Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass in jeder siebten KiTa in Deutschland für die verantwortungsvolle Funktion der Einrichtungsleitung keine vertraglich geregelte Arbeitszeit eingeplant wird. Bei den KiTas, die über Zeitkontingente für Führungsaufgaben verfügen, sind zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede festzustellen. Gleichzeitig bietet die amtliche Statistik keine Informationen darüber, welche Aufgaben und Funktionen KiTa-Leitungen wahrnehmen, wie viel Zeitressourcen sie dafür benötigen oder welche Unterstützungsstrukturen Träger für gute Arbeitsbedingungen von Leitungen bereitstellen können. Antworten auf diese und weitere Fragestellungen sind aber notwendige Grundlagen für die politische Ausgestaltung der finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen für Leitungskräfte in KiTas.

Die Forschung rund um KiTa hat das Thema Leitung bislang kaum beleuchtet. Deshalb hat die Bertelsmann Stiftung vier Forschungsprojekte zum Thema „KiTa-Leitung“ initiiert. Das qualitative Forschungsprojekt „KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen“, durchgeführt von Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai und Luisa Köhler von der Alice Salomon Hochschule Berlin, stellt die erste Veröffentlichung in der Schwerpunktreihe „KiTa-Leitung“ dar. An den durchgeführten Gruppendiskussionen haben sich 140 KiTa-Leitungen aus allen Bundesländern beteiligt. Dabei sind von den KiTa-Leitungen u. a. folgende Fragen diskutiert worden: Welche Orientierungen und Erfahrungen begleiten KiTa-Leitungen in ihrer Arbeit? Wie gehen sie mit den alltäglichen Herausforderungen um? Womit hängen bestimmte Umgangsweisen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Leitungshandeln zusammen und welche Unterstützung benötigen sie für ihre Arbeit?



Das Ziel der Wissenschaftlerinnen war es, die Leitungskräfte selbst zu Wort kommen zu lassen und so typische Handlungsmuster, im Sinne von Typen von KiTa-Leitungen, zu identifizieren. Die Analysen zeigen, wie stark sich das Berufsfeld der Kita-Leitung gewandelt hat, welchen hohen Belastungen die Leitungskräfte ausgesetzt sind und in welchen Spannungsfeldern sie sich täglich bewegen. Zudem wird deutlich, welche unterstützenden Strukturen für angemessene Arbeitsbedingungen fehlen, damit KiTas professionell geleitet werden können. Es zeigt sich zudem, dass das Leitungshandeln von der Vielfalt und Heterogenität der Einrichtungen geprägt ist.

Die vorliegenden Projektergebnisse liefern neue, empirisch abgesicherte Erkenntnisse für notwendige Reformmaßnahmen in diesem Arbeitsfeld. Die Professionalisierung des KiTa-Systems kann auf dieser Grundlage weiter vorangetrieben werden. Insbesondere setzt die Studie wichtige Impulse für die Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von KiTa-Leitungen. Wir hoffen, dass KiTa-Leitungen auf dieser Basis mit Politik, Verwaltung und Trägern gemeinsam über erforderliche Weiterentwicklungen in den Austausch treten werden.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied im Vorstand der Bertelsmann Stiftung

Anette Stein
Director des Programms Wirksame Bildungsinvestition der Bertelsmann Stiftung

A

KiTa-Leitungen als zentrale Akteure im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung



Die dynamischen Entwicklungen im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und die damit verbundenen Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsansprüche haben mit etwas Verzögerung schließlich auch dazu geführt, dass Leiter_innen von Kindertageseinrichtungen (KiTas) und ihre Tätigkeit ins Zentrum fachpolitischer und wissenschaftlicher Diskurse rücken: „Angesichts der hohen Ansprüche an Kindertageseinrichtungen wird den Leitungskräften fachpolitisch inzwischen eine Schlüsselposition im Hinblick auf die Integration der pädagogischen und organisationsbezogenen Anforderungen nach innen, die Vertretung der Kindertageseinrichtung nach außen sowie ihre zukunftsorientierte Weiterentwicklung zugewiesen“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 35; vgl. auch Strehmel & Ulber 2014; Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014). Zunehmend wird anerkannt, dass es sich bei Leitung und Management von KiTas um einen eigenständigen Aufgabenbereich handelt und nicht etwa um ein „Nebengeschäft“ von „im günstigen Fall (...) anteilig und nur selten vollständig vom Gruppendienst“ freigestellten Erzieher_innen¹ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 35).

Die Schlüsselposition der KiTa-Leitung ermöglicht und erfordert es, professionelle Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung von Qualität zu übernehmen – sowohl auf

der Ebene *individueller* pädagogischer Beziehungen als auch auf der *institutionellen* und *gesellschaftlichen* Ebene. Ausgehend vom Leitziel, in KiTas eine möglichst gute Qualität der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung zu realisieren, agieren KiTa-Leiter_innen zum einen auf der Mikroebene der professionellen Gestaltung von Beziehungen zu Kindern, Eltern bzw. Familien und den Fachkräften in ihren Teams. Wenn sie einen Teil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen, gestalten sie unmittelbar Interaktionsqualität mit Kindern und Familien. Fällt dagegen die direkte Arbeit mit Kindern nicht in ihren Aufgabenbereich, so verantworten sie dennoch mittelbar, im Rahmen von Team- und Personalentwicklung, die pädagogische Qualität in ihrer Einrichtung.

Leitungskräfte sind jedoch nicht nur Basis und Motor für Teamqualität und Organisationsentwicklung, sondern darüber hinaus auch ‚vermittelnde‘ Instanz zwischen einerseits den Erwartungen und Aufgaben, die von außen an KiTas herangetragen werden (z. B. durch den Träger, die Eltern oder auch die jeweiligen Bildungsprogramme/-pläne), und andererseits den pädagogischen Orientierungen und Praktiken in ihrer KiTa. Sie gestalten auf der kommunalen Ebene die Zusammenarbeit mit einem Träger, mit Kooperationspartnern sowie mit unterstützenden Angeboten im Sozialraum. Das gesamte Aufgabenfeld Leitung ist wiederum eingebettet in gesellschaftliche und politische Strukturen auf Länder- und Bundesebene sowie in fachliche Diskurse, an denen KiTa-Leitungen ebenfalls direkt oder indirekt beteiligt sind (vgl. Abb. 1).

1 In der vorliegenden Studie sprechen wir von Leitungskräften mit und ohne anteilige Arbeitszeit im Gruppendienst bzw. entsprechend von einem Kombi- oder Solo-Leitungsprofil (vgl. dazu auch Fußnote 29).

Abb. 1: KiTa-Leitung im System der FBBE: Leitziel und Bezugsfelder



Quelle: eigene Darstellung (Nentwig-Gesemann)

| BertelsmannStiftung

KiTa-Leitungen arbeiten damit an der Schnittstelle zwischen Betreuungs- und pädagogischem Auftrag sowie der Gestaltung pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite, strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite. Bereits im Kontext der sogenannten ‚Schlüsselstudie‘ (Viernickel et al. 2013) wurde mit Bezug auf ein *systemisches* Professionalisierungsmodell hervorgehoben, dass Rahmenbedingungen und organisationale (Unterstützungs-)Strukturen *allein* die Realisierung hochwertiger professioneller Praxis nicht gewährleisten können. Ebenso wenig können auf der anderen Seite die pädagogischen Kompetenzen und die professionelle Haltung von Fach- und Leitungskräften als einzig relevanter Qualitätsfaktor betrachtet werden (vgl. Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels 2014). Da die vielfältigen Aufgabenfelder von KiTa-Leiter_innen sich sowohl auf Menschen, Prozesse und Strukturen innerhalb des Mikrosystems KiTa beziehen als auch auf verschiedene Kooperationspartner außerhalb der Einrichtung (vgl. dazu Abb. 3 in: Strehmel & Ulber 2014, S. 17), wird ihnen eine „Katalysatorfunktion“ zu-

geschrieben: „zum einen zur Übersetzung der pädagogischen Orientierungsqualität und zum anderen zur Kanalisierung der strukturellen Ressourcen im Sinne einer guten pädagogischen Arbeit“ (ebd., S. 12).

Die im Folgenden zusammenfassend vorgestellten Ergebnisse eines einjährigen Forschungsprojekts (April 2014 bis März 2015) sind Teil einer Initiative der Bertelsmann Stiftung, die es sich zum Ziel gesetzt hat, im Rahmen des Ländermonitorings Frühkindliche Bildungssysteme vertiefte Erkenntnisse über das Arbeitsfeld KiTa-Leitung zu gewinnen. Damit werden KiTa-Leitungen als eine der entscheidenden Akteursgruppen im System der FBBE anerkannt und wertgeschätzt. Da nur sehr wenige Forschungserkenntnisse über die aktuelle Situation von KiTa-Leitungen in Deutschland vorliegen (vgl. Kapitel E), zielte das hier vorgestellte qualitative Forschungsprojekt – im Sinne hypothesen- bzw. theoriegenerierender Forschung – auf die Generierung von empirisch abgesicherten Einblicken in und Erkenntnissen über das Arbeitsfeld KiTa-Leitung und die Leitungskräfte, die es gestalten.

Forschungsleitende Fragen

- ➔ Welche konkreten Erfahrungen machen KiTa-Leiter_innen in Deutschland in ihrer alltäglichen Leitungspraxis? Was sind ihre zentralen Themen und Relevanzen?
- ➔ Wo liegen konkrete Sorgen, Nöte und Bedarfe, Stärken und Ressourcen von Leitungskräften?
- ➔ Wie gehen sie mit den Anforderungen und Erwartungen um, die aus dem Team und von außen an sie gerichtet werden?
- ➔ Wie ist ihr professionelles Selbstverständnis, worin bestehen ihre Selbstansprüche und was sind ihre zentralen handlungsleitenden Orientierungen?
- ➔ Lassen sich in Bezug auf die Erfahrungen und Orientierungen der befragten Leitungskräfte Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten, und womit hängen diese zusammen?

B

Studiendesign: Methoden und Stichprobe



B.1 Erhebungs- und Auswertungsmethodik

Da es sich bei den Erfahrungen und Orientierungen von KiTa-Leitungen um einen empirisch noch wenig erforschten Bereich handelt, wurde in dem Forschungsprojekt mit der Kombination aus Gruppendiskussion und Dokumentarischer Methode ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang (vgl. Bohnsack 2014) gewählt.² Dieser ermöglichte es, Hypothesen und theoretische Überlegungen aus dem Material und damit aus dem Praxisfeld KiTa-Leitung heraus zu gewinnen und damit die Leiter_innen selbst im aktuellen Fachdiskurs zu Wort kommen zu lassen. Die alltäglichen Erlebnisse und Erfahrungen, Relevanzen und handlungsleitenden Orientierungen der KiTa-Leiter_innen sollten in den Gruppendiskussionen ‚zur Sprache gebracht‘ werden, um damit Leitungserfahrung und -praxis differenziert, mit dem Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zu erfassen.

Gruppendiskussion

Zur Datenerhebung wurde zwischen April 2014 und März 2015 in allen 16 Bundesländern je eine ca. zweistündige Gruppendiskussion (Nentwig-Gesemann 2009) mit acht bis zehn Teilnehmenden durchgeführt und vollständig transkribiert. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde als Einstieg jeweils die folgende Frage gestellt:

„Wir untersuchen in unserem Projekt das Thema KiTa-Leitung. Was sind die Aufgaben von Leitungskräften in den 16 deutschen Bundesländern, welche Erfahrungen machen Sie in Ihren Einrichtungen, wie hat sich Ihre Arbeit in den letzten Jahren entwickelt und verändert? Denken Sie doch bitte an all das, was Sie so als Leitungskraft im KiTa-Alltag tun und erleben, und erzählen Sie zunächst einfach möglichst ausführlich davon. Für uns ist alles interessant, was Ihnen dazu spontan einfällt.“

Diese erzählgenerierende Eingangsfrage ist bewusst offen und vage formuliert, um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich auf ihre eigenen Themen und Relevanzen zu besinnen und diese ins Gespräch einzubringen. Vor allem in detaillierten Erzählungen und Berichten aus dem Alltag kommen handlungsleitende Orientierungen zum Ausdruck: Implizite bzw. präreflexive (Wert-)Haltungen, habituelle Denkmuster und Praktiken sind nicht einfach ‚abfragbar‘, dokumentieren sich aber dennoch in praxis- und erfahrungsnahen Schilderungen. Die Gruppendiskussionen verliefen ausnahmslos ausgesprochen selbstläufig sowie interaktiv

und wurden mit großem Engagement geführt. Die Leiter_innen pendelten sich in der Diskussion auf die für sie zentralen Themen und Erlebniszentren ein, sodass während des Verlaufs keine oder nur wenige erzählgenerierende Impulse vonseiten der Forscherinnen notwendig waren.

Dokumentarische Methode

Kernziel der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) ist es, *Implizites explizit zu machen*. Damit ist gemeint, dass der Ausgangspunkt der Interpretation das jeweilige Erfahrungswissen von sozialen Akteuren ist und davon ausgehend rekonstruiert wird, wie habituelle Orientierungen (Werthaltungen und Einstellungen), typische Formen sozialer Praxis hervorbringen. Darüber hinaus fragt die Analyse danach, in welchen Erfahrungskontexten ähnliche oder unterschiedliche Orientierungsrahmen geprägt werden.

Vor dem Hintergrund der angestrebten Generalisierungsfähigkeit von Erkenntnissen war auch in der vorgelegten Studie das fallinterne wie auch das fallübergreifende Vergleichen³ (Nohl 2013a) eines der zentralen Arbeitsprinzipien: Erkenntnisse, die sich zunächst aus der Analyse auf der Ebene der Gruppendiskussionen und in Bezug auf einzelne Themen ergaben, wurden fortschreitend abstrahiert, indem nach Homologien, nach Gemeinsamkeiten, sowie auch nach Unterschieden gesucht wurde. So konnten für das Arbeitsfeld KiTa-Leitung ‚typische‘ – sowohl ähnliche als auch sich voneinander unterscheidende – Erfahrungs- und Orientierungsmuster herausgearbeitet und in ihrer Entwicklung nachgezeichnet werden.

Grundlegend lassen sich verschiedene Ebenen der Typenbildung (im Sinne von Generalisierungsprozessen) analytisch unterscheiden (Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013a), die im praktischen Auswertungsprozess allerdings parallel bzw. miteinander verwoben zum Tragen kommen. Bei der Entwicklung einer *Basistypik* geht es um die Rekonstruktion von Gemeinsamkeiten: Hier wurden für die Studie zentrale Orientierungsherausforderungen und problematiken, die in allen Gruppendiskussionen von Leitungskräften thematisch aufgeworfen und bearbeitet wurden, identifiziert und beschrieben. Auf der Ebene der *sinngenetischen Typenbildung* wurden diese Gemeinsamkeiten nun auf ihre Unterschiede hin überprüft und in unterschiedliche, (ideal-)typische Muster ausdifferenziert; hier ging es um die Re-

2 Die Forschungsmethodik wird an dieser Stelle in aller Kürze vorgestellt, um die Generierung der ab Kapitel C vorgestellten Ergebnisse nachvollziehen zu können. Zentrale, für das jeweilige Verständnis erforderliche methodische Erläuterungen werden zudem in den Ergebniskapiteln wiederholt. Der/die forschungsmethodisch interessierte Leser_in kann entweder statt des Abschnitts C.1 das Kapitel F lesen oder aber sich im Anschluss an die Lektüre der Forschungsergebnisse noch einmal vertiefend mit den Kernprinzipien rekonstruktiver Sozialforschung sowie der Dokumentarischen Methode und den verschiedenen Ebenen der mit ihr verbundenen Typenbildung beschäftigen.

3 In der Studie wurde zunächst die jeweilige Gruppendiskussion als ‚Fall‘ betrachtet, interpretiert und mit den anderen Diskussionen verglichen. Im Zuge der Analysen kristallisierte sich allerdings heraus, dass die Erfahrungen und Orientierungen der Leiter_innen innerhalb von Gruppen sehr stark kontrastierten und es andererseits große Ähnlichkeiten zwischen Leitungen aus verschiedenen Gruppendiskussionen gab. Da auf der Grundlage des erhobenen empirischen Materials keine bundeslandspezifische Typik ausgearbeitet werden konnte, wurde die methodische Fokussierung auf die jeweilige Gruppendiskussion als Fall (womit sie als Repräsentant des jeweiligen Bundeslandes gegolten hätte) aufgegeben und auf der Ebene von Leitungskräften verglichen.

konstruktion derjenigen (pädagogischen) Werthaltungen und Einstellungen der Befragten, die ihrer handlungspraktischen Ausgestaltung der Leitungsaufgaben zugrunde liegen. Im Rahmen einer *soziogenetischen Typenbildung* wurden schließlich Bezüge zwischen den herausgearbeiteten ‚typischen‘ Orientierungen und den milieuspezifischen Erfahrungshintergründen, innerhalb derer sie verwurzelt sind, herausgearbeitet. Auf der Ebene generalisierungsfähiger Typiken werden Erklärungsansätze dafür deutlich, wie in einander verschachtelte Erfahrungen, z. B. ausbildungsbio-graphische oder organisationsspezifische, zur Konturierung unterschiedlicher Ausgestaltungen von Leitungspraxis beitragen.

B.2 Stichprobe

In der Studie wurden insgesamt 140 Leitungskräfte im Rahmen von je einer Gruppendiskussion pro Bundesland befragt. Die Gruppen wurden so zusammengestellt, dass eine möglichst hohe Diversität realisiert werden konnte: Es wurde darauf geachtet, möglichst verschiedene Milieu- bzw. Erfahrungsdimensionen zu berücksichtigen.

Einbezogen wurden Leitungskräfte aus KiTas

- in Groß- bzw. Mittel- und Kleinstädten sowie aus dem ländlichen Raum,
- von unterschiedlicher Größe: große und (sehr) kleine Einrichtungen,
- in verschiedener freier und öffentlicher Trägerschaft,
- in ‚sozialen Brennpunktgebieten‘ (nach Einschätzung der Befragten),
- in Kombination mit Familienzentren,
- mit einem besonderen pädagogischen Profil.⁴

Die geringste Teilnehmerzahl pro Gruppendiskussion lag bei sechs Leitungskräften – hier sagten drei angemeldete Personen kurzfristig ab. An einer weiteren Gruppendiskussion haben elf Personen teilgenommen. Im Durchschnitt waren es damit 8,7 Leitungskräfte pro Gruppendiskussion, was im Bereich der von uns angestrebten Größe lag. Die Tabelle 1 auf folgender Seite gibt eine Übersicht über die realisierte Stichprobe.



4 Bei der Akquise der Teilnehmenden nutzten wir verschiedene Vorgehensweisen:

- (1) Wir wandten uns an die im Bundesland vertretenen großen und kleinen Träger von Kindertageseinrichtungen und baten darum, unser Anliegen an ihre Einrichtungen weiterzuleiten.
- (2) Wir schrieben in dem jeweiligen Bundesland tätige KiTa-Fachberater_innen an und baten diese um die Weiterleitung unserer Anfrage.
- (3) Wir recherchierten nach möglichst unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen im jeweiligen Bundesland (beispielsweise Familienzentren, Waldorf- und Montessori-Kindergärten) und schrieben diese direkt an. Das erste Anschreiben an die Leitungskräfte enthielt einen Kurzfragebogen, der durch die Abfrage einiger statistischer Daten die Zusammenstellung einer Gruppe mit maximal möglicher Varianz in Bezug auf KiTas und Leitungskräfte ermöglichte.

Tab. 1:

Übersicht über die realisierte Stichprobe von Leitungskräften*

Geschlecht (N = 140)		Trägerschaft der KiTas (N = 140)	
weiblich	90,7 %	frei (nicht kirchlich)	46,4 %
männlich	9,3 %	kirchlich	26,4 %
Alter (N = 140)		öffentlich	27,1 %
Durchschnittsalter	47,4 J.	Anzahl der Kinder pro KiTa (N = 138)	
Altersgruppe 45–54 J.	51,4 %	über 100	37,7 %
Höchster Berufsabschluss (N = 140)		50 bis 100	41,1 %
Erzieher_in oder andere Fachausbildung	54,3 %	unter 50	15,2 %
Hochschulstudium	43,6 %	Anzahl der päd. Fachkräfte (N = 137)	
sonstige Ausbildung	2,1 %	20 und mehr	24,8 %
Berufliche Erfahrungen (N = 136)		10 bis 19	52,6 %
ausschließlich Leitung	23,5 %	weniger als 10	22,6 %
als pädagogische Fachkraft	76,5 %	Lage der Einrichtungen (N = 140)	
Freistellungen⁵ (N = 140)		Großstadt (> 100.000 Einwohner)	52,1 %
vollständig freigestellt	51,8 %	Klein- bzw. Mittelstadt (5.000–100.000 Einwohner)	27,9 %
anteilig freigestellt	48,2 %	Dorf (< 5.000 Einwohner)	20,0 %
		„Soziales Brennpunktgebiet“ (subjektive Einschätzung der Leitungskräfte)	29,0 %

* Da nicht alle Befragten alle Fragen im Kurzfragebogen beantwortet haben, schwankt die Zahl N leicht.

| BertelsmannStiftung

Geschlecht

Der Anteil männlicher KiTa-Leiter liegt in unserer Studie bei 9 % – deutschlandweit im Jahr 2015 bei 4,7 % (vgl. <http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/index.php?id=103>). In sechs von 16 Bundesländern konnten wir keine männlichen Leiter gewinnen (darunter Brandenburg und Sachsen-Anhalt), in den übrigen zehn Gruppendiskussionen lag die Anzahl bei ein bis zwei, in Hamburg sogar bei drei Teilnehmern.

Altersstruktur

Rund 50 % aller Teilnehmenden der Studie (72 von 140) sind zwischen 45 und 54 Jahre alt, das Durchschnittsalter liegt bei 47,4 Jahren. Die meisten Leitungskräfte (37) sind in der Gruppe der 50- bis 54-Jährigen zu finden, die zweitgrößte Gruppe stellen die 45- bis 49-Jährigen dar (35). Die kleinsten Altersgruppen werden von den über 60- und den unter 30-jährigen Leitungskräften gebildet.

5 Da der problematische Begriff der „Freistellung“ in Fachpublikationen nach wie vor gebräuchlich ist, wird er hier ausnahmsweise genutzt. Wir unterscheiden in unserer Studie Leitungskräfte mit und ohne anteilige Arbeitszeit im Gruppendienst bzw. entsprechend ein Kombi- und ein Solo-Leitungsprofil.

Diese Zahlen korrespondieren mit einem bundesweit festgestellten steigenden Durchschnittsalter pädagogischer Fachkräfte. 2015 sind laut Ländermonitor⁶ 52,2 % der pädagogischen Fachkräfte 40 Jahre und älter (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-11d>; Lange 2016).

Höchster Berufsabschluss

Etwas mehr als die Hälfte (54,3 %) der Leiter_innen nannte auf die Frage nach ihrem höchsten Berufsabschluss die Erzieherausbildung oder eine andere pädagogische Fachausbildung. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten (43,6 %) gab an, ein Hochschulstudium absolviert zu haben. Mit wenigen Ausnahmen wurden hier Studiengänge genannt, die einen pädagogischen Abschluss miteinschließen, z. B. kindheitspädagogische Studiengänge (BA), BA Soziale Arbeit und Diplom Sozialpädagogik.

Deutschlandweit haben nur 16 % der Leitungskräfte einen Hochschulabschluss – der vergleichsweise hohe Anteil von Akademiker_innen in der Studie könnte damit erklärt werden, dass die Bereitschaft, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen, bei denjenigen, die ein Studium absolviert haben, etwas größer ist.

Im Ländermonitor 2016 wird das Qualifikationsniveau der Leitungskräfte in Beziehung zur Art ihrer Freistellung gesetzt (vgl. <http://www.laendermonitor.de/indikator-24>; Lange 2016). Mit Hilfe der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik konnte festgestellt werden, dass 2015 das Qualifikationsniveau bei den Leitungskräften mit vollständiger Freistellung am höchsten war. Hier verfügen 23,2 % über einen Hochschulabschluss; bei den anteilig freigestellten Leitungskräften waren es nur 11 %. Diese Tendenz zeigt sich in Ansätzen auch in unserem Sample: So haben von den vollständig freigestellten Leitungskräften über die Hälfte (41 von 71) ein Hochschulstudium absolviert, von den anteilig freigestellten Leiter_innen ist es dagegen rund ein Drittel (20 von 66).

Berufserfahrung als Leitung sowie als pädagogische Fachkraft

Die größte Gruppe der Studie bilden mit 32,4 % Leitungskräfte, die die Leitungsfunktion erst wenige Jahre (unter fünf) ausüben. Die zweitgrößte Gruppe stellen die Leiter_innen dar, die bereits seit über 20 Jahren im Amt sind (24,5 %). Die anderen Leitungskräfte verteilen sich recht gleichmäßig auf solche mit fünf bis zehn Jahren Leitungserfahrung und solche mit zehn bis 20 Jahren.

Etwas über 20 % der Leitungskräfte war bislang ausschließlich in der Leitung tätig, die anderen 80 % haben vorher bereits als Erzieher_in gearbeitet. Immerhin 10 % der

6 Die Daten des Ländermonitors 2016 stehen ab Juni 2016 online zur Verfügung.

Leiter_innen haben vor ihrer Leitungstätigkeit mehr als 20 Jahre als Erzieher_in gearbeitet.

Freistellung

Die Frage nach der vollständigen Freistellung vom Gruppendienst wurde von 51,8 % der Leitungskräfte, die an der Studie teilgenommen haben, mit „Ja“ beantwortet (71 von 137). Davon gaben jedoch einige Teilnehmende an, dass es sich hier lediglich um eine vollständige Freistellung „auf dem Papier“ handle und sie in der Realität auch in den Gruppendienst eingebunden seien. Bei den übrigen 48,2 % handelte es sich um anteilig freigestellte Leiter_innen. In unserem Sample war der Anteil der anteilig und der vollständig freigestellten Leitungskräfte damit ungefähr gleich groß.

Laut Ländermonitor 2016 liegt der Anteil der vollständig freigestellten Leitungen im Jahr 2015 bundesweit bei 42 %, der anteilig freigestellten bei 58 %. Unser Anteil an Leitungen, die sich voll auf ihre Leitungsaufgaben konzentrieren können, ist also etwas höher als im deutschen Durchschnitt.

Bundesweit ist in jeder siebten KiTa in Deutschland keine einzige Stunde für Leitungsaufgaben vorgesehen. Unter den KiTas, in denen es überhaupt zu einer Freistellung kommt, ist die Gruppe derjenigen, in der eine Person eine anteilige Freistellung für die Leitungsfunktion besitzt, mit 54 % am größten. In 37 % der KiTas gibt es eine vollständig freigestellte Leitungskraft; die übrigen 9 % werden von einem Leitungsteam geführt (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-21>; Lange 2016).

In Bezug auf die Freistellung gibt es zwischen den Bundesländern große Unterschiede (vgl. ebd.): So sind in Sachsen-Anhalt lediglich in 14 % der KiTas, die grundsätzlich über eine Leitungsfreistellung verfügen, Personen vollständig für ihre Leitungsfunktion freigestellt. Im Saarland haben dagegen rund 60 % der entsprechenden Einrichtungen eine Leitungskraft mit vollständiger Freistellung; in Nordrhein-Westfalen sind es 59 %. Diese Situation spiegelt sich zum Teil ebenfalls in unseren Daten wider: So waren in Sachsen-Anhalt nur zwei von insgesamt neun Befragten vollständig freigestellt, in Nordrhein-Westfalen dagegen sieben von neun.

Auch die Anzahl der Arbeitsstunden, die die anteilig freigestellten Leitungskräfte unserer Studie im Gruppendienst verbringen, variiert: Die meisten von ihnen arbeiten zehn bis 19 Stunden wöchentlich in der Gruppe (21 von 66). Immerhin 10,2 % aller Leiter_innen (14 von 137 Leitungskräften, die dazu eine Angabe gemacht haben) müssen ihre Leitungstätigkeit mit einem Gruppendienst vereinbaren, der mehr als 30 Stunden pro Woche umfasst.

Interessant ist auch die Tatsache, dass von insgesamt 13 männlichen Leitungskräften unserer Studie zehn vollständig freigestellt sind. Auch wenn die Fallzahl sehr klein ist, ergeben sich aus der Interpretation der Gruppendiskussion

einige Hinweise auf mögliche Erklärungen für dieses Phänomen (vgl. Abschnitt C.3.3).

Selbsteinschätzung: Verhältnis pädagogischer und wirtschaftlicher Aufgaben⁷

Im Kurzfragebogen baten wir die Leitungskräfte, ihre pädagogischen und organisatorisch-wirtschaftlichen (Büro- und Verwaltungsarbeit/Betriebsführung) Aufgabenbereiche im Arbeitsalltag zu gewichten. Die Angaben wiesen eine hohe Streuung auf (je zwischen 10 % und 90 %). Mit 58 % wurde durchschnittlich ein knappes Übergewicht organisatorisch-wirtschaftlicher Aufgaben von Leitung gesehen.

Trägerschaft der KiTas

46,4 % der KiTas, die von den befragten Personen geleitet werden, sind in freier (nicht kirchlicher) und 26,4 % in kirchlicher Trägerschaft, 27,1 % in öffentlicher Trägerschaft.

Laut Ländermonitor 2016 ist bundesweit der Anteil der KiTas in freier (nicht kirchlicher) Trägerschaft etwas geringer als in der Stichprobe: Danach befanden sich 2015 insgesamt ein Drittel (33,8 %) der deutschen Kindertageseinrichtungen in freier (nicht kirchlicher) und ein Drittel (33,1 %) in kirchlicher Trägerschaft. 33,1 % der KiTas sind in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-31>; Lange 2016).

Anzahl der Kinder und pädagogischen Fachkräfte (inkl. Leitung) pro Einrichtung

41,1 % der Befragten leiten eine Einrichtung mittlerer Größe mit 50 bis 100 Kindern, 37,7 % eine KiTa mit über 100 Kindern und 15,2 % eine solche mit unter 50 Kindern.

Mehr als die Hälfte der Leitungskräfte (52,6 %) ist in einer KiTa mit zehn bis 19 Fachkräften tätig, 24,8 % leiten sehr große Einrichtungen mit 20 und mehr Mitarbeitenden, 22,6 % kleine KiTas mit weniger als 10 Personen im Team.

Lage der Einrichtungen / sozialer Brennpunkt

52,1 % der Befragten leiten Einrichtungen, die sich in Großstädten befinden, 27,9 % KiTas in Klein- und Mittelstädten, 20 % solche in Dörfern. Die Frage, ob sich die Einrichtung in einem sogenannten ‚sozialen Brennpunktgebiet‘ befindet, zielte auf eine subjektive Einschätzung der Befragten: Sie wurde von 29 % der Leitungskräfte mit „Ja“ beantwortet. Den höchsten Anteil von Leitungen, deren KiTa sich nach eigener Einschätzung in einem sozialen Brennpunkt befindet, gab es in den Gruppendiskussionen in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern – hier wurde die Frage jeweils von der Hälfte der Leitungskräfte bejaht. Diese Häufung ergab sich rein zufällig.

⁷ In der Tab.1 haben wir bezüglich dieses Aspekts auf eine Darstellung verzichtet.



Dimensionen und Facetten des Leitens aus der Perspektive von KiTa-Leiter_innen: Ergebnisse der empirischen Analysen



Die Analyse des empirischen Materials mit der Dokumentarischen Methode begann als Fallanalyse und bezog sich zunächst auf die Ebene der jeweils in einem Bundesland durchgeführten Gruppendiskussion.

Das Prinzip des – zunächst fallinternen – Vergleichens (Komparation) war dabei von großer Bedeutung: Da die Zusammenstellung der jeweiligen Gruppe von vornherein daran orientiert war, eine möglichst große Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Kindertageseinrichtungen und Fachkräften einzubeziehen (vgl. Abschnitt B.2), dokumentierten sich in den Gruppendiskussionen jeweils sowohl geteilte Orientierungen, die im gemeinsamen (konjunktiven) Erfahrungsraum des Berufs- und Tätigkeitsfeldes Leitung einer Kindertageseinrichtung in Deutschland verwurzelt sind, als auch sich deutlich voneinander unterscheidende Erfahrungen und Orientierungsmuster der Beteiligten.

Der fallübergreifende Vergleich – also die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, nach ähnlichen und unterschiedlichen Themen, nach homologen und nicht-homologen Orientierungsrahmen, nach (nicht) vergleichbaren Erfahrungsdimensionen im Gesamtmaterial der 16 Gruppendiskussionen – ermöglichte die Rekonstruktion typischer Muster auf drei verschiedenen Ebenen: Es konnten zunächst Erfahrungen und Orientierungen herausgearbeitet werden, die allen Leitungskräften gemeinsam waren (Basistypik). Weiterhin ließen sich drei kontrastierende Umgangsweisen mit den Leitungsaufgaben und herausforderungen rekonstruieren (sinngenetische Typenbildung), und schließlich konnten verschiedene Erfahrungsdimensionen identifiziert werden, mit denen unterschiedliche Leitungsorientierungen erklärt werden können (soziogenetische Typenbildung) (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013 bzw. das Kapitel F in dieser Studie).

In Bezug auf die soziogenetische Frage, welche Bedingungen sich auf welche Weise auf Leitung auswirken, sei an dieser Stelle vorausgeschickt, dass sich aufgrund des uns vorliegenden Materials nicht zwischen Bundesländern oder Trägern unterscheiden lässt. Anders formuliert: In jedem Bundesland und bei jedem Träger fanden wir Leitungskräfte mit den im Folgenden beschriebenen Erfahrungen und Orientierungen.

Der Umkehrschluss, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen in den verschiedenen Ländern und bei verschiedenen Trägern keinen Unterschied machen, ist hingegen unzulässig: Überall dort, wo Leitungskräfte ihre Arbeit in schlechten strukturellen Rahmenbedingungen leisten müssen – z. B. keine ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung angemessene Stundenzahl für Leitungsaufgaben zur Verfügung haben, nicht hinreichend Unterstützung, etwa durch Fachberatung und Supervision, erhalten und ihnen keine ‚passgenauen‘ Stellen- bzw. Aufgabenbeschreibungen zur

Verfügung gestellt werden, an deren Konturierung sie mitwirken können (in wessen Verantwortung auch immer dies liegt) –, potenzieren sich die Belastungen und professionellen Spannungsfelder, die im Folgenden vorgestellt werden.

C.1 Leitungsfachprofessionalität in Spannungsfeldern – allgemeine (‚basistypische‘) Erfahrungen und Orientierungsmuster

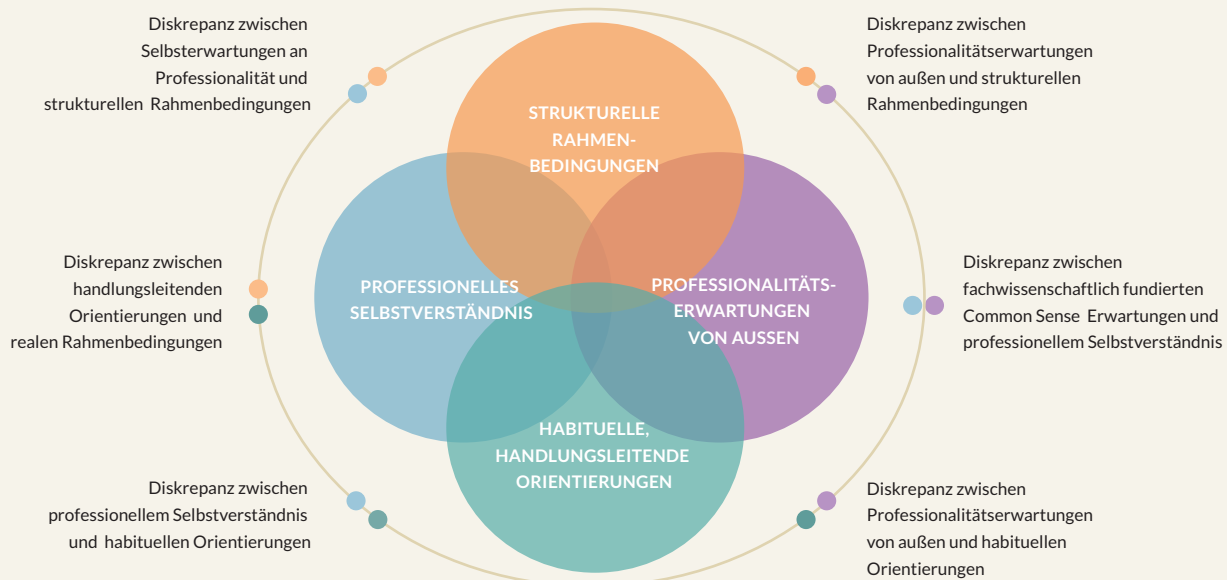
Die *Basistypik* ergibt sich aus dem Forschungsauftrag, Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen in Deutschland zu befragen und deren Erfahrungen und Orientierungen zu rekonstruieren – und z. B. nicht die KiTa-Leitung mit der Leitung anderer Organisationen oder Unternehmen zu vergleichen. Um die Basistypik empirisch aufzuladen, ging es bei der Analyse des Materials vor allem darum, nach Gemeinsamkeiten auf der Ebene des Phänomens KiTa-Leitung zu suchen: Welche Erfahrungen, welche Problemstellungen und Herausforderungen sind ‚typisch‘ für KiTa-Leitungen in Deutschland? Mit welchen (expliziten und impliziten) Themen beschäftigen sich alle von uns befragten 140 Leiter_innen, und innerhalb welcher Spannungsfelder⁸ arbeiten sie?

Bei aller Unterschiedlichkeit wurde deutlich, dass sich die Leitungen in ihrem alltäglichen Leitungshandeln generell in einem komplexen Feld bewegen und verorten müssen, das geprägt ist von expliziten Fremd- und Selbstzuschreibungen sowie -erwartungen bezüglich der Aufgaben und Kompetenzen von KiTa-Leitung, von strukturell bedingten bzw. begrenzten Realisierungspotenzialen ihrer beruflichen Aufgaben sowie von eigenen Orientierungsmustern und deren handlungsleitender Wirkung (vgl. Abb. 2).

Leitungskräfte arbeiten innerhalb bestimmter struktureller Rahmenbedingungen, die ihnen Bund, Länder, Kommunen und Träger für die Ausgestaltung ihrer Kindertageseinrichtung zur Verfügung stellen. Sie sind konfrontiert mit Fremdzuschreibungen und -erwartungen, verschiedenen Definitionen der (KiTa-)Leitungsrolle und angestrebten bzw. erwarteten Kompetenzprofilen (vgl. dazu z. B. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014). Hierbei handelt es sich um normative Erwartungen und Anforderungen, die von außen an die Leitung bzw. die Leitungsqualität gerichtet werden. Jede Leitungskraft bringt darüber hinaus auch ein (berufs-)biografisch fundiertes eigenes Selbstbild und Selbstverständnis als

⁸ Die Dokumentarische Methode verortet soziale Praxis in Spannungsfeldern zwischen exterioren (Norm-)Anforderungen, interiorenen Selbsterwartungen und handlungsleitenden Orientierungen bzw. tatsächlich realisierter Handlungspraxis. (Professionelles) Handeln muss diese Dimensionen immer wieder neu austarieren, da diese gesellschaftlich-historischen Dynamiken unterliegen.

Abb. 2: Basistypik: Leitungsprofessionalität in Spannungsfeldern



Quelle: eigene Darstellung (Nentwig-Gesemann)

| BertelsmannStiftung

KiTa-Leiter_in mit – im Sinne einer subjektiven Wahrnehmung und Einschätzung, was und wie eine Leitung ist bzw. sein möchte und welche Anforderungen diese berufliche Position mit sich bringt. Und schließlich ist Leitung eine Praxis, die von habituellen, ‚eingespielten‘ und nur zum Teil bewussten Mustern des Denkens, Deutens und Handelns durchdrungen ist.

Eine Vielzahl von empirischen Studien hat in den letzten Jahren weder der Struktur- noch der pädagogischen Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen ein gutes Zeugnis ausgestellt (vgl. z. B. Viernickel et al. 2013; Tietze et al. 2013; Schreyer et al. 2014). In den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen, also aus der Praxis-Perspektive von Leitungskräften, dokumentiert sich eine grundlegend kritische Einschätzung in Bezug auf das Missverhältnis zwischen hohen Qualitätserwartungen an KiTas einerseits und der flächendeckenden und verlässlichen Bereitstellung von guten Rahmenbedingungen andererseits.

Homolog zur zentralen Erfahrung von Fachkräften, die in der Schlüsselstudie rekonstruiert werden konnte (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 13 f.), realisieren und beklagen auch die befragten Leitungen der hier vorgestellten Studie ein Spannungsfeld zwischen nicht hinreichend guten Rahmenbedingungen und hohen, von außen formulierten sowie selbst gesetzten Qualitätsansprüchen. In der Schlüsselstudie wurde dies begrifflich als *Umsetzungsdilemma* gefasst: Angesichts einer als unzureichend wahrgenommenen Strukturqualität auf der einen Seite sowie der großen – als wachsend und zum Teil diffus wahrgenommenen – Aufgabenfülle und -komplexität,

mit der KiTas und damit in verantwortlicher Position auch KiTa-Leitungen konfrontiert sind, auf der anderen Seite, haben sie den Eindruck, nicht alles und nicht in der Qualität leisten zu können, was von ihnen erwartet wird und/oder was sie von sich selbst erwarten.⁹ Daraus wiederum erwächst das, was als fatale „Verausgabungsneigung“ (Siegrist & Dragano 2008) bezeichnet werden kann: das Gefühl, (nur) durch höchsten Einsatz persönlicher Kraftreserven alle Aufgaben immerhin annähernd erwartungsgerecht und gut erfüllen zu können.

In enger Verbindung mit dem Umsetzungsdilemma steht eine andere Orientierungsfigur¹⁰. Leitungen haben insgesamt betrachtet nicht den Eindruck, dass sie (als Berufsgruppe und/oder als Fachkraft) in angemessenem Maße Anerkennung und Wertschätzung für das bekommen, was sie leisten. Diese – in der Forschungsliteratur bereits als „Gratifikationskrise“ (ebd.) oder „Anerkennungsdefizit“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weißels 2014) bezeichnete – Erfahrung stellt sich damit als komplex heraus: Angesichts hoher Fremd- und/oder Selbstansprüche haben Leitungskräfte einerseits den Eindruck, keine angemessene Anerkennung bzw. Gratifikation von außen zu bekommen. Andererseits ist zwar im Einzelfall durchaus, jedoch nicht in

⁹ Mit dem Konstrukt des „Umsetzungsdilemmas“ werden also krisenhafte und dilemmatische Erfahrungen auf der Ebene der Nicht-Umsetzbarkeit bzw. Nicht-Realisierbarkeit von Vorgaben, Aufgaben und Anforderungen gefasst. Es dominiert der Eindruck, an normativen (Ideal-)Ansprüchen zu scheitern bzw. ihnen nicht angemessen gerecht werden zu können. Die dilemmatische Kernerfahrung ist: Die strukturellen Rahmenbedingungen behindern mich dabei, das zu tun, was ich tun soll bzw. tun will.

¹⁰ Im Sinne der Dokumentarischen Methode setzt sich ein Orientierungsrahmen aus mehreren Orientierungsfiguren zusammen.

der Breite eine sichere Kompetenz-Selbstüberzeugung von Leitungskräften erkennbar – vielmehr eine eher zweifelnde Haltung gegenüber dem, was zu leisten ist und wie dies geleistet werden kann. Diese Fragilität der Selbst-Anerkennung wird zum einen dadurch verschärft, dass die Leitungen sich in ihrer Professionalität nicht hinreichend anerkannt und wertgeschätzt fühlen. Zum anderen fördert auch das zunehmend komplexe und diffuse Aufgaben- und Berufsprofil KiTa-Leitung die Tendenz einer professionellen Verunsicherung.

Als *Passungsdilemma* bezeichnen wir das Phänomen, dass das professionelle Selbstverständnis von Leitungen nicht selbstverständlich mit dem übereinstimmt, was im fachwissenschaftlichen Common Sense von Wissenschaft und Politik, von Trägern und Eltern, von Programmen und Verordnungen an zu bewältigenden Anforderungen und Erwartungen an Leitung formuliert wird. Fremd- und Selbstverständnis ‚passen‘ nicht so ohne Weiteres zusammen, so dass es zum Teil zu einer Verunsicherung in Bezug auf die Frage kommt, was man als Leitung eigentlich ist, will und sein kann.¹¹ In der Breite ließ sich bei den befragten Leitungskräften das Bedürfnis nach einem klarer konturierten und ihrer Verantwortung angemessenen Aufgabenprofil sowie einer stärkeren Anerkennung und Einbeziehung ihrer je spezifischen professionellen Kompetenzen rekonstruieren. Stellen- und Aufgabenprofile von KiTa-Leitung sollten Kernelemente benennen wie auch absichern und zugleich dynamisch auf KiTas und Leitungspersönlichkeiten in ihrer Spezifität abgestimmt werden können.

Schließlich kommt es auf der Ebene des Impliziten und Habituellen immer wieder zu einem *Orientierungsdilemma*: zu krisenhaften Erfahrungen der eigenen Orientierungslosigkeit bzw. der Verstrickung in widersprüchliche handlungsleitende Orientierungen.¹² So greifen in der Alltagspraxis des Leitens die Befragten immer wieder auch auf (berufs-)biografisch eingetragene, habituelle Muster des Denkens, Deutens und Handelns zurück, die nicht ohne Weiteres zum eigenen Selbst- und Kompetenzverständnis bzw. zu den an sie gerichteten Außenerwartungen passen.

11 Mit dem Konstrukt des „Passungsdilemmas“ werden krisenhafte und dilemmatische Erfahrungen auf der Ebene von professionellen Selbst- und Fremdbildern gefasst: Leitungen sind sehr damit beschäftigt, ihr (sehr unterschiedliches) professionelles Selbstverständnis mit dem ihnen zugeschriebenen (ebenfalls sehr unterschiedlichen) Aufgaben- und Kompetenzprofil ‚KiTa-Leitung‘ in eine ‚Passung‘ zu bringen bzw. bringen zu müssen. Die dilemmatische Kernerfahrung ist: Das, was ich mit meinem Leitungselbstverständnis will und tue, passt nicht so ohne Weiteres zu den Professionalitätserwartungen, die von außen an mich gerichtet werden.

12 Von „Orientierungsdilemma“ sprechen wir dann, wenn wir z. B. rekonstruieren, dass ausschließlich negative Horizonte die eigene Handlungspraxis lähmen, oder dann, wenn eine ausschließlich positive Horizontbildung Praxishandeln beliebig bzw. diffus werden lässt. Dazu zählt auch, wenn verschiedene Orientierungsmuster und Orientierungen der Leitungskräfte auf der Ebene der Praxis zu Konflikten führen (z. B. als Leitung die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit maßgeblich bestimmen zu wollen, aber zugleich an Team-Partizipation orientiert zu sein). Die dilemmatische Kernerfahrung ist: Ich bin in meinen eigenen Orientierungsmustern und Praktiken des Leitens verunsichert, fühle mich weder habituell sicher noch durch eindeutige normative Vorgaben abgesichert.

Leitungshandeln ist unseren Rekonstruktionen zufolge in diesem Sinne von verschiedenen *Umsetzungs-, Passungs- und Orientierungsdilemmata* geprägt. In den folgenden Abschnitten wird anhand von exemplarisch ausgewähltem, empirischem Material in Form von transkribierten Originalaussagen aus den Gruppendiskussionen rekonstruiert, wie sich die skizzierten basistypischen Erfahrungen und Dilemmata auf der konkreten Erlebens- und Handlungsebene der Leitungskräfte dokumentieren.

C.1.1 Aufgabenfülle und -komplexität erzeugen Umsetzungs-dilemmata

In den Gruppendiskussionen¹³ wurde deutlich, dass KiTa-Leitungskräfte aktuell ein Umsetzungs-dilemma (vgl. Viernickel et al. 2013) zu bewältigen haben: Hohe Professionalitätserwartungen von außen sowie der ausgeprägte Selbstanspruch von Leitungen, die gegebene Aufgabenfülle und -komplexität möglichst kompetent zu bewältigen, treffen auf Rahmenbedingungen der FBBE, die insgesamt als unzureichend und belastend wahrgenommen werden. Ein wiederkehrendes Muster in allen Gruppendiskussionen ist, dass die Leiter_innen in langen ‚Listen‘, schlagwortartig, aufzählen, welche vielen verschiedenen Aufgaben sie zu erfüllen haben. Dies zeigt sich z. B. in den drei folgenden Sequenzen.¹⁴

Gruppendiskussion Niedersachsen

Ff⁵: Buchführung, Personalmanagement, Streitschlichtung, also jetzt so mal kurz getaktet, was so dazugehört ganz einfach, Personalplanung (.) QM, Bildungspläne (.), um mal so den Anfang zu machen.

Ef: Teamarbeit;

If: Öffentlichkeitsarbeit, Zusammenarbeit mit dem Träger, mit dem KiTaverband, mit der Kirchengemeinde in diesem Falle.

?: Gruppendienst zusätzlich noch, ich denke, es ist=n Unterschied, ob man in=n großer Einrichtung arbeitet.

Gruppendiskussion Bayern

Gf: Also ganz viel ist=es erst mal Ansprechpartner sein, für Eltern, für Kinder, für Kollegen, (.) alle drei, ganz viel ist auch Verwaltungsaufwand, also bei KiBiG und äh Ähnliches lässt grüßen, Verwaltungsaufwand ist auch so a Alltagsarbeit, Dienstpläne wollen gemacht werden, der Personal-Kind-Schlüssel muss stimmen, (.) äh Neueinstellungen gehört au dazu, KiTajahr hat angefangen, viele neue Kollegen, sprich Einarbeitung ist bei mir grad noch so an

13 Die hier und im Folgenden ausgewählten Transkripte können lediglich einen Teil des empirischen Gesamtmaterials wiedergeben; sie zeigen jeweils exemplarisch, auf welcher Materialgrundlage die Erkenntnisse generiert wurden. Die Forschungsergebnisse beruhen auf der Analyse von ca. 30 Seiten Transkript-Material pro Gruppendiskussion.

14 Die verwendeten Regeln der Transkription sind im Anhang aufgeführt.

15 Die Teilnehmenden wurden anonymisiert, indem ihnen ein Buchstabe zugeordnet wurde, das „f“ für weiblich und ein „m“ für männlich. Eine andere Geschlechtszugehörigkeit wurde in den Datenbögen nicht angegeben.

Thema mit vielen neuen Kolleginnen und deren Fragen, (.) Einarbeitung und Begleitung, neue Kinder, neue Eltern, ähm is a noch a großes Thema grad im Moment, (.) äh ja Träger gibt=s au noch, der will auch noch was von einem, da is auch noch äh Nachbars KiTas, (.) Listen abgleichen mit Aufnahme und so weiter, (.) des gehört auch zum Alltagsgeschäft, (5)

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Gf: Telefonieren, (.) E-Mails schreiben, (.) Verwaltung, (.) Rechnungen, Etats erstellen, Abrechnungen machen; (.) Verträge machen, Elterngespräche, (.) Frustgespräche, Personal leiten, (.) vermitteln, keine Ahnung; (.) wenn=s Probleme gibt, (.) stehn=se immer in der Tür; (.) Elternabende, (.) mich weiterbilden, (.) andere weiterbilden; (3)

Exemplarisch wird anhand dieser drei Eingangssequenzen von Gruppendiskussionen deutlich, dass eine Erfahrung im Erleben der Leitungen sehr dominierend ist: Es gibt viele verschiedene und unterschiedliche Aufgabenbereiche, die im Alltag in kurzer Abfolge – in schnellem Takt – auf sie ‚einprasseln‘ bzw. abgearbeitet werden müssen: Eben diese Erfahrung wird auch zu Beginn der Gruppendiskussionen oft durch einen Aufzählungsmodus ‚in Szene‘ gesetzt.

Die aufgezählten Aufgabenfelder reichen dabei von einfachen Verwaltungstätigkeiten über komplexere Aufgaben im Bereich von Personal- und Qualitätsmanagement, wie z. B. Beratung, Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Konfliktmediation und Zusammenarbeit mit Familien, bis hin zur klassischen Tätigkeit im „Gruppendienst“, also der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern. Die grundlegende Unterscheidung zwischen einerseits organisational-administrativem Handeln (meist beschrieben als ‚einsame‘ Büro-Arbeit mit Listen, Tabellen, Verordnungen, Zahlen) und andererseits Beziehungshandeln (Dialog und pädagogische Arbeit mit Menschen) deutet sich hier an. Wie unterschiedlich sich Leitungen in diesem breiten Aufgabenspektrum jeweils verorten, wird in der sinngenetischen Typenbildung ausführlich beleuchtet (vgl. Abschnitt C.2).

Generell nehmen die Leitungskräfte eine rasante Zunahme und ‚Schnelllebigkeit‘ von Aufgaben wahr und erleben dies als Belastungsfaktor. Oftmals erscheint ihnen eine Bewältigung der Aufgaben nur noch unter Mobilisierung all ihrer Kräfte möglich.

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Ef: Dann beginn ich ma; (.) also ich finde, grade so in den letzten Jahren, wir hatten äh eben so am Rand schon kurz drüber gesprochen, is die Aufgabenvielfalt heute äh sehr groß geworden, und so dieses ganze Aufgabenfeld is halt auch sehr schnelllebig geworden, (.) äh im Vergleich zu früher; hab ich grad so die letzten (.) ich denk ma, so sieben, acht Jahre, ha=m wer (.) äh en Wahnsinns-Pensum



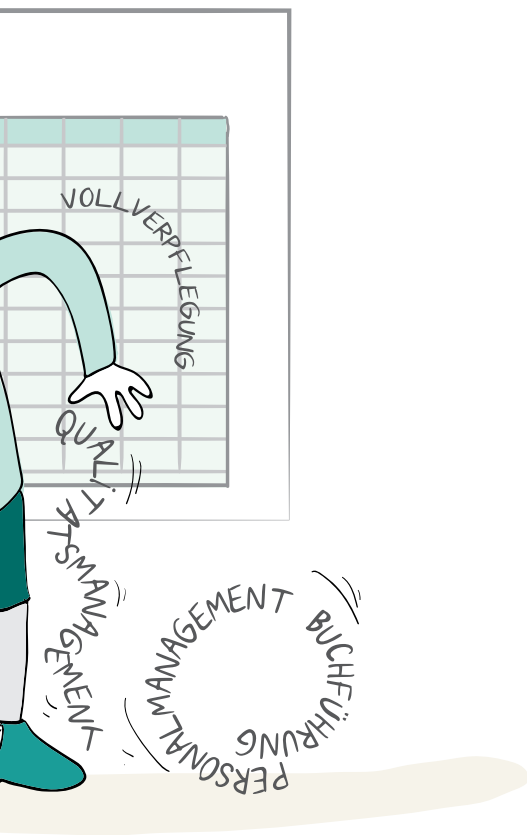
gehabt, (.) äh was sich also hinsichtlich ähm ganz vieler Aufgabenbereiche, also sprich Personalführung; Konzeptentwicklung; Entwicklung von Qualitätsmanagement; also in in-ner ganz breiten Fläche halt entwickelt hat und ähm (.) doch also Aufgaben produziert, die wir in dem Umfang früher nicht hatten.

Gruppendiskussion Sachsen

Ff: ich weiß gar nicht, wann ich das machen soll, es is einfach der Kalender voll, Terminplan voll, (.) der Dienst in dem Sinne muss abgedeckt werd'n, (.) och von den Mitarbeitern, die=s betrifft, es is einfach ein Spagat, der permanent äh einem abverlangt, dass man (.) ich weiß gar ni, eigentlich en ganzen Tag da is, von früh bis spät, (.) aber das geht ni; und des geht auf die Kräfte,

In der Darstellung der „Aufgabenvielfalt“ wird früher mit heute verglichen, wobei die Fülle („Wahnsinns-Pensum“) und auch die sich ständig ändernden Anforderungen in einem negativen Gegenhorizont¹⁶ stehen: Die Aufgaben erscheinen der Leitung als „produziert“, werden also als eine Art inhaltlich gar nicht mehr gefüllter „Selbstläufer“ wahrgenommen.

¹⁶ Mit Gegenhorizonten werden Vergleichshorizonte bezeichnet, an denen eine Gruppe sich ‚abarbeitet‘, im Sinne entweder einer (positiven) Orientierung an oder aber einer (negativen) Abgrenzung von etwas. Gegenhorizonte können explizit sein. Vor allem aber dokumentieren sie sich in narrativen szenischen Darstellungen, in denen erzählt oder beschrieben wird, wie Akteure konkret miteinander interagieren.



Die Metapher des notwendigen „Spagats“ steht dafür, dass sich die Leitungen angesichts der Aufgabenfülle permanent zu einer anstrengenden, kunstvollen Höchstleistung herausgefordert fühlen. Damit verbunden ist der Eindruck, als Leitung überwiegend in der Rolle der ‚Umsetzerin‘ von zu erledigenden Aufgaben und weniger in der eigenen Handlungs- und Gestaltungskraft adressiert zu werden. Im implizit bleibenden positiven Horizont steht damit das Erleben von Professionalität im Sinne der Mitbestimmung in Bezug auf Aufgaben und Anforderungen sowie ihre Relevanz.

Zur starken Veränderung ihrer Aufgabenbereiche trägt aus der Perspektive der KiTa-Leitungen das Hinzukommen ihnen völlig neu und nicht genuin pädagogisch erscheinender Tätigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten wesentlich bei.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: ich finde so als besondere Veränderung, die jetzt aktuell auch Einzug in die Funktion der Leitung (.) ähm immer mehr Raum eingenommen haben, is einmal das Thema bei uns aktuell in Mecklenburg-Vorpommern die Vollverpflegung, (.) ähm das is en komplett neuer Aufgabenbereich, der mit Pädagogik überhaupt nix mehr zu tun hat, eigentlich, äh da geht=s um gesunde Ernährung, da geht=s aber auch darum, dass wir (.) mit dem gesetzlichen Auftrag auf einmal gesehen werden wie=ne Gastronomie, (.) so dementsprechend, Kühlhalteketten, Warmhalteprozesse einzu-

halten haben, die Essensqualität dementsprechend an der Tür annehmen müssen, (.) also wirklich äh eine besondere Herausforderung finde ich, damit in die KiTas nochmal jetzt (.) formuliert wurde über den Gesetzgeber. Und der zweite Punkt, der auch jetzt mittlerweile immer mehr Raum einnimmt, is das Thema Kinderschutz, so, erweitertes Führungszeugnis, Bundeskinderschutzgesetze, diese ganzen Sachen, die waren so von meinem Gefühl vor (.) vier, fünf Jahren nicht

Mit den Themen „Vollverpflegung“ und „Kinderschutz“ werden zwei Bereiche benannt, in denen der Gesetzgeber den Leitungen als ein unberechenbarer Vorgesetzter erscheint, der einseitig fordert, und zwar, ohne die (pädagogische) Expertise von Leitungskräften einzubeziehen und vor allem, ohne zusätzliche Ressourcen bereitzustellen. Aus dem erlebten Missverhältnis zwischen Ansprüchen auf der einen und verfügbaren Ressourcen auf der anderen Seite entwickelt sich das Empfinden einer permanenten kräftezehrenden ‚Verwaltung des Mangels‘.

Gruppendiskussion Bremen

Am: und dann aber gleichzeitig ham wir Ansprüche; inhaltliche pädagogische Ansprüche; die festgeschrieben werden in Trägerkonzeptionen, alles super Geschichten, aber es gibt dazu nich ne entsprechende Ressource, und ich möchte auch gerne mich mit LED beschäftigen; ich möchte mich gerne mit Kinderbeteiligung beschäftigen; ich möchte mich gerne mit Weiterentwicklung meiner Mitarbeiter beschäftigen; (.) ich möchte mich gerne mit konzeptioneller Weiterentwicklung beschäftigen; ich komme nicht dazu, weil ich einen ständigen Mangel verwalte, weil mir ständig Kollegen krank werden, diese Woche hab ich, glaub ich, alleine sechs Pädagogik-Stunden gemacht, ich bin komplett freigestellt, weil ansonsten, ne, ich hatte die Wahl, entweder mach ich das selber oder ich ruf zwanzig Eltern an, was geht schneller.

Die gegenwärtige Praxis wird hier explizit als „Mangelverwaltung“ benannt und reflektiert, wobei keine eigenen Einfluss- bzw. Veränderungsmöglichkeiten gesehen werden. Der Anspruch, eine KiTa zu leiten und ein Team zu führen, gerät in einen Widerspruch zum Erleben von sehr beschränkten Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielräumen. Störungen des Ablaufes durch ‚Zeitfresser‘ wie Personalmangel, unvorhergesehene technische Probleme und Verwaltungstätigkeiten bedeuten für die Leitung fortwährendes Umschichten-Müssen zeitlicher Kapazitäten. In den Gruppendiskussionen dominiert dabei die Haltung, als Leitung entsprechende ‚Notstandssituationen‘ durch einen hohen persönlichen Einsatz bewältigen zu müssen. In dem dann weder Eltern noch Träger mit der Dramatik der Situation konfrontiert werden, werden im Grunde systemische Lösungsmöglichkeiten blockiert.

Die Wahrnehmung, dass die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit trotz exponentiell gestiegener Anforderungen an die KiTa als Bildungsinstitution weitgehend unverändert geblieben sind, wird in ihrem dilemmatischen Charakter in der folgenden Sequenz besonders deutlich.

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Ef: ich denke, so is es auf ganz, ganz vielen Ebenen; (.) was wird heute von der Kindertageseinrichtung erwartet; (.) und ähm (.) damit haben die Rahmenbedingungen überhaupt nich Schritt gehalten, und die Rahmenbedingungen sind eigentlich noch (.) äh wie

Ef: ¹ vor zw- dreißig Jahren;

Ef: genau, wie vor langer Zeit, als Kindergarten noch äh (.) ganz andere Funktion hatte; (.) und das kann aus meiner Sicht so nich funktionieren; ich komm jetzt aus ner ganz kleinen Einrichtung, wir ham nur zwei Gruppen, intern drei, (.) trotz allem is es so; und da kommt als großes Problem bei mir noch dazu, oder bei den kleinen Einrichtungen, dass es für Leitung gar keine Zeit gibt; (.) ja, (.) es gibt zwölf Stunden Zeit, äh ein kleines Unternehmen, und das sind wir ja, (.) ein kleines Unternehmen zu führen, (.) zu händeln, alles auszuhalten, die Konkurrenzsituation, von ganz, ganz vielen Einrichtungen rundherum, allein die Platzvergabe war in diesem Jahr eine echte Herausforderung; ja, und das soll man dann alles in zwölf Stunden händeln und da würd ich jetzt einfach mal behaupten, deswegen hat mich auch diese Veranstaltung heute so spontan angesprochen oder direkt angesprochen, das is schier unmöglich; ja, das is jeden Tag irgendwo so en bisschen die Quadratur des Kreises; also so empfinde ich (.) meine (.) Rolle als Leiterin.

Leitung sieht sich hier vor die Aufgabe gestellt, eine „Quadratur des Kreises“ – also ein Ding der Unmöglichkeit – zu erwirken: Die berufliche Tätigkeit wird damit als eine im Grunde unlösbare Aufgabe gerahmt. Das, was ganz offensichtlich „nicht funktioniert“, muss dennoch „ausgehalten“ werden. Für den Umgang mit diesem Umsetzungsdilemma spielt das (Nicht-)Vorhandensein von Unterstützungsstrukturen und besonders die Beziehung zum Träger eine bedeutende Rolle (vgl. Abschnitt C.3.4).

In Bezug auf die Aufgabenkomplexität ist die pädagogische Arbeit von Leitungen im Gruppendienst eines der am intensivsten diskutierten Themen in den Gruppendiskussionen – dies ergibt sich sehr naheliegend schon allein, wenn man sich die oben dargelegten Spannungsfelder vergegenwärtigt: Fachkräfte, die sowohl in der Leitungsrolle als auch in der Rolle der pädagogischen Fachkraft tätig sind, müssen ihre eigene Rolle immer wieder neu zwischen verschiedenen Fremd- und Selbstbildern der Erzieherin bzw. des Erziehers und der Leitung austarieren: Wer adressiert mich wann wie? Bei welcher Aufgabe nehme ich mich selbst in welcher Rolle wahr? Hier geht es also um die Frage, ob das eigene Tun

vom Habitus als Leiter_in oder als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst bestimmt wird.¹⁷

In den beiden folgenden Zitaten bestätigt sich als homologes Muster, dass die Leitungskräfte zunächst die Vielfalt an Aufgaben aufzählen, die sie zu erledigen haben – so als würden sie damit eine erste auf ihren Schultern liegende Last ‚loswerden‘ müssen. Diese Aufgabenfülle und –komplexität ist mit der dilemmatischen Erfahrung verknüpft, den Anforderungen und Erwartungen nicht zu genügen bzw. nicht genügen zu können. Diese Erfahrung ist bei Leitungen, die neben ihren Leitungsaufgaben auch im Gruppendienst tätig sind, ganz besonders ausgeprägt und soll daher als zu bewältigendes basistypisches Dilemma hier thematisiert werden:

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Df: ich bin auch nich freigestellt; genau; (.) so nur wenige Stunden, die man im Büro verbringen darf, (.) was aber völlig (.) unrealistisch is, weil es gar nich geht, (.) aber wir müssen sehr viele Kontaktstunden in den Gruppen (.) müssten die ableisten, werden natürlich nich kontrolliert, (.) ähm (.) aber das is Augenwischerei,

Der auch im Gruppendienst tätigen Leiterin erscheint es völlig „unrealistisch“, nur die dafür offiziell vorgesehenen Stunden im Büro zu verbringen. In der Begrifflichkeit der „Augenwischerei“ dokumentiert sich die Einschätzung, dass die reale Praxis nur dem Schein nach so funktioniert, wie dies normativ vorgesehen ist. Die wahrgenommene Kluft zwischen Theorie und Praxis wird im Alltag von den Leitungskräften individuell gelöst bzw. ‚kaschiert‘. Auch hier ist das Muster zu erkennen, das Umsetzungsdilemma *nicht* nach außen deutlich zu machen, es vielmehr selbst bewältigen zu wollen und damit letztlich das fragil erscheinende Funktionieren von Leitung unter den gegebenen, schlechten Rahmenbedingungen zu stabilisieren.

Die Tendenz, sich primär selbst verantwortlich zu fühlen, ein schlechtes Gewissen zu haben, an der eigenen Kompetenz zu zweifeln und sich zu verausgaben, stellt eine Kernorientierung dar – immer wieder tritt dagegen die Erwartung, dass es strukturelle oder konzeptionelle Lösungen für den Umgang mit Umsetzungsdilemmata geben müsste, in den Hintergrund. „Gefühlt“ sind Leitungskräfte für „alles zuständig“.

¹⁷ Die besondere Herausforderung für Leitungen, die auch noch im Gruppendienst tätig sind, wird auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung noch einmal intensiv rekonstruiert (Abschnitt C.2) und auf der Ebene der Soziogenese in ihrer Genese erklärt (Abschnitt C.3.1).

Gruppendiskussion Bremen

Bf: letztendlich is man gefühlt für alles zuständig, ob es um gewerbliche Dinge geht, ob es um Dolmetschertätigkeiten geht, um=um Krisenmanagement, um Beschwerdemanagement (.) um Netzerkennung und Kultivierung und (.) auch Gestaltung (.) um Fundraising; um (.) Seelenröster, natürlich auch bei den Kindern, auch immer mal einspringen, um (.) ach Gott, da könnt ich jetzt so (.) ne Stunde, glaub ich, reden; was mich extrem nervt, is manchmal der hohe Verwaltungsaufwand; mit dem wir zu tun haben, wo ich oftmals denke, eigentlich is Leitung doch so eher eine konzeptionelle Funktion; und auch ne Personalentwicklung; hat es seinen Schwerpunkt; und wenn ich dann da sitze, und irgendwelche Nachberechnungen mache oder stumpf irgendwelche Daten in ein Kion-Programm [KiTa-Verwaltungssystem] eingabe. Ja, ich finde, das is eigentlich zu hoch bezahlt; ja, der Verwaltungsaufwand is zu hoch bezahlt, während die Tätigkeit, die einfach für mich Leitungsfunktion ausmacht, zu schlecht bezahlt is; und auch die Zeitressource zu knapp bemessen ist.

Organisationsbezogene Managementaufgaben werden hier in einem Zug mit sozialen und pädagogischen Aufgaben im direkten Kontakt mit Team und Kindern genannt: Eine Leitungskraft muss „Seelenrösterin“ und Managerin sein. Während dabei der „Verwaltungsaufwand“ – die Papier- und PC-Arbeit – eher im negativen Horizont steht, werden verantwortungsvolle und gestalterische Aspekte von Leitung, ihre „konzeptionelle“ und soziale Funktion im direkten Kontakt mit den Fachkräften, in einem positiven Horizont verortet. Dabei bringt die Leiterin eine interessante Einschätzung ein: Für die Fülle an Verwaltungsaufgaben, die sie zu erledigen hat, fühlt sie sich überbezahlt, in Bezug auf die konzeptionelle und pädagogische Arbeit hingegen, die ihrer Meinung nach „Leitungsfunktion ausmacht“, zu schlecht bezahlt und mit zu wenig Zeit ausgestattet.

Hier handelt es sich also um eine dilemmatische, geradezu paradoxe Erfahrung der Nicht-Passung: Zum einen erhält man finanzielle Anerkennung für die Erfüllung von Aufgaben, die man als nicht leitungsgerecht erachtet, zum anderen wird Anerkennung – in Form der Zuerkennung von Zeit – für anspruchsvolle Leitungstätigkeiten verwehrt. Eine ähnliche Erfahrung spiegelt sich in der folgenden Passage.

Gruppendiskussion Thüringen

Cf: also finde ich, (.) ich denke schon, dass sich das in den letzten Jahren ziemlich verändert hat; also (.) ich hab die Wahrnehmung gemacht, dass es für uns einfach so is, dass wir viel, viel mehr, (.) grade in großen Häusern, also ich hab en großen Kindergarten, äh zur Verwaltungs- (.) auf die Verwaltungsebene gedrängt werden, als auf der pädagogischen Schiene wirklich agieren können; und das finde ich für mich sehr, sehr schade. Also auch so zu sagen, wir ham die Verwaltungsaufgabe, die Essengelder zu berechnen, die

KiTagebühr zu berechnen, die ganzen Formulare mit den Eltern zu erledigen, und haben relativ wenig Zeit, also für die pädagogische Arbeit, mal zu gucken, wie geht=s unseren Kollegen eigentlich in den Gruppen; (.) wie (.) setzen die den Bildungsplan um; wie (.) gelingt es ihnen, auf jedes einzelne Kind einzugehen bei ner Gruppenstärke von zweiundzwanzig Kindern; wie kriegen se=s gedeckelt, trotz allem auch noch inklusiv zu arbeiten; also da würd ich viel, viel lieber ansetzen, als (.) ja; (.) oft im Büro zu sitzen.

Auch hier werden die beiden Ebenen – die Verwaltungs- und Büroarbeiten zum einen, das Pädagogische zum anderen – in ein antagonistisches Verhältnis gesetzt. Das unfreiwillige Gedrängt-worden-Sein auf die „Verwaltungsebene“ (Berechnungen, Formulare) steht im negativen Horizont, die Beratung und Begleitung des Teams im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit wird dagegen als Kern der eigenen Leitungstätigkeit betrachtet. Damit geraten Selbstverständnis und Selbstanspruch immer wieder in Konflikt mit der eigenen alltäglichen Praxis des Leitens – dieses Dilemma bleibt dabei weitgehend implizit, es verstärkt das Leiden unter den gegebenen Rahmenbedingungen, mündet aber nicht in die offensive Einforderung von mehr Unterstützung.

C.1.2 Missverhältnis zwischen ‚Leistung und Gratifikation‘ erzeugt Anerkennungsdefizit und Verausgabungsneigung

In enger Verbindung mit dem Umsetzungsdilemma steht die Basiserfahrung, nicht angemessen viel Anerkennung und Gratifikation für die eigene Leistung zu bekommen. Dieses „Anerkennungsdefizit“ (vgl. Abschnitt C.1) geht nicht selten mit einer hohen Verausgabungsneigung (auch: Overcommitment)¹⁸ einher. Bei den befragten Leitungen zeigte sich dies besonders ausgeprägt im Leitungstypus der Fürsorglichkeit (vgl. Abschnitt C.2.1), bei dem die pädagogische und kollegiale Beziehungsarbeit im Mittelpunkt des eigenen Leitungsverständnisses steht.

Die Erfahrung des Ausgebrannt-Seins und der Erschöpfung einerseits sowie des Mangels an (Be-)Achtung und Wertschätzung andererseits wurden in den Gruppendiskussionen regelmäßig thematisiert.

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Bf: wenn man dann sieht, was da auch für Arbeit in diesen Leistungsbeschreibungen steckt und der Arbeit an der neuen Konzeption, wie viel Stunden wir da nach Feierabend auch wieder zugebracht haben, und ähm (.) mit welcher Wertschätzung das jetzt schon wieder so alles abgetan wird, also ähm (.) ja; da fragen

18 Zum Phänomen des „Overcommitments“ vgl. Schreyer et al. 2014.

wir uns manchmal, Traumberuf Erzieher? Mir fällt das jetzt als Leiter äh wirklich immer äh schwerer, auch meine Leute zu motivieren, weil mir selber auch teilweise jetzt die Motivation fehlt, und auch ein Stück die Anerkennung als Leiter; also (.) es wird immer (.) schwieriger;

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Balance zwischen Anforderungen und geleisteter Arbeit und dem Output an Anerkennung und Wertschätzung als nicht gegeben erscheint. Die Leitung investiert demnach viel in ihre Aufgaben, und zwar auch nach Feierabend, erhält dafür aber keine ihr angemessen erscheinende ‚Gegenleistung‘. Damit entsteht der Eindruck, dass die Leitungstätigkeit entwertet wird, sie wird „abgetan“.

Auch im folgenden Zitat zeigt sich exemplarisch, dass Leitungskräfte von ihrem professionellen Selbstverständnis her nicht am *Verwalten*, sondern am *Gestalten* orientiert sind, daran, auf der Grundlage eines pädagogischen „Idealismus“ für eine gute pädagogische Qualität zu sorgen. Sie sind bereit, dafür einen hohen Preis zu zahlen, und zeigen eine große Bereitschaft, alle anstehenden Aufgaben zu erfüllen – auch wenn sie „verzweifeln“, „erschlagen“ sind, „keine Luft zum Atmen haben“ und der „Wahnsinn“ zur Normalität geworden ist. Hier dokumentiert sich zudem eine entscheidende Herausforderung im Professionalisierungsprozess: Im Sinne eines eigenen Professionsverständnisses wäre es angemessen, wenn Leitungen sich *nicht* als möglichst gute Umsetzer_innen von Vorgaben z. B. durch den Träger oder die Bildungsprogramme adressieren lassen und verstehen.

Ein Ausweis hoher Professionalität wäre es, das eigene Leitungshandeln an fachlich gut begründeten pädagogischen Standards in der KiTa auszurichten. Anerkennung, Gratifikation und Dankbarkeit, z. B. durch den Träger, sind dann nicht mehr für ein positives Professionalitätsverständnis als Leitung notwendig, sollten aber Bestandteil einer guten Arbeitskultur sein.

Gruppendiskussion Brandenburg

Ef: ich=ich bin sogar rein in diese KiTa mit diesem Bewusstsein, dass ich genau das aufbrechen muss; dass wir permanent nur die Gründe sehen, warum etwas nicht funktioniert, und nicht bereit sind, das zu sehen, was wir draus machen können, weil wir auch Möglichkeiten haben, das will ich gar nicht leugnen; (.) das ist genau der Punkt und daran (.) verzweifle ich grade momentan so=n bisschen, dass diese Aufgaben, die ich sonst so habe; für diese Art von Idealismus kaum noch Raum lassen; also die Zeiten, wo ich erschlagen bin; ich mein, diese Zeit von Juni bis=bis Ende August, das ist von Anfang an die Zeit gewesen, wo ich eigentlich keine Luft zum Atmen habe; in den restlichen Monaten ist es (.) der normale Wahnsinn, sag ich jetzt mal; aber in den Monaten muss ich fünfzig Entwicklungsberichte Korrektur lesen, und diese ganzen Neuaufnahmen, die Umstrukturierung, das Haus wieder fit machen für=s nächste KiTajahr und so, das ist einfach Wahnsinn und ich nehme an, da wird=s den ändern nicht wesentlich anders gehen.

Indem Leitungskräfte die Gesamtverantwortung übernehmen, hier z. B. in der Metapher ausgedrückt, das „Haus wieder fit zu machen“, konstruieren sie KiTa-Leitung als ‚einsame‘



und aufopferungsvolle Aufgabe – eine Abgrenzung vom Bild der allgegenwärtigen und allzuständigen Leitung stellt eine große professionelle Herausforderung dar. Der Erschöpfungszustand wird immer wieder beklagt, Unterstützungsstrukturen durch den Träger, Eltern oder das Team können offenbar nicht durchgehend eine entlastende Funktion einnehmen. So finden sich in den Gruppendiskussionen immer wieder auch Leitungen, die explizit von einem „Burnout“ berichten. Sie rahmen Belastung und Erschöpfung stark als persönlich zu (er-)tragendes und nicht als strukturell bzw. systemisch zu lösendes Problem – dies ist insbesondere im Typus Fürsorglichkeit der Fall.

Hier konturiert sich ein statistisches Ergebnis der AQUA-Studie (Schreyer et al. 2014) empirisch noch einmal differenziert heraus: Nur 13,3 % der dort befragten Leitungskräfte betrachten das Verhältnis zwischen den beruflichen Anstrengungen und dafür erhaltenen Belohnungen als ausgeglichen. 86,7 % der Leitungen leiden also unter einer Gratifikationskrise; hiervon ist wiederum die Hälfte auch Burnout-gefährdet. Auf der Grundlage der Gruppendiskussionen können die Erfahrungen und das Erleben der Leitungskräfte, die sich hinter dieser Zahl verbergen, rekonstruiert werden.

Eine andere Tendenz, mit der eigenen Belastung und Erschöpfung umzugehen, stellen die Entwicklung von Zorn auf die verantwortlichen gesellschaftlichen Institutionen oder auch eine zynische Form der Resignation dar. Die Transformation der eigenen Erschöpfung in die Mobilisierung einer nach außen gerichteten Wut haben wir in der vorliegenden Studie deutlicher bei den männlichen KiTa-Leitern gefunden (vgl. Abschnitt C.3.3), allerdings reicht das Material nicht aus, um dies als Geschlechtstypik empirisch abzusichern.

Gruppendiskussion Nordrhein-Westfalen

Dm: ja (.) aber is doch nich (.) ich meine, (.) das kann=s doch nich sein; das is d- das is ja wie im Hamsterrad; (.) ja, (.) und das hab ich ich hab eingehend schon gesacht, (.) aus meiner Sicht muss das ganz anders laufen; (.) viel mehr Personal, (.) mehr Geld rein, (.) klare Strukturen; (.) nehmen wir doch nur mal die Schule; ja,

Bf: ^Ldie sind auch immer krank;

Dm: die Schule ist Pflichtprogramm; (.) laut Gesetz; (.) ne, (.) so da muss jeder hin; warum kommen die Eltern bei uns äh wenn ich sage, Bringzeit is um neun, warum kommen die erst um halb zehn;

Bf: @ja::a@ genau;

Dm: weil se nich müssen; (.) so; und das sind alles so Sachen, unsre Rahmenbedingungen stimmen nich; (.) hinten und vorne nich; (.) ne, wir ha=m ganz tolle pädagogische Konzepte in Deutschland; da wird nich da kann ich bei dem Träger gucken, wir ha- machen offene Arbeit, (.) ich komm normal aus=m Gruppenwesen, bin erst seit zwei Jahren drin, (.) und wir ham das jetzt umgesetzt, ich muss

da auch erst reinwachsen, , jetzt sa=ich wow; (.) super Sache; ne, (.) ne, kannst=e auch mit wenig Personal fahren, ja:a, (.) so; aber du kannst

?:

^L und für alle Al-

tersgruppen;

Dm: auch du kannst aber doch trotzdem super arbeiten, ne, wenn=de normal Personal da hast, aber das is es ja nich; (.) wir reden von Inklusion; wir müssen mit (.) auch individuelle Förderung; geht doch völlig den Bach runter; (.) wo willst de wann willst de das denn machen? Ne, (.) also wenn du wenn en Dreiviertel deiner Arbeit nur Schadensbegrenzung is;

Der Leiter Dm betrachtet drei Viertel seiner Arbeit als reaktive „Schadensbegrenzung“, die er zwar unermüdlich, aber ohne jegliche Effekte – eben wie ein „Hamster im Rad“ – erfüllt. In diesen Metaphern dokumentiert sich das Erleben, aufgrund der hohen Belastungen wenig proaktiv und kreativ gestaltend tätig sein zu können. Die schlechten Rahmenbedingungen werden zwar massiv beklagt und kritisiert, die Tatsache, dass damit alle pädagogischen Ideale (z. B. Inklusion) „den Bach runtergehen“, scheint aber unabänderlich bzw. nicht selbst beeinflussbar zu sein. Hier kondensiert sich in besonders dramatischer Weise ein massives Leiden unter dem Umsetzungsdilemma, die damit verbundene Suspension eines professionellen Gestaltungswillens und ein intensiv wahrgenommenes Anerkennungsdefizit – u. a. vonseiten der Eltern, die nicht einmal ihre Kinder pünktlich bringen, und vom Träger, der zwar die Umsetzung innovativer Konzepte erwartet, aber seine Teams nicht durch gute Rahmenbedingungen bei deren Realisierung unterstützt.

In der folgenden Passage aus der Gruppendiskussion mit Leitungskräften in Baden-Württemberg wird ebenfalls deutlich, dass es bei dem Wunsch nach Anerkennung zwar auch um eine bessere Entlohnung geht, im Kern aber um eine „Würdigung“ der geleisteten Arbeit:

Gruppendiskussion Baden-Württemberg

Kf: also ich find es nicht genug gewürdigt; meine Arbeit; (4) ich finde, da könnte en bisschen mehr rüberwachsen;

Jm: an Geld oder?

Kf: an Würdigung; das kann auch monetär sein;

Meh.: @(.).@

Hf: Geld wär schon gut, wenn=s besser

Kf: aber ich finde auch (.) das Interesse wär schon Würdigung; ne? (...)

Cf: das is dieses ganze Kapitel mit den Schutzaufträgen; da finde ich ehrlich gesagt, da is den Einrichtungen, (.) und den Einrichtungsleitungen, letztendlich, eine Verantwortung, auch eine gesellschaftliche Verantwortung (.) aufgebürdet worden, die wir; wenn wir das ernst nehmen; ja, und wenn das tatsächlich (.) ja ähm so auch sein (.) äh soll (.) wie es gefordert is; gar nich erfüllen

können; (...) es is ein (.) eine=eine Wahnsinnsituation dann in so einer Einrichtung, und was wir dann an Arbeitsauftrag übernehmen sollen; um mit den Eltern (.) dann Wege zu erarbeiten; sie zu kontrollieren; zu überprüfen; ja (.) ob die Eltern das auch umsetzen; (.) find ich en Unding; also find ich wirklich, sind wir auch gar nicht für ausgebildet, geschweige denn entstehen Rollenkonflikte und dergleichen, und im gleichen Moment, (.) wird uns einfach eine Wahnsinnsverantwortung übertragen; (...) ich find=s en Unding, was da passiert;

„Würdigung“ als Form der Anerkennung kann dabei ganz verschiedene Formen annehmen: Die Leitung Kf hatte kurz vor dieser Sequenz ihren Träger genannt, der ihrer Meinung nach „keine Ahnung“ davon hat, was sie tut und leistet, sondern nur möchte, dass die Eltern zufrieden sind. Es geht also um Anerkennung in Form von Wahrnehmung der geleisteten professionellen Arbeit – wobei dies entweder durch „Interesse“ vollzogen werden könnte, aber auch dadurch, dass es ein differenziert ausgearbeitetes Aufgabenprofil gibt, in dem die Tätigkeiten von Leitung ‚sichtbar‘ werden.

Die Erfahrung eines Anerkennungsdefizits kommt auch in dem Missverhältnis zwischen übertragener großer Verantwortung einerseits und den bereitgestellten Ressourcen andererseits zum Ausdruck, hier exemplarisch verdeutlicht durch die nicht zur Verfügung gestellte fachliche Expertise. So lastet eine „Wahnsinnsverantwortung“ auf der KiTa und damit auch auf der Leitung, an der sie eigentlich nur scheitern kann. In dem Begriff des „Undings“ dokumentiert sich eine ganz bestimmte Erfahrungsqualität: Die Zuschreibung von Rollen und Aufgaben wird als völlig widersinnig erlebt, indem den Leitungskräften hoch verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden, ohne seitens der Auftraggeber für deren angemessene Ausführung Verantwortung zu übernehmen, z. B. durch die Bereitstellung ausreichender Ressourcen und/oder Strukturen.

In den zwei folgenden Zitaten wird noch eine andere Facette deutlich, die im Kontext der besonderen Situation in den neuen Bundesländern zu verstehen ist: Die Tatsache, dass der Beruf der Kindergärtnerin bzw. der Krippenerzieherin in der DDR vergleichsweise hohes Ansehen genoss und ein spezialisierendes Fachschulstudium voraussetzte,¹⁹ birgt in den neuen Bundesländern ein zusätzliches Potenzial von Abwertungserfahrungen in sich.

Gruppendiskussion Thüringen

Cf: also weder persönlich, es geht nich mal darum, dass man immer das mit Geld honoriert; sondern auch manchmal so=n Hono-

rar kommt so von der Anerkennung von der Wertigkeit des Berufes; und ich hab wahrgenommen, dass in (.) also nach der Wende insbesondere; (.) überhaupt die Wertigkeit des der vorschulischen Einrichtung; so gelitten hat; wie nie zuvor; und äh das mussten wir ja jetzt über die ganzen Jahre eigentlich erst mal wieder aufarbeiten; nämlich zu sagen, dass der Beruf des Erziehers; der pädagogischen Fachkraft auch en bestimmtes Ethos hat.

Die Leitung fokussiert hier die verloren gegangene Anerkennung im elementarpädagogischen Bereich. Als Referenzpunkt zieht sie die Zeit vor der Wende heran und verweist darauf, dass der Beruf, die Profession, hier gesellschaftlich wesentlich anerkannter war – sie spricht vom „Ethos“ des Berufs Erzieher, also hohen sittlichen Vorstellungen vom gesellschaftlichen Wert und den Pflichten des Berufs. Die Anerkennung der „Wertigkeit“ des Berufs ist für sie wichtiger als die Honorierung durch Geld. Diesbezüglich schätzt sie die Lage von Erzieher_innen und auch von Leiter_innen als schlechter als vor der Wende ein. Ihrer Einschätzung nach müssen Fachkräfte aus dem ehemaligen Osten, neben den neu hinzugekommenen Themen, kollektiv den Verlust des ehemals höher angesehenen pädagogischen Selbstverständnisses „aufarbeiten“, was sie „über die ganzen Jahre“ zusätzlich belastet.

Auch die beiden Leiterinnen aus Sachsen-Anhalt fühlen sich aktuell von Lehrer_innen, mit denen sie kooperieren, nicht angemessen wertgeschätzt:

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Bf: das is en generelles Problem; ja also (.) dass man auch viel zu wenig mit den äh Schulen agiert, zusammenarbeitet, und wenn ich dann von einem Lehrer gesagt bekomme, der in die Praxis kommt, (.) ach wir sind ja froh, dass Sie überhaupt äh (.) kommen regelmäßig, und dies und jenes und diese, also dann muss ich sagen, also was für ne Wertschätzung bringen sie denn überhaupt dem

Ef: ^Ldann brauchen se nich Erzieher werden;

Hf: ^Lfehl am Platze;

Bf: Beruf gegenüber, wir ham früher alle ma studiert, (.) en Fachschulstudium gemacht; ja, also das is das is für mich unglaublich.

In der Passage wird darauf verwiesen, dass dem früher in der DDR üblichen „Fachschulstudium“ – also einem akademisch konnotierten Berufsabschluss – aktuell nicht genügend Wertschätzung entgegengebracht wird. Hier dokumentiert sich die Erfahrung einer doppelten Degradierung: Zuerst mussten die Fachkräfte sich nachqualifizieren lassen, um überhaupt einen anerkannten Abschluss zu haben, und anschließend wurde ihr Beruf – und damit auch sie selbst – weniger anerkannt als zuvor.

¹⁹ In der DDR handelte es sich um zwei voneinander getrennte Ausbildungen: Eine dreijährige Ausbildungszeit an einer pädagogischen Fachschule führte zum Abschluss der Kindergärtnerin, eine ebenfalls dreijährige Ausbildungszeit an einer medizinischen Fachschule zum Abschluss der Krippenerzieherin.

Der Verlust von gesellschaftlicher Anerkennung und damit Wertschätzung wird als besonders einschneidend erfahren, wenn hierzu (durch die Wendeerfahrungen) noch der Verlust der ‚Berufsehre‘ des im Osten besser anerkannten Berufs der Kindergarten- oder Krippenerzieherin gekommen ist. Der Hinweis auf die formale Qualifizierung bzw. Qualifikation ist insofern interessant, als zumindest dies eine kodifizierte Form gesellschaftlicher Anerkennung darstellt, die einem bleibt, wenn der konkreten Leitungspraxis Anerkennung verwehrt wird.

C.1.3 Breites Berufsprofil und ungeklärtes Aufgabenprofil erzeugen ungesicherte Kompetenzüberzeugung und Passungsdilemmata

Das organisationsbezogene (verwalterische und konzeptionelle) Wirken zum einen und das soziale und pädagogische Wirken im Team sowie mit Kindern und Eltern zum anderen bilden ein großes und nur unklar bestimmtes Aufgabenspektrum für KiTa-Leitungen, das wegen seiner Offenheit und Breite – so zeigen die Auswertungen der Gruppendiskussionen – als große Herausforderung wahrgenommen wird.²⁰ Immer wieder lassen sich in den Diskussionen Sequenzen identifizieren, in denen Leitungen – für sich selbst und die jeweils spezifischen Bedingungen und Bedarfe in der von ihnen geleiteten KiTa – um ein klares Aufgabenprofil ringen. Dies wird verstärkt, wenn z. B. keine spezifische und explizit angestrebte Leitungsprofilierung vorliegt (vgl. Abschnitt C.3.2) oder der Träger keine klaren Aufgabenbeschreibungen zur Verfügung stellt (vgl. Abschnitt C.3.4).

Immer wieder fragen sich Leitungen, ob sie für all das, was sie leisten sollen und wollen, überhaupt hinreichend gut qualifiziert sind.

Gruppendiskussion Schleswig-Holstein

Af: *ich fang an, ich hab heute mich hingesetzt und hab mal aufgeschrieben, (.) was ich alles mache; und ich war total erstaunt; was das is; das is=ne ganze Liste, (.) ich hab das einfach nur so runtergeschrieben, dann versucht, das mal so=n bisschen in= in so Kategorien zu ordnen, und (.) ich bin ne freigestellte Leitung, muss ich dazu sagen, allerdings erst seit Januar diesen Jahres; seitdem wir diese beiden Krippengruppen dazubekommen haben; es is=ne riesen Liste, das kennen Sie wahrscheinlich alle, aber sich das einfach mal aufzuschreiben; und so=so sich anzugucken >hab ich ge-*

dacht< whoa, das mach ich alles, kann ja gar nicht wahr sein; und in welcher Zeit und (.) vielleicht auch in welcher Qualität mit dem Fragezeichen so zu gucken; meine Güte; es is=en richtiger großer Managerposten, den wir da haben;

Hier wird deutlich, dass mit der Basiserfahrung der erwarteten Multikompetenz eine immer wieder neu zu sichernde Kompetenzselbstüberzeugung verbunden ist. Erst durch das Aufschreiben wird sich die Leiterin dessen bewusst, wie viele Aufgaben sie in hoher Qualität zu erfüllen hat. Erst indem sie einmal aus der alltäglich erforderlichen Aufgabenerfüllung aussteigt und ‚schwarz auf weiß‘ belegen kann, was sie leistet, kann sie über ihre Leistungen staunen und sich selbst Anerkennung zollen.

In der ‚Selbst-Anerkennung‘ als Frau mit einem „großen Managerposten“ dokumentiert sich das bereits angesprochene Anerkennungsdefizit – wobei hier sehr deutlich wird, dass der Wunsch nach mehr Anerkennung für Leitung vor allem mit der Erfüllung von *Managementaufgaben* verknüpft wird. Dies ist offenbar der Bereich, von dem Leitungen selbst annehmen, dass er gesellschaftlich am stärksten ‚belohnt‘ bzw. anerkannt wird: Manager-Sein ist im Common Sense konnotiert mit hohem Status und Ansehen, der Übertragung von Verantwortung und einem großen Verantwortungsgefühl, mit einer guten Bezahlung, Risikobereitschaft und Organisationstalent etc. Der Vergleich macht deutlich, dass Leitungskräfte in ihrer Wahrnehmung hinsichtlich der Aufgaben und Tätigkeiten Vergleichbares wie ein Manager leisten, Ansehen und angemessene Entlohnung dafür aber vermissen. Andererseits sind es gerade Tätigkeiten des Verwaltens und Managens, die bei den meisten Leitungskräften (abgesehen vom *Typus Management*, vgl. Abschnitt C.2.2) eher in einem negativen Horizont stehen, während die pädagogische und die Beziehungsarbeit zum positiven Kern des professionellen Selbstverständnisses gehören.

Auch in der folgenden Sequenz dokumentiert sich, dass sich Leitung in einem Spannungsfeld zwischen hohen Fremd- und Selbsterwartungen einerseits und dem Gefühl der unzureichenden Kompetenz andererseits bewegt:

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Bf: *und das is=en Kreislauf ohne Ende; von meinem Träger äh (.) ich will nicht sagen, dass ich mich im Stich gelassen fühle, aber (.) kommt einfach fast gleich null, das heißt, weder ne fachliche Beratung noch irgendwie ne Unterstützung, nichts, wir sind (.) das is so=n kleiner Träger mit ner ganz, ganz kleinen Verwaltung; das sieht eben dann so aus, dass wir einmal im Vierteljahr ne Dienstberatung haben, aus Leitungsebene, KiTaleitungsebene, wir sind drei KiTaleiter, aber im Prinzip wir wirklich das ganze Jahr über auf uns selbst gestellt sind, alleine da, schwimmen, ja?*

²⁰ In der Bundesagentur der Arbeit heißt es z. B.: „Kindergartenleiter/innen planen, organisieren und überwachen den Betrieb eines Kindergartens. Sie betreuen auch selbst Kinder und qualifizieren ihre Mitarbeiter/innen in fachlicher, personeller und organisatorischer Hinsicht“ (<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9166>). Strehmel & Ulber extrahieren aus der Analyse der Bildungsprogramme: „Einzelne Bildungsprogramme (Hervorhebung im Original) 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“ (2014, S. 36).

Zum Teil ruft die als unzureichend erlebte Passung zwischen den wahrgenommenen Erwartungen und der Kompetenzüberzeugung auch eine Verunsicherung in Bezug auf die Frage hervor, was man als Leitung eigentlich ist, will und sein kann. In den Metaphern des „Auf-sich-selbst-gestellt-Seins“, des „Schwimmens“ und des sich „Im-Stich-gelassen-Fühlens“ dokumentiert sich zum einen die Befürchtung, die Leitungsfunktion nicht kompetent auszufüllen, keinen professionellen Halt unter den Füßen zu haben, und zum anderen das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung – nicht zuletzt dadurch, dass man sich vom Träger kontinuierlich fachlich gut beraten und unterstützt fühlt (vgl. Abschnitt C.3.4).

Die beiden folgenden Passagen sind Dokumente für ein homologes Muster: Eine KiTa-Leitung zu übernehmen – zumindest dann, wenn man zunächst Erzieher_in war und dann irgendwann in die Leitung geht – bedeutet nicht zwangsläufig, schon zu wissen, was Leitung ist bzw. welche Rolle und Aufgaben man selbst als Leitung hat.

Gruppendiskussion Berlin

Cf: und dann wächst man mit seinen Aufgaben; die Erfahrung zumindest aus den Leitungsrunden, die ich kenne, is, äh du äh springst ins kalte Wasser, und du musst schwimmen, so; und dann merkt man über die Zeit, is=sie ne gute Leitungskraft, kann sie=s oder kann sie=s nicht;

Bf: wer merkt das? Despektierliche Fragen

Meh.: ¹@(.)@ (...)

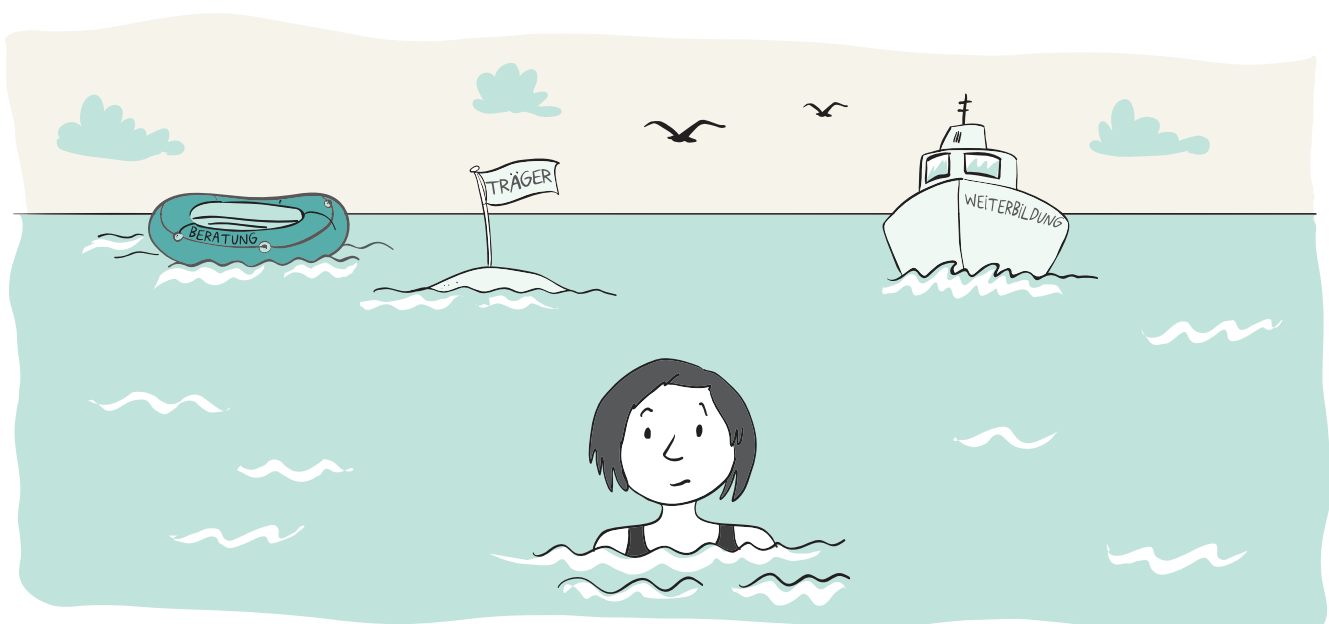
If: aber ich finde auch, ne Leitung müsste zu bestimmten Abständen irgen wie doch begleitet mal werden; entweder Management, Konflikt, so bestimmte Veranstaltungen müssten für Leitungen kontinuierlich immer wieder aufgebaut werden;

Die Metapher des „Schwimmen-Müssens“, um nicht unterzugehen, taucht auch hier auf: Leitung muss demnach an ihren Aufgaben wachsen, aber sie wird nicht gezielt mit den Kompetenzen ausgestattet, die sie braucht, um eine „gute Leitungskraft“ zu sein. Die Verweigerung von Anerkennung wird hier als eine absolute konstruiert: Es merke letztlich niemand, ob eine Leitung ihre Arbeit gut oder nicht gut mache. Die Relevanz, die aus der Perspektive der Leitungskräfte ihre fachliche Begleitung, Weiterbildung und Beratung hat, zeigt sich hier deutlich und ist letztlich als Wunsch nach Anerkennung durch angemessene Qualifizierung zu verstehen. Auch in dem folgenden Zitat wird die Diskrepanz zwischen eingetragener Berufsrolle und Selbstbild deutlich.

Gruppendiskussion Thüringen

Bf: ich bin nich hier dieser (.) Büromensch, also es kommt auch immer mehr Technik dazu, das liegt mir auch nich unbedingt so, (.) ich bin nich so der Computer (.) Mensch, aber es läuft ja mittlerweile alles fast nur noch so, (.) und wo ich sagen muss, ähm (.) äh wo der Träger dann eben sacht, (.) ich bin keine pädagogische, ich bin schon ne pädagogische Fachkraft, aber ich bin jetzt mehr Manager; (.) eines mittleren, eines mittelständischen Unternehmens; (.) wo ich doch äh sagen muss, da hab ich schon (.) en bisschen meine Probleme damit;

Die Leiterin hat einerseits den Eindruck, dass von ihr erwartet wird, ein „mittelständisches Unternehmen“ zu leiten; andererseits ist sie dem eigenen Selbstbild nach „eigentlich“ weder „Büro- noch Computermensch“. Das „Passungsdilemma“ zeigt sich hier sehr deutlich. Die Erwartung von außen, was Leitung zu tun hat, wird erfüllt – dies ‚passt‘ aber nicht zum eigenen professionellen Selbstverständnis:



Das, was man tut, kann man eigentlich nicht gut genug, und für das, was man eigentlich sehr gut kann, bleibt keine Zeit.

Die quantitativen und qualitativen Veränderungen, die sich in den letzten Jahren im Aufgabenspektrum von KiTa-Leitung ergeben haben, die große strukturelle Unterschiedlichkeit der zu leitenden KiTas sowie die Uneinheitlichkeit der Qualifizierungswege für eine Leitungsposition legen es sehr stark in die Verantwortung von Trägern und der Leitungskräfte selbst, ihre Tätigkeit zu konturieren. Dies dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen in der wiederholten Einforderung eines differenziert ausformulierten Leitungsprofils mit klar definierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten, z. B. in Form einer Stellenbeschreibung, die möglichst passgenau auf die jeweilige Leitung selbst und die KiTa, die sie leitet, abgestimmt sein sollte.

C.1.4 Der (sozial-)pädagogische Kern des Berufsprofils als Basisorientierung

Als weitere Basisorientierung hat sich schließlich der Bezug auf den (sozial-)pädagogischen Kern des insgesamt eher „unbestimmten Berufsprofils“ (Beher & Lange 2014) KiTa-Leitung erwiesen. Dies hat auch mit der Geschichte des Berufsfeldes zu tun: In der großen Mehrheit waren und sind KiTa-Leitungen ausgebildete Erzieher_innen, die aus diesem Beruf heraus zur Leitung wurden, ohne dass dies mit einheitlichen Qualifizierungs- bzw. der Festlegung von Kompetenzstandards verbunden war.²¹ Zudem verfügen deutschlandweit nur 23 % der Leitungskräfte im Solo- und 11 % im Kombi-Leitungsprofil einen Hochschulabschluss. (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-24>; Lange 2016).

Die in der Studie befragten Leitungskräfte identifizieren sich – abgesehen vom *Leitungstypus Management* (vgl. Abschnitt C.2.2) – sehr stark mit dem Kerngeschäft des Pädagogischen und erleben dies als Ressource.

Gruppendiskussion Hessen

Gf: ja, aber so auch als Selbstschutz und um=um langfristig auch in diesem Beruf bestehen zu können; brauch ich diese Nischen; ich brauch das auch, dass ich dieses Mal weiß, ich muss heute Vormittag mal den Dienst abdecken und ich bin nur bei den Kindern; oder wir gehn raus oder dies oder das; das is für mein Seelenheil wichtig und als Erzieherin brauch ich das ja noch viel mehr;

Df: für mich is=ne Tankstelle, ich stehle mir die Zeit vom Schreibtisch ähm, indem ich ähm mir ganz, ganz kleine Zeiten mit Kin-

dern eigentlich klaue; und sage, jetzt mach ich das einfach mit euch, und dann äh weiß ich, ich weiß genau, abends oder am Wochenende werd ich dafür bestraft, ich muss das nacharbeiten, aber ähm das ähm das baut mich wieder für=n paar Wochen auf; und wenn=s nur für ne Stunde is, dass ich mit den Kindern was machen kann;

Im Kern des Verständnisses von KiTa-Leitung liegt hier immer noch der Beruf der Erzieherin. Der direkte pädagogische Bezug zu den Kindern wird als „Nische“, „Tankstelle“ und wichtig für das eigene „Seelenheil“ gerahmt: Das heißt, er gibt einem – unberechtigterweise, denn man muss sich die Zeit „klaunen“ – etwas, das man in der Leitungsfunktion nicht (mehr) erfährt. Hier wird deutlich, dass beide Ebenen des Leitens einer KiTa – das Verwalten und Gestalten einer Organisation und der direkte pädagogische Bezug zu Kindern, Eltern und Team – nicht so ohne Weiteres integriert werden können, ohne dass Spannungen und Dilemmata erlebt werden.

Auch in den beiden folgenden Ausschnitten aus Gruppendiskussionen wird die Gestaltung pädagogischer Situationen mit den Kindern als „Highlight“ und „Kraftquelle“ gerahmt:

Gruppendiskussion Hamburg

Hf: Ich hol mir immer regelmäßig, mindestens einmal im Tag, mein Highlight, ich geh in die Krippe, und (.) wenn ich total dicht bin und total genervt, dann geh ich da rein, (.) guck mir mit den Kindern en Buch an, mittlerweile kommen sie dann immer, Buch angucken, Buch angucken, (.) das is für mich jedes Mal ein Highlight, dann (.) denk ich, diese halbe Stunde, die nehm ich mir, und egal, ob du das andere jetzt noch schaffst oder nicht, ich brauch das jetzt. Und dann geh ich da raus und bin glücklich und zufrieden, und kann wieder den andern Kram abarbeiten. Und das mach ich (.) regelmäßig, einmal am Tag. Manchmal gleich morgens.

Gruppendiskussion Sachsen

Bf: ja, und ich würde aber gerne bei dem Ganzen, was so alles schwierig is, (.) hab ich einfach gemerkt, seitdem ich jetzt also als KiTaleiterin tätig bin, (.) mir geben die Kinder so viel Kraft; (.) also das ham früher mir schon eben Leiterinnen erzählt, und jetzt merk ich das einfach, ich war gestern (.) ähm ja=türlich, ne Kollegin ausgefallen, wir wollten das zusammen machen, hab ich=s alleine gemacht, (.) aber (.) ich hätte noch mit den Kindern anderthalb Stunden reden können; über=n Advent und en Tannenbaum, (.) wo kommt en jetzt unser Tannenbaum her; (.) morgen gehen sie=n kaufen, (...) und das sind dann die (.) ich sag immer gerne die Geschenke, (.) ähm (.) wo ich merke, da hol ich mir ein bisschen Kraft;

²¹ In Bezug auf die Qualifikation zeigt die Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass 2015 rund 82% der Leitungskräfte über einen fachlich einschlägigen Fachschulabschluss verfügten (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-24>; Lange 2016). Hierbei handelt es sich vor allem um eine Berufsausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher.

Die Leitungen erleben die Arbeit mit den Kindern nicht als etwas, das sie geben und leisten, sondern als etwas, das ihnen geschenkt wird und Kraft gibt, während die Arbeit im Büro sie belastet und ausbrennt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die STEGE-Studie: Demnach geht Leitungskräften im Solo-Leitungsprofil ein wesentlicher Schutzfaktor für die Gesundheit verloren: die emotionale Nähe und Bestätigung durch die Kinder. Leitungskräfte, die nicht auch im Gruppendienst tätig sind, schätzten in der STEGE-Studie ihre subjektive Gesundheit von allen befragten Fach- und Leitungskräften am schlechtesten ein (vgl. Viernickel & Voss 2012, S. 169). Dabei haben die Leitungen im Solo-Leitungsprofil, die sich Zeit für den direkten Kontakt mit den Kindern nehmen, und auch die noch anteilig im Gruppendienst tätigen Leitungen sehr oft das Gefühl, deshalb eigentlich ein schlechtes Gewissen haben zu müssen, weil sie die Zeit eigentlich in die ‚Büroarbeit‘ stecken müssten.

Das Beispiel aus der folgenden Gruppendiskussion zeigt wiederum, dass dieser Bezug auf den pädagogischen Kern des Berufs nichts ist, was ausschließlich für den Orientierungsrahmen von Fachkräften ohne Hochschulstudium gilt.

Gruppendiskussion Saarland

If: ich find das gut, wenn Sie sagen, ne, man is in der Gruppe mit drin, das is eigentlich ganz toll, (.) weil=s (.) ich hab=s in meiner Praxis, (.) ich hab vor fünfzehn Jahren meine Erzieher-Ausbildung abgeschlossen, war dann lange Jahre arbeiten und hab dann erst studiert, (.) und hatte immer so diese Leitungen vor Augen, die ich mal nicht werden will; @(.).@ un- äh hab immer gedacht, na, die sich dann rausgezogen haben, komplett aus=m Gruppendienst, obwohl sie nicht freigestellt waren; zu Lasten ihrer Kolleginnen, find ich=s umgekehrt halt ganz toll, wenn man sagt, ich möchte noch wissen, was da so los is; ähm und wie die Praxis meiner Mitarbeiterinnen aussieht; (.)

Auch bei Kindheitspädagog_innen im Sample oder hier einer Erzieherin, die nach ihrer Ausbildung Diplom-Pädagogik studiert hat, lässt sich deutlich die Auffassung rekonstruieren, dass es zu einer guten Leitung gehört, selbst auch – im Sinne eines Vorbildes für das Team – hochwertige pädagogische Arbeit mit Kindern und eine ebensolche Zusammenarbeit mit Familien leisten zu können, um letztlich die Arbeit der KiTa voranzubringen und zu professionalisieren: Es geht darum zu wissen, wie die Kolleginnen arbeiten, „was da so los ist und wie die Praxis aussieht“ – und zwar, um daran dann Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit mit dem Team anschließen zu können.

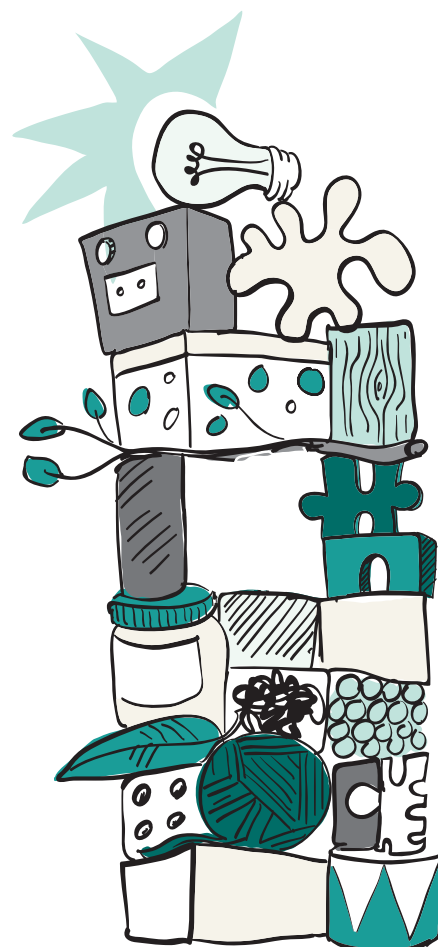
Abgesehen vom *Typus Management* (vgl. Abschnitt C.2.2) identifizieren sich Leitungskräfte also in einem positiven Sinne sehr stark mit dem Kerngeschäft des Pädagogischen, sind aber dennoch häufig verunsichert, ob dies eigentlich

noch zu der von ihnen erwarteten Leitungsrolle passt oder im Hinblick auf die von ihnen zu erfüllenden Leitungsaufgaben nicht ‚gestohlene‘ Zeit ist.

Auch in einer Leitungsorientierung, die sich vom pädagogischen Kerngeschäft mit Kindern und der Beziehungsarbeit eher abgrenzt, dokumentiert sich letztlich, dass es um die Suche nach einem Berufsprofil geht, aus dem die pädagogischen und sozialen Aspekte nicht so ohne Weiteres exkludiert werden können.

Gruppendiskussion Berlin

Bf: warum soll ich Windeln wechseln? Also ich sach=s jetzt=ma ganz ehrlich, es is gar nich meine Leidenschaft, geb ich gerne zu, also; ich würd den Beruf nich machen, wenn ich Kinder nich toll finden würd, wenn ich Pädagogik nich toll finde; aber ich muss weder im Sandkasten sitzen noch Windeln wechseln, weil ich ne ganz andere Perspektive auf diesen Job habe;



Die Leiterin, eine Diplom-Sozialpädagogin, arbeitet sich während der gesamten Gruppendiskussion daran ab, dass sie sich eben von diesem pädagogischen Kerngeschäft distanzieren und dennoch eine gute Leitung ist, wobei sie positiv orientiert ist am Bild der Managerin eines mittelständischen Unternehmens. Auch hier wird aber deutlich, dass es thematisiert und begründet werden muss, wenn die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern nicht zum Kern der eigenen beruflichen Identität gehört. In ihrer Äußerung wird der Bezug auf Pflegehandlungen mit dem ganz kleinen Kind genutzt, um die Abkehr – und letztlich ist es eine Abwertung – vom Pädagogischen zu legitimieren.

Gruppendiskussion Baden-Württemberg

Jm: (...) aber trotzdem merk ich, dass, wer Verständnis für Leitung, also ich denk ma, dasch=s ja au en großes Thema, das bei uns ansteht, was isch den auch ma konkret die Aufgabe von ner Leitung, (...) und ich sag immer, meine Aufgabe is, dieses Haus gut zu

managen, und nich, die bessere pädagogische Kraft zu sein, (...) und in der Größenordnung wie bei uns, also wir sind achtunddreißig pädagogische Mitarbeiter, noch die zwei Küchenkräfte,

Auch in diesen Formen der Abgrenzung von der direkten pädagogischen Arbeit und der damit einhergehenden Aufwertung von Managementaufgaben dokumentiert sich also ein Abarbeiten an der tradierten Vorstellung, dass eine KiTa-Leitung (auch) eine Expertin für die pädagogische Arbeit mit Kindern ist bzw. sein sollte. Ein virtueller Vergleich kann dies verdeutlichen: Der Leiter einer Möbelfabrikation würde wohl kaum den Eindruck haben, sich dafür rechtfertigen zu müssen, dass er selbst keinen Tisch bauen kann.

Gruppendiskussion Saarland

Df: Na sach ich ja, ich hab net die Ausbildung gelernt, um jetzt en halbes Jahr später im Büro zu sitzen, (...) also ich möchte mit an der Front arbeiten.

Auch hier wird implizit eine klare Gewichtung von organisatorischen und pädagogischen Aufgaben vorgenommen: Als ‚Arbeit‘ wird nur die soziale, beziehungsvolle Tätigkeit bezeichnet, als eine Arbeit gar, die kämpferischer Fähigkeiten bedarf („an der Front“). Im Gegenzug dazu wird die Bürotätigkeit zum bloßen „Sitzen“ passiviert und damit in ihrer Bedeutsamkeit nachgeordnet.

Für die meisten Leitungskräfte stellt der direkte pädagogische Bezug zu Kindern und Eltern eine wichtige Kraftquelle und Schutz vor dem Ausbrennen dar, sei es in Form einer positiven Identifikation mit dem, was man gelernt hat, oder in Form eines pädagogischen Vorbilds für das Team. Lediglich sich explizit als Organisations-Manager_innen verstehende Leitungskräfte (vgl. Abschnitt C.2.2) gehen davon aus, dass das pädagogische Kerngeschäft eigentlich nicht mehr zu der von ihnen erwarteten organisationsbezogenen Führungsverantwortung passt.

C.1.5 Zusammenfassung: Basiserfahrungen und -orientierungen

Das Berufsprofil KiTa-Leitung bewegt sich aktuell verstärkt im Rahmen einer nicht gefestigten „gesellschaftlichen Anerkennungskonfiguration“ (Voswinkel 2001). In den Gruppendiskussionen dokumentieren sich immer wieder sowohl die Erfahrung des Mangels an verbindlichen und strukturell abgesicherten Anerkennungsstrukturen für Leitung als auch eine nicht gesicherte Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die eigene Führungsrolle.

Auf der Ebene der Basistypik wird deutlich, dass sich Leitungen heute mit einer großen Fülle und Komplexität von verschiedenen – und unterschiedlich anspruchsvollen



– Aufgaben konfrontiert sehen. Die professionelle Herausforderung eines Multitaskings, das wirtschaftliche und Management-Aufgaben ebenso umfasst wie team-, familien- und kindbezogene (sozial-)pädagogische Aufgaben, wird umso stärker im Sinne einer *Überforderung* erlebt, je weniger unterstützende (z. B. trägerseitige) Strukturen und ein reflektiertes Leitungsselbstverständnis vorliegen.

Eng verbunden mit der Basiserfahrung der Aufgabenfülle und -komplexität ist demnach eine ungesicherte bzw. immer wieder neu zu sichernde Kompetenzüberzeugung. Konstruktionen von hoher Leitungskompetenz fußen sehr oft auf der Betonung des – im gesellschaftlichen Common Sense hoch angesehenen – Managementbereichs von Leitung. Dies spiegelt sich z. B. sowohl in der Expertise von Strehmel & Ulber (2014), in der ausschließlich von „Managementaufgaben der KiTa-Leitung“ die Rede ist (S. 7), als auch in der Studie von Kaltenbach (2008), in der die Kombination von Leitungshandeln mit pädagogischem Gruppendienst grundsätzlich negativ konnotiert ist (S. 6). Klassische Managementaufgaben im Bereich der systematischen Organisationsentwicklung sowie der Team- und Mitarbeiterführung werden dabei von den Leitungen (zumindest denjenigen ohne explizite Leitungsqualifizierung, vgl. Abschnitt C.3.2) immer wieder als diejenigen fokussiert, die ihnen Kompetenzen abverlangen, die sie zumindest in der Erzieherausbildung nicht erhalten haben. Sie formulieren Zweifel daran, die Anforderungen tatsächlich gut erfüllen zu können. Zugleich sind dies die Aufgaben, die offenbar mit dem größten ‚Prestige‘ verknüpft werden – hier vor allem wünscht man sich Weiterbildung und Beratung.

Auffallend ist auch, dass Leitungen im Grunde durchgehend über die hohe Last („Zeitfresser“) an einfachen betriebs- und hauswirtschaftlichen sowie verwaltungstechnischen Aufgaben klagen (solchen also, die z. B. in Schulen selbstverständlich in Sekretariaten übernommen werden), für die sie eigentlich überqualifiziert sind. Auch in Modellen zur Strukturierung der Aufgaben von KiTa-Leitung, z. B. dem von Simsa & Patak 2008, wird dieses Element im „Führungspuzzle“ nicht berücksichtigt. *Empirisch* hat sich gerade dieses Aufgabenbündel in unserer Studie allerdings insofern als höchst bedeutsam erwiesen, als es die basistypischen Spannungsfelder ganz wesentlich mit dilemmatischen Erfahrungen anreichert.

Nach dem Modell der Gratifikationskrise (Siegrist & Dragano 2008) erhöht sich das Erschöpfungs- und Erkrankungsrisiko dann, wenn eine Person sich stark verausgabt und dafür nicht in angemessener Weise entschädigt wird. Das Gefühl, dass der eigene Einsatz (etwa in Form von Engagement, Wissen, Zeit, Identifikation, Leistung und Persönlichkeit) nicht durch entsprechende Wertschätzung und Anerkennung, weder durch verlässliche Unterstützungs-

strukturen noch eine angemessene Entlohnung, nicht durch Karriere- und Einflussmöglichkeiten und auch nicht durch eine Adressierung als fachlich fundiert und eigenverantwortlich wirkende professionelle Kraft kompensiert wird, stellt eine Grundstimmung in allen Gruppendiskussionen dar.

Die Leitungskräfte zeichnen sich dabei durch ein ausgeprägtes Berufsethos aus, durch einen hohen Selbstanspruch und ein großes Verantwortungsbewusstsein vor allem den Kindern gegenüber. Dies kann als Professionalisierungsresource betrachtet werden, birgt aber auch die Gefahr einer hohen „Verausgabungsneigung“ in sich: In den Gesprächen dokumentiert sich eine ausgeprägte Bereitschaft, sich zwar über die Aufgabenfülle vehement zu beklagen und darunter zu leiden, sie aber dann doch irgendwie bewältigen zu wollen und sich dabei oft über alle Maßen körperlich und psychisch zu verausgaben. Dies speist sich, das wurde immer wieder deutlich, aus einem insgesamt eher fragilen, ungesicherten Berufs- und Kompetenzprofil von KiTa-Leitung – das sich ‚An-allen-Fronten-beweisen-Müssen‘ konnte als basistypische Orientierungsfigur rekonstruiert werden. Zum Teil wird auch ein semi-professioneller Altruismus deutlich, wie er nicht selten mit ‚typischen‘ Frauenberufen verknüpft ist: Man_frau verausgabte sich völlig und erwartet dafür zumindest Dankbarkeit und Anerkennung.

Der Bezug auf den (sozial- bzw. früh-)pädagogischen Kern des Berufsbildes findet immer wieder statt, überwiegend positiv, in einigen Fällen negativ konnotiert. Die eigene Kompetenz in der direkten Arbeit mit Kindern und ihren Familien ist zum einen ‚sichere Basis‘ der Leitungen mit einer verinnerlichten pädagogischen Haltung, zum anderen ist aber auch eine Verunsicherung erkennbar, ob es überhaupt für eine Leitung noch angemessen ist, sich dafür Zeit zu nehmen. Wir haben es also nicht nur mit Umsetzungs- und Passungsdilemmata, sondern auch mit diversen Orientierungsdilemmata zu tun. In den rekonstruierten Typen auf der sinngenetischen Ebene (vgl. Abschnitt C.2) wird im Folgenden deutlich, wie unterschiedlich Leitungen mit den professionellen Spannungsfeldern und daraus erwachsenen Dilemmata umgehe.

C.2 Sinngenetische Typenbildung – verschiedene Umgangsweisen mit den professionellen Herausforderungen von KiTa-Leitung

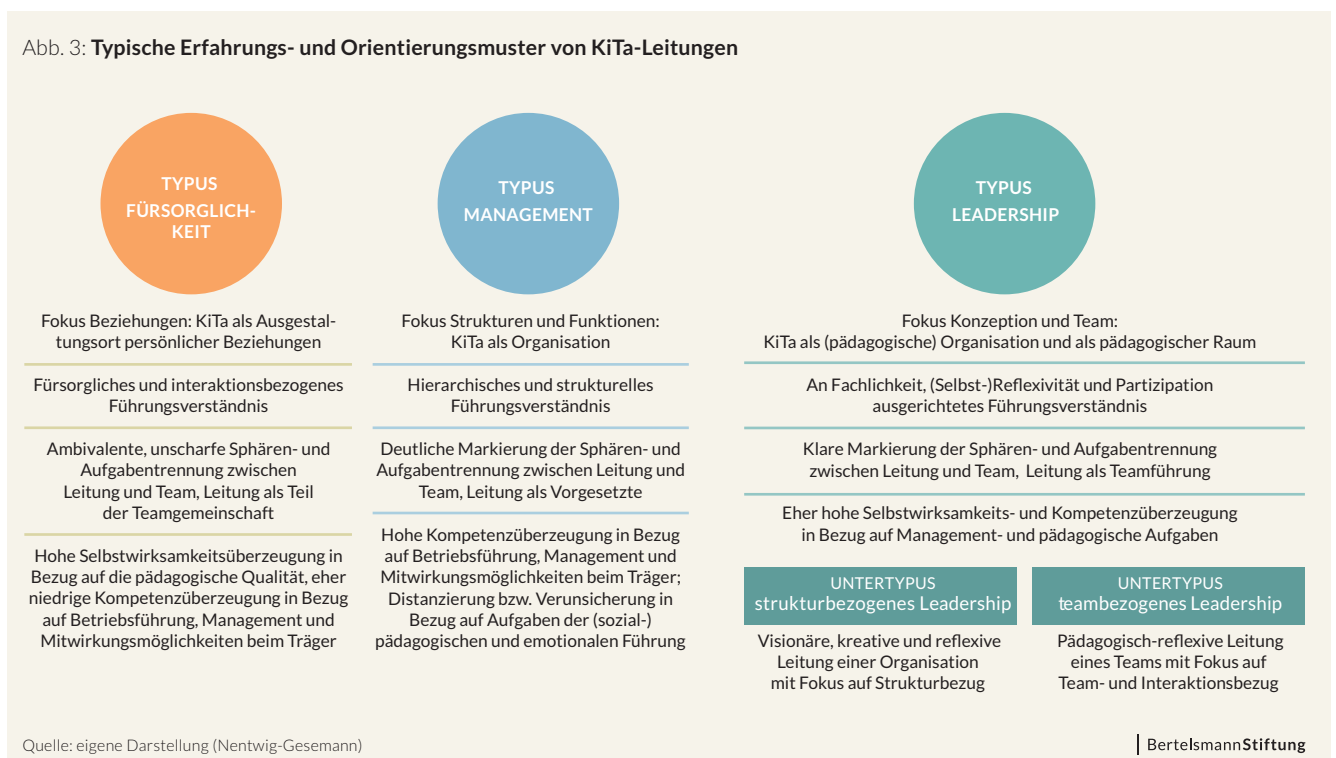
Auf der Ebene der Basistypik konnten im vorangegangenen Abschnitt die Erfahrungen und Orientierungen von KiTa-Leitungen herausgearbeitet werden, die sich übergreifend in allen Gruppendiskussionen dokumentieren und daher in Bezug auf das aktuelle Erleben von KiTa-Leitung einen allgemeinen bzw. ‚typischen‘ Charakter haben. Im Folgenden differenziert nun die sinngenetische Typenbildung die unterschiedlichen Umgangsweisen von Leitungskräften mit den oben genannten basistypischen Herausforderungen und Spannungsfeldern aus. Während also in der Basistypik das Gemeinsame bzw. Verbindende des Gegenstandsreichs KiTa-Leitung herausgearbeitet wurde (im Sinne einer fallübergreifenden Abstraktion von themenbezogenen Orientierungen), geht es im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung nun um die Suche nach dem Kontrast in dieser Gemeinsamkeit: Sich in ihren Orientierungen maximal ähnelnde Fälle werden zu einem Typ verdichtet und von maximal kontrastierenden Fällen unterschieden, die ebenfalls zu einem/mehreren anderen Typ(en) verdichtet wurden (vgl. Abschnitt F.3 sowie Nentwig-Gesemann 2013a). Die Leitfrage der Interpretation lautet: Welche handlungsleitenden Orientierungen – Einstellungen und Haltungen – von

Leitungskräften werden in der Bearbeitung verschiedener Themen deutlich? Wo finden sich Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede?

Die identifizierten Typen des Leitens bilden die Vielfalt an Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen ab, die derzeit in der Leitungspraxis vorzufinden sind; außerdem nehmen sie Bezug auf die spezifische Entwicklung des Berufsbildes in Deutschland. Die herausgearbeiteten Orientierungsmuster verweisen dabei nicht auf Persönlichkeitsmerkmale oder Kompetenzen einzelner Leitungskräfte. Vielmehr handelt es sich um ‚typische‘ Muster des Denkens, Deutens und Handelns von KiTa-Leitungen, die sich auf der Grundlage eines mehrdimensionalen Geflechts von (berufs-)biografischen und milieuspezifischen Erfahrungsdimensionen herausgebildet haben (vgl. dazu die soziogenetische Typenbildung in Abschnitt C.3). In den nachfolgend rekonstruierten und zu Typen kondensierten Orientierungsrahmen dokumentieren sich also *kollektive* Denk-, Handlungs- und Interaktionsstile, die die Alltagspraxen des Leitens einer KiTa strukturieren und in der Gruppendiskussion diskursiv entfaltet und damit aktualisiert werden.

Die rekonstruierten Typen werden in Abb. 3 mit ihren zentralen Merkmalen skizziert und in den darauffolgenden Abschnitten C.2.1 bis C.2.3 auf der Grundlage von empirischem Material in ihrer Komplexität und empirischen Sättigung vorgestellt. Für die Darstellung wurden exemplarisch Zitate aus den Gruppendiskussionen ausgewählt, in denen

Abb. 3: Typische Erfahrungs- und Orientierungsmuster von KiTa-Leitungen



sich Orientierungen in besonders prägnanter Weise dokumentieren. Es sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, dass es im Gesamtkorpus des empirischen Materials keinen Hinweis darauf gibt, dass die sinngenetischen Typen Fürsorglichkeit, Management und Leadership bundeslandspezifisch bzw. typisch wären. Die Auswahl der jeweils mit der Angabe des Bundeslands versehenen Zitate weist also *nicht* darauf hin, dass es sich hier um Orientierungen handelt, die für ein Bundesland oder eine Region stehen.

C.2.1 Typus Fürsorglichkeit

Zusammenfassende Charakterisierung des Leitungstypus Fürsorglichkeit

Der Typus *Fürsorglichkeit* repräsentiert in gewisser Weise ein – für den sozialen Bereich – traditionelles, am Prinzip der ‚Mütterlichkeit‘ orientiertes Leitungsverständnis, das wir, da es sich keinesfalls auf weibliche Leitungen beschränkt, als Prinzip der *Fürsorglichkeit* bezeichnet haben. Die Fürsorglichkeitsorientierung ist in einem engen Zusammenhang mit der historischen Entwicklung des Berufs(-bildes) zu betrachten: Die Ausbildung zur/zum Erzieher_in, die zumeist dem Aufstieg in die Leitung vorausgeht, fokussiert die Zuständigkeit der Fachkräfte für Bildungs- und Lernprozesse der Kinder sowie für ihre sozial-emotionalen Entwicklungsaufgaben und ihr Wohlbefinden. Die befragten Leitungen sprechen in den Gruppendiskussionen immer wieder davon, in die Leitung „hineingerutscht“ zu sein.

Kennzeichnend für den Typus *Fürsorglichkeit* ist die positive und ungebrochene Orientierung an der Gestaltung persönlicher und harmonischer Beziehungen sowohl zu den Teammitgliedern als auch zu den Eltern und Kindern. Die *interaktionsbezogene Führungsebene* stellt den primären Rahmen dar. Die Leitungskräfte greifen innerhalb dieser Rahmung auf Leitungspraktiken zurück, mit denen ein Ki-Ta-Team in einem beziehungs- und an persönlicher Interaktion orientierten Modus geführt wird.

Die Aufgabe der Teamführung wird hier primär auf der Ebene des – zeitintensiven – persönlichen Kontakts zu den Kolleg_innen ausgestaltet – „die Tür zum Büro ist immer offen“. Diese Nähe zum Erfahrungsraum des Teams kann insofern eine soziale Ressource für das Leitungshandeln darstellen, als Leitung und Team eine solidarische Gemeinschaft bilden und mit gebündelten Kräften, aus den geteilten Praxiserfahrungen heraus, Qualitätsentwicklungsprozesse vorantreiben können. Allerdings leiden am Prinzip der Fürsorglichkeit orientierte Leitungskräfte auch persönlich und gemeinsam mit ihren Teams unter schlechten Rahmenbedingungen und Innovationsdruck; sie sehen

sich in der Verantwortung, die zentrale Quelle für Kraft und Anerkennung ihres Teams zu sein. Die klare Positionierung und Abgrenzung dem Träger gegenüber fällt ihnen ebenso schwer wie die Delegation bzw. Verteilung von Aufgaben im Team.

Den Typus *Fürsorglichkeit* kennzeichnet, dass die Leitungen sich nach innen, in Bezug auf die KiTa, durchaus als wirksam und wichtig wahrnehmen – verbunden ist dies allerdings mit dem Preis einer hohen moralischen Selbstverpflichtung und Verausgabung(sneigung). In Bezug auf die normativen Erwartungen und Ansprüche, die von außen, z. B. vom Träger, an sie gerichtet werden, sehen sie eher geringe Einfluss- und Mitwirkungsmöglichkeiten und sind in ihrer Kompetenzüberzeugung nicht uneingeschränkt sicher.

Themen und Ziele im Bereich des Organisations- und Personalmanagements, also die *strukturelle Führungsebene*, rücken demgegenüber eher in den Hintergrund, zum Teil stehen Verwaltungs- und Managementaufgaben sogar in einem expliziten negativen Gegenhorizont und werden als ‚fachfremd‘, lästig empfunden. In Bezug auf die Aufgabenkomplexität von KiTa-Leitung – vor allem aus dem Bereich Betriebsführung und Management – machen Leitungskräfte im Typus *Fürsorglichkeit* immer wieder die Erfahrung, für das, was von ihnen erwartet wird, nicht hinreichend gut qualifiziert zu sein und dieses Defizit auch mit einer extrem hohen Verausgabungsneigung nicht ausgleichen zu können.

Im Leitungstypus *Fürsorglichkeit* potenziert sich ein bereits in der Basistypik herausgearbeitetes Spannungsfeld: Von KiTa-Leitungen wird zunehmend erwartet, dass sie Aufgaben im Bereich von Verwaltung und Management erledigen – dies gerät aber in diesem Typus immer wieder in Konflikt mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis.

Der *fürsorgliche Leitungstypus* zeichnet sich dadurch aus, dass die Leiter_innen sich nah am Team fühlen und mit allen auf einer persönlichen Beziehungsebene interagieren – sie bemühen sich, immer für alle Zeit zu haben. Dies geht so weit, dass sie sich selbst in der Rolle der problemlösenden ‚Feuerwehr‘ sehen und für unterschiedlichste Belange zuständig fühlen.

Gruppendiskussion Bayern

Ef: was ich immer merke, is einfach so Mitarbeiterführung; wir sind sechs Gruppen, (.) relativ großes Haus, und ich geh jeden Morgen durch alle Gruppen durch; sprech mit allen Mitarbeitern, und ja, ich brauch oft zwei, drei Stunden dafür; (.) bis alle Probleme behoben sind, bis jeder zu Wort gekommen is, und dann ähm läuft man durch den Flur, dann will der noch was, und bis ich dann am Schreibtisch sitze und wirklich verwalterisch tätig sein kann,



ne, also (.) genau; (.) da geht viel Zeit drauf, und dann natürlich sitzt man am Schreibtisch, klingelt das Telefon, dann möchte das Jugendamt was, dann möchte der ASD was vielleicht, (.) ja dann möchte die Stadt noch *irgendwas*, dann möchte der noch ne Statistik von uns haben, dann ham Eltern natürlich auch noch Anliegen, die wir dann irgendwie, ähm ja; uns drum kümmern müssen einfach, (.) genau; so geht der Tag los, @(.)@

Die Leiterin, die hier von „Mitarbeiterführung“ spricht, meint damit den persönlichen Kontakt zu den Kolleg_innen, den sie jeden Morgen zwei bis drei Stunden lang pflegt. Dies ist der von ihr gesehene Weg, um nah an den „Problemen“ der Praxis zu sein und sich darum kümmern zu können, dass insgesamt gut gearbeitet wird. Der pädagogische Alltag in der KiTa wird in dieser Äußerung primär als Konfrontation und Umgang mit Problemen gerahmt, die Leitung wird dadurch zur ‚Problemmanagerin‘: Sie kümmert sich, ähnlich wie in einer Familie, auf der Ebene persönlicher Beziehungen um ihre Mitarbeitenden und deren Wohl. Zwangsläufig führt diese Form der Leitungspraxis – ganz sicher in großen Häusern – zu einer massiven Arbeitsüberlastung und ist zeitlich kaum zu realisieren.

Der Zugewinn bei dieser Form der persönlichen Verausgabung und fürsorglichen, ‚mütterlich‘ anmutenden Allzuständigkeit liegt auf einer emotionalen Ebene: Es ist das Gefühl, wichtig zu sein, gebraucht und gemocht zu werden. Erst durch ihre Präsenz und ihre Interventionen ‚läuft der Laden‘. Im Sinne einer nicht-intendierten allmorgendlichen ‚Aufführungspraxis‘ der eigenen Unabkömmlichkeit wird hier die eigene Bedeutsamkeit unterstrichen. Das professio-

nelle Selbstverständnis der Leiterin wird durch die Mitarbeiter_innen täglich aufs Neue bestätigt und anerkannt. Ein homologes Muster dokumentiert sich auch in den folgenden Gesprächsbeiträgen.

Gruppendiskussion Brandenburg

Cf: Also schlechtet Gewissen hab ick da nich, aber an manchmal da frag ick mich, was hast du heut gemacht? Und eigentlich hast du den ganzen Tach unendlich viel geredet; auch mit Erziehern, mit Eltern (.) mit allen möglichen Menschen, E-Mails und so weiter; und da denk ich, was hast=de heut eigentlich gemacht? So also so abrechenbar is die Arbeit ja nich; und in so vielen Schichten und Ebenen; also da gut, ob=s jetzt mit Eltern is, wo man immer präsent sein muss, immer en offenet Ohr haben muss, und so weiter, äh dann Erzieher, ne, und och imma die Bürotür steht immer offen, ick hätte, würde mir nie einfallen lassen, Sprechzeiten für Erzieher einzurichten; um Himmels willen.

Df: uns geht et genau=so, ick hab also *immer* die Bürotür offen, *außer* es wirklich mal was *ganz* Dringendes, dann wissen aber unsere Mitarbeiter schon, die Tür is zu, jetzt aber nich, aber ansonsten is die bei uns *immer* offen für alle Mitarbeiter, für alle Eltern, für alle Kinder, und ähm ick denk, das is meine Hauptaufgabe; die möchte ick mir auch nich nehmen lassen, weil das is wichtig, auch grade der Kontakt zu den Eltern, zu den Kindern, ähm, aber es is schwierig.

Die beiden Leiterinnen (Cf eine Erzieherin, die dann Kindheitspädagogik studiert hat) wollen keinesfalls auch nur den Anschein erwecken, dass „Büroarbeit“ wichtiger sei als der persönliche Kontakt zu Kindern, Eltern und Mitarbeiter_innen: Ihre Bürotür „steht immer offen“, und sie sind jederzeit

zu sprechen, haben „immer ein offenes Ohr“. Diese Metaphern stehen für die Konstruktion einer letztlich diffusen Allzuständigkeit auf der Ebene des persönlichen Kontakts zu allen Mitarbeiter_innen, für den Verzicht auf Selbst-Abgrenzung und auch für die Sorge, nicht mehr zur Sphäre des Teams zu gehören, sondern eine in der Hierarchie herausgehobene Rolle zu haben. Die Möglichkeit, menschliche Beziehungen anderen Tätigkeiten nachzuordnen, wird ausgeschlossen, denn implizit wird dies als ein Verrat an der sorgenden Tätigkeit empfunden.

Auch wenn ‚Allzuständigkeit‘ – im Sinne eines sich persönlich Um-alles-und-jede/n-Kümmerns und einer sich selbst verausgabenden Fürsorge für die anderen – mit dem Gefühl der Belastung verbunden ist, hat dies auch einen stärkenden Charakter: Vom Team, den Eltern und auch den Kindern geliebt und gebraucht zu werden, stellt eine besondere Quelle von Anerkennung dar, die von der Bezugnahme aufeinander und dem emotionalen Involviert-Sein getragen wird.

Hier kann eine aufschlussreiche Parallele zu den drei Modi des Umgangs mit den Bildungsprogrammen gezogen werden, die in der Schlüsselstudie (Viernickel et al. 2013) rekonstruiert wurden: Deutlich wurde, dass es vor allem in Teams des sogenannten „distanzierten Typs“, die sich nicht nur von den Anforderungen der Bildungsprogramme distanzieren, sondern vor allem deren pädagogische Grundorientierungen nicht teilen, eine wichtige Kraftquelle darstellen kann, sich gegenseitig immer wieder der Solidarität und persönlichen Verbundenheit zu versichern. In der Schlüsselstudie stand dies in Verbindung mit einer weitgehenden – Unterschiede verwischenden –, ‚Integration‘ der Leitungskräfte in die Erfahrungs- und Orientierungsgemeinschaft der Teams (vgl. hierzu ausführlich Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weißels 2014).

In der *Fürsorglichkeitslogik* stellt die explizite Ausdifferenzierung unterschiedlicher Aufgaben von Team und Leitung etwas dar, das nicht selbstverständlich ist, sondern – vor sich selbst und dem Team – gerechtfertigt werden muss.

Gruppendiskussion Brandenburg

Ef: aber was es zweite Problem is, mein Träger sagt zu mir auch (.) ich brauch nicht in die Gruppe gehen, weil ich hab zweihundertachtzig Kinder, ich bin wahrlich mit andern Dingen beschäftigt, aber ich hab mir dann mal überlegt, wie kannst=e das eigentlich rechtfertigen; genau dem gegenüber, dem dem=dem Gruppenschlüssel gegenüber, dem Personalschlüssel; und wenn ich mir dann recht überlege, ich hab ne richtige Kiez-KiTa mit ganz vielen sozial schwachen Familien und mit ganz vielen großen Problemen, und ich muss oft zu so Terminen wie Jugendamt; manchmal also einmal musst ich nach (Stadtteil) in=ne psychiatrische Klinik, um da so ne Familiendingens mitzumachen, dafür müsste ich ja

auch en andern Kollegen freistellen; einer muss es machen, wenn wir vernünftig arbeiten wollen für die Kinder; und so was bezeichne ich dann nich als Leitungstätigkeit, sondern das is für mich schon Arbeit am Kind

?: ^L ja; pädagogische Arbeit

Das Verlassen der KiTa bedarf hier einer speziellen Legitimation: Zum einen wird es als selbstverständlicher Bestandteil von Leitung wahrgenommen, muss jedoch gegenüber dem Träger (Erlaubnis einholen) und gegenüber sich selbst und dem Team begründet und gerechtfertigt werden. Da zum anderen die direkte „Arbeit am Kind“ sowie auch das Verbleiben in der Sphäre der KiTa im positiven Horizont steht, sieht sich die Leitung, wenn sie die KiTa verlässt, in der Gefahr, einen ‚Verrat‘ an den Teamkolleg_innen zu begehen, die unter schlechten personellen Bedingungen dann von ihrer Leitung mit den Kindern ‚allein‘ gelassen werden.

Mit der Orientierung an einem derart fürsorglichen und harmonischen Umgang mit den Fachkräften im Team ist ein kraftintensives, in der Tendenz aufopferungsvolles Engagement im Rahmen emotional ausgestalteter persönlicher Beziehungen verbunden. Daher geht dieses professionelle Selbstverständnis mit einem hohen Belastungsempfinden einher.

Gruppendiskussion Brandenburg

Ef: (.) also, was mir vorhin aufgefallen is beim Herfahren, ich glaube, ich hab die letzten acht Wochen Überstunden gemacht, ich könnt ne ganze Woche zu Hause bleiben; und trotzdem hab ich en schlechtes Gewissen, weil ich mir vorgenommen hab, nach dieser Veranstaltung nicht in die KiTa zu fahren; sondern mal den Nachmittag zu Hause zu verbringen (...) und des is und das is das, was mich so=n bisschen belastet, dass man nie das Gefühl hat, genug getan zu haben; man hat immer das Gefühl (.) man müsste eigentlich viel mehr machen; obwohl man sowieso schon mehr als ausreichend gut, ich nehm an, das geht allen genauso; @(.).@ weil das is nämlich ne Erfahrung, die mir auch meine anderen Kolleginnen oft erzählen, dass die auch immer so ein Stück weit ein schlechtes Gewissen haben.

Hier dominiert die Selbsteinschätzung, nicht genug zu leisten, den Anforderungen nicht zu genügen. Die Leiterin fühlt sich nicht wohl, wenn sie sich aus einer absoluten Verantwortung und Verfügbarkeit für ihre KiTa herausnimmt – obwohl sie ohnehin in ihrer Einschätzung schon mehr als genug getan hat. Das „schlechte Gewissen“ stellt ein Motiv dar, das im *Typus Fürsorglichkeit* immer wieder auftaucht – es verweist primär auf einen emotional-involvierten und nicht auf einen fachlich-distanzierten Bezug zur eigenen Tätigkeit. Zudem deutet es auf ein ungeklärtes bzw. diffuses Aufgabenprofil hin: Wenn Leitungen sich im Prinzip für alles

selbst verantwortlich fühlen, können sie mit ihrer eigenen Arbeit nie zufrieden sein. Darüber hinaus blockiert das „schlechte Gewissen“ (das Verantwortung auf der individuellen Ebene verortet) ein aktives Einfordern von Unterstützungsstrukturen, z. B. vom Träger.

Der *Leitungstypus Fürsorglichkeit* zeichnet sich durch ein ambivalentes bzw. fachlich verunsichertes Selbst- und Rollenverständnis aus: Die Fachkräfte betrachten und fühlen sich zum einen als Leitung. Die Rolle der/des Vorgesetzten bereitet ihnen aber zum anderen Probleme, weil sie sich zugleich als Teammitglied bzw. pädagogische Fachkraft definieren, und zwar unabhängig davon, ob sie im Solo- oder Kombi-Leitungsprofil arbeiten.²² Die Leiter_innen sind habituell an die Konstellation eines (im Wesentlichen) egalitären Teams gebunden; dies ist auf handlungspraktischer Ebene ihr Erfahrungshintergrund. „Alleingänge“ werden implizit als illoyal oder als Verrat gegenüber den (ehemals gleichrangigen) Kolleg_innen empfunden.

²² Hier lässt sich eine Parallele zum Typ „semi-professionelles Selbstverständnis in der Rolle der Leitung (Ambivalenz)“ erkennen, wie es Ruppin, Braun & Röhrig (2012) (2012) rekonstruiert haben: Das Agieren in zwei Rollen ist demzufolge mit einem unzureichend reflektierten Nähe-Distanz-Verhältnis verbunden sowie mit einer reaktiven Haltung in Bezug auf Erwartungen und Vorgaben von außen.

Gruppendiskussion Thüringen

Bf: warum ich das ma eigentlich übernommen hab, (.) Leitung von Kindereinrichtung, war mein Ansatz, auch (.) mehr in der pädagogischen Richtung zu arbeiten, mehr mit den Kindern, mit den Erziehern zu arbeiten, (.) ähm ich muss auch sagen, ich war jetzt au öfter mal zu Fortbildungen, die auch vom Träger (.) zum Teil angewiesen wurden, (.) weil ich immer gesacht hab, (.) ich bin nich hier dieser (.) Büromensch, also es kommt auch immer mehr Technik dazu, das liegt mir auch nich unbedingt so, (.) ich bin nich so der Computer (.) Mensch, aber es läuft ja mittlerweile alles fast nur noch so, (.) und wo ich sagen muss, ähm (.) äh wo der Träger dann eben sacht, (.) ich bin keine pädagogische, ich bin schon ne pädagogische Fachkraft, aber ich bin jetzt mehr Manager; (.) eines mittleren, eines mittelständischen Unternehmens; (.) wo ich doch äh sagen muss, da hab ich schon (.) en bisschen meine Probleme damit.

Die hier exemplarisch zitierte Leiterin aus Thüringen möchte ihr Leitungshandeln an einem persönlichen Bezug zu Kindern und Team orientieren, fühlt sich aber durch das von ihr zu erfüllende Aufgabenprofil und die Erwartungen des Trägers an der Realisierung dieser Kernorientierung gehindert. „Büromensch“ – also nicht im sozialen Verband, dafür aber umgeben von Technik und Computer – zu sein, steht für sie im negativen Horizont. Hier dokumentiert sich deutlich die



Ausgangslage für das Entstehen eines Orientierungs- und Passungsdilemmas: ein Spannungsfeld zwischen Erwartungen an Leitung von außen und Selbstverständnis bzw. im Alltag realisierter Praxis des Leitens. Die Leitungskraft handelt in Opposition zu ihrem eigenen Orientierungsrahmen bzw. meint, dies tun zu müssen. Während sie in ihrem Selbsterleben weiterhin die Rolle der pädagogischen Fachkraft in Anspruch nimmt (dies aber nicht in dem Maße ausleben kann, wie sie möchte), erwartet der Träger von ihr eine andere Ausgestaltung ihrer professionellen Rolle und möchte, dass sie sich diese in Form von Fortbildungen zu eigen macht. Als Rolle wird ihr vom Träger zugeschrieben, „Manager eines mittelständischen Unternehmens“ zu sein.

Die Beschwerde über zu viel Bürokratie, über zu hohen Verwaltungsaufwand, ist ein homologes Muster, das vor allem im *Typus Fürsorglichkeit* immer wieder als negativer Gegenhorizont aufgeworfen wird. Als Argumentationsmuster wird häufig die Beschäftigung mit Papier bzw. dem Computer gegen die Arbeit mit Menschen aufgewogen. Der Gegensatz, der dabei aufgemacht wird, macht sich an der konkreten Ebene fest, mit wem bzw. mit was man es direkt zu tun hat: mit Menschen oder mit Dingen bzw. Geräten. Die Perspektive, dass im Rahmen von „Büroarbeit“ auch Arbeit geleistet wird, die zwar nicht unmittelbar, aber doch mittelbar mit Menschen, mit der Gestaltung und Sicherung einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Umgebung zu tun hat, vermag hier keine motivationale Kraft zu entfalten. Damit werden alle Aufgabenbereiche des Leitungshandelns, die nicht den direkten Kontakt mit Kindern, den Fachkräften im Team und den Eltern betreffen, in den negativen Gegenhorizont gerückt. Sie können nicht spannungsfrei in das eigene professionelle Leitungsverständnis integriert werden.

Gruppendiskussion Berlin

If: als Leitung, da muss ich sagen nach so viel Jahren, wenn ich jetzt so zurückdenke, ich hab immer weniger Zeit, mit den Kollegen en ruhische=Gespräch ma zu führen; immer; ganz (.) des Kind, was mach=mer mit dem un=so, mir fehlt des Persönliche; ja, und mit diesem Persönlichen geht och viel Elan bei den Kollegen kaputt; die verlieren die Lust; einige Kollegen sagen, wann ha=mer eigentlich mal Zeit, mal nur so zu quatschen; nur mal so, ja, und um die Persönlichkeit (.) geht=s ja, denn gegenwärtig zu erfahren; es kommt zu kurz; und was mir echt so empfinden, wir bekommen immer von irgendjemand s=egal, ne Aufgabe, macht=ma das noch, die Abrechnung brauch=mer, die Statistik brauch=mer, das brauch=mer noch, und das ist das, was eigentlich (.); das Menschliche geht immer mehr zugrunde.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Leiterin sich primär über den direkten Kontakt zu den Mitarbeiter_innen definiert und die Qualität ihrer Leitungstätigkeit unmittelbar

mit der Zeit verknüpft, die sie für den persönlichen Kontakt zu diesen hat oder nicht hat. Das „Menschliche“, das ruhige Gespräch und „einfach mal nur quatschen“ gehört zum Kern ihres professionellen Selbstverständnisses als Leiterin. Während sie sich hier als handlungsautonom wahrnimmt, empfindet sie sich in Bezug auf das Anfertigen von „Abrechnungen“ und „Statistiken“ in der Rolle derjenigen, die Weisungen des Trägers entgegennimmt.

Die bis hierher rekonstruierten Orientierungen stehen in einem engen Zusammenhang mit dem berufsbiografischen Weg in die Leitung (vgl. Abschnitt C.3.2).

Gruppendiskussion Berlin

Af: ich bin gern *Erzieher*, und ich bin in die Leitung reingerutscht, (.) irgendwie so, (.) und ähm (.) man wird halt, man hat so das Gefühl, dass halt äh so immer nur dazukommt; was dazukommt und nich wekommt;

Ef: ich sach das jetzt ma=so ganz ungeschützt; mir fällt in unserem (.) bei meinem Träger auf, dat is bei Leitungskräften nich *anders*; dat sind Erzieher, die sich en bisschen engagiert haben und purzeln in=ne Leitungsstelle

In den Metaphern des „Reingerutscht- oder Gepurzelt-Seins“ in die Leitungstätigkeit lässt sich auf impliziter Ebene rekonstruieren, dass die Leitungskräfte sich in einer Tätigkeit wiederfinden, in die sie ohne eigenen Entschluss, sondern vielmehr durch äußere Umstände (bzw. durch ein Eingesetzt-Werden durch den Träger) hineingeraten sind. Sich als Erzieherin „en bisschen“ (mehr) engagiert zu haben, wird hier als Beginn von Leitung gesetzt und implizit eher negativ gerahmt. Die Ressource, auf die diese Leitungskräfte zurückgreifen können, sind ihre Nähe zur pädagogischen Praxis und ihr Erfahrungswissen. Da sie allerdings nicht so ohne Weiteres auf Konzepte und Kompetenzen zurückgreifen können, die es ihnen ermöglichen würden, die Komplexität von Ebenen und Akteuren in der Organisation KiTa mit geeigneten organisationalen Interventionen und Ebenen einzubeziehen und damit auch Verantwortung zu delegieren, perpetuiert sich das (Erleidens-)Muster der Verausgabungsneigung: Die Leitungen haben den Eindruck, lediglich den ‚Mangel zu verwalten‘ und das Umsetzungs-dilemma für ihr Team durch persönliches Engagement und die Mobilisierung ehrenamtlicher Hilfe so gut wie irgend möglich abpuffern zu müssen.

Gruppendiskussion Thüringen

Df: wir ham (.) unsre Gruppenzimmer zu malern; und wir hatten in dem einen Gruppenzimmer tatsächlich noch die Farbe von DDR-Zeiten, und die Wandverkleidung von DDR-Zeiten. (.) Ja macht mal; spricht die Vatis an; dann ham wir en Sonnabend und Sonntag mit Vatis und mit den Erziehern da gestanden und

ham diesen Gruppenraum gemalt; (.) welcher Amtsleiter, welcher Minister, welcher Politiker; (.) streicht sonntags sein Büro, und bringt dafür noch die Farbe und den Pinsel von zu Hause mit.

Ein Notstand in der KiTa wird hier durch persönliche Beziehungen und ein damit verbundenes Engagement von Leitung, Fachkräften und Eltern ‚bewältigt‘, statt Verantwortungsübernahme vom zuständigen Träger einzufordern. Anstrengungen auf dieser Ebene sind deswegen besonders frustrierend, weil sie einen hohen – letztlich eben *ehrenamtlichen* – Kraftaufwand erfordern, aber strukturell keine Veränderung herbeiführen, vielmehr bestehende Krisenmanagementstrategien noch verfestigen.

Spannungsfelder und Ressourcen im Leitungstypus Fürsorglichkeit

Im Fokus der Orientierungen des *Leitungstypus Fürsorglichkeit* steht nicht die KiTa als Organisation bzw. als Bestandteil eines Systems der Frühen Bildung, Erziehung und Betreuung in einem sozialräumlichen Kontext, sondern die pädagogische Arbeit, das einzelne Teammitglied und das Teamklima. Die Leitungskräfte orientieren sich primär daran, selbst als Person der KiTa bzw. dem Team unter Aufwendung all ihrer Kräfte zu ‚dienen‘. Im Zentrum des Leitungshandelns steht dagegen nicht, Strukturen in Form von Binnendifferenzierung oder spezifizierten Zuständigkeitsbereichen zu schaffen und anstehende Arbeiten möglichst so zu delegieren, dass sie schnell und reibungslos erfüllt werden.

Sich ganz in den Dienst der zu leistenden Arbeit zu stellen – obwohl ein großer Teil davon (die „Büro- und Computerarbeit“) im negativen Horizont steht – und sich im Dienste der Teammitglieder persönlich zu verausgaben, folgt letztlich dem Prinzip einer aufopferungsvollen Mütterlichkeit und verweist damit auch auf die lange Tradition der verberuflichten sozialen und pädagogischen Arbeit.²³ Die herausgehobene Rolle von Leitung wird in dieser Logik dann dadurch markiert, dass sie im Notfall als ‚Feuerwehr‘ für alle akuten Probleme vor Ort und bei „offener Tür“ permanent ansprechbar ist.

Ausgehend von der basistypischen Erfahrung von Spannungsfeldern zwischen Strukturqualität, Erwartungen von außen an Leitung, Selbstverständnis der Leiter_innen und ihren Praktiken des Leitens (vgl. Abschnitt C.1) ergeben sich für den *Leitungstypus Fürsorglichkeit* spezifische Problematiken und Umgangsweisen.

Das ‚Basisproblem‘ des *Anerkennungsdefizits* wird innerhalb dieses Typus durch eine (implizite, nicht-intentionale) Strategie bearbeitet, die einen Ausgleich auf der Ebene von

Kindern, Eltern und Kolleg_innen sucht: Die zugewandte, sich verausgebende, immer präsente Haltung der Leitung (jederzeit und für jeden ein offenes Ohr und eine offene Tür) fordert Zuwendung und Dankbarkeit – also Gratifikation auf der Ebene der persönlichen Beziehungen – geradezu heraus. Damit verbunden ist ein Verschwimmen der Differenzierung zwischen Team und Leitung, eine unklare Ordnung von Rollen und Zuständigkeitsbereichen in der Einrichtung. Hinsichtlich *pädagogischer Professionalität* ist in diesem Typus ein expliziter Leitungshabitus mit Schuldgefühlen gekoppelt: Nicht erreichbar, nicht ansprechbar zu sein, sich zu entziehen, die Tür zu schließen oder die KiTa zu verlassen, ist negativ konnotiert.

Es entwickelt sich zudem insofern ein besonders ausgeprägtes *Umsetzungsdilemma*, als die allgemeinen Rahmenbedingungen von KiTa-Leitung in der Breite eher schlecht sind (nicht ausreichend zur Verfügung stehende Stunden für Leitungsaufgaben) und dies das Gefühl verstärkt, nie genug zu leisten, auch wenn man sich noch so verausgabt. Da die Leiter_innen, die im Fürsorglichkeitsmodus agieren, nicht über mehr oder anderes (methodisches, kommunikatives, fachlich-theoretisches) Handwerkszeug als eine pädagogische Fachkraft zur Behebung oder Abmilderung des Umsetzungsdilemmas verfügen, ist dieses besonders belastend. Demzufolge wird das „schlechte Gewissen“ zum ständigen Begleiter.

Da es dem nach wie vor starken Selbstverständnis als Erzieher_in und Teammitglied widerspricht, sträuben sich die Leitungskräfte im *Typus Fürsorglichkeit* dagegen, die Rolle der Leitung im Sinne einer Chefin einzunehmen, die auch einmal unbequeme und nicht von allen befürwortete Entscheidungen trifft. Dies speist insofern ein ausgeprägtes *Orientierungsdilemma*, als von einer KiTa-Leitung in aller Regel – im Sinne von Common-Sense-Zuschreibungen – erwartet wird, dass sie auch im Bereich von Verwaltung und Management versiert ist und die entsprechenden Aufgaben erledigt. Dies gerät nun aber in Konflikt mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis, bei den Menschen (Kindern, Eltern, Fachkräften) und nicht bei den Papieren und Computern zu sein und mit allen auf einer persönlichen Beziehungsebene zu interagieren.

Die Überzeugung, selbst aktiv etwas an den grundlegenden Bedingungen des frühpädagogischen Feldes insgesamt bzw. an der Ausgestaltung der eigenen Leitungstätigkeit ändern zu können, ist im *Typus Fürsorglichkeit* eher gering ausgeprägt. Die Leitungen reagieren eher auf Vorgaben und Anforderungen von außen und leiden mit ihrem Team unter den angesichts der Anforderungen insgesamt als unzureichend wahrgenommenen Rahmenbedingungen. Die Gründe hierfür sind vielfältig und nur systemisch in ihrer Soziogenese zu verstehen (vgl. Abschnitt C.3).

²³ Zur Geschichte, Verberuflichung und Professionalisierung des Berufs der Erzieherin vgl. z. B. von Balluseck 2008 und 2009.

C.2.2 Typus Management

Zusammenfassende Charakterisierung des Leitungstypus Management

Der Orientierungsrahmen des *Typus Management* kontrastiert maximal mit dem des *Typus Fürsorglichkeit*: Für Leitungen, die ihre Rolle und ihr Selbstverständnis vor allem über Managementaufgaben definieren und daher die KiTa als Organisation auffassen, die sich im Grunde nicht wesentlich von einem wirtschaftlich arbeitenden Unternehmen unterscheidet, steht der fürsorgliche, sich kümmernde Habitus anderer Leitungen im negativen Gegenhorizont, hat geradezu eine provokante Wirkung.

Die generelle Unbestimmtheit des Berufsprofils KiTa-Leitung wird in diesem Typus durch eine ausgeprägte Orientierung an KiTa-Leitung als Management und an Teamführung auf der strukturellen Führungsebene bearbeitet: Die Leitungskräfte identifizieren sich mit der Managementebene von wirtschaftlichen Unternehmen. Damit verbunden zeichnen sie sich durch ein Führungsverständnis aus, das an reibungslosen Abläufen, an gut funktionierenden Strukturen und Strategien, an optimalen Voraussetzungen für das Erbringen guter Leistungen orientiert ist, und wollen dafür angemessen entlohnt werden.

Auf den Bereich Verwaltung und Management bezogen fühlen sich diese Leitungen autonom und selbstwirksam – hier beklagen sie allerdings einen Mangel an (finanzieller) Anerkennung für ihre Leistungs- und Führungsbereitschaft. Zwischen ihren Leitungsaufgaben und dem pädagogischen Kerngeschäft, insbesondere der direkten Arbeit mit Kindern, ziehen sie eine klare Trennlinie, werten sie zum Teil sogar ab.

Eine Kernorientierung im *Leitungstypus Management* ist die deutliche Trennung der Arbeits- und Aufgabenbereiche von Team und Leitung und die damit verbundene Abgrenzung vom pädagogischen Kerngeschäft. Die Leitungskräfte haben ein professionelles Selbstverständnis als Manager_innen und nehmen daher ein massives gesellschaftliches Anerkennungsdefizit wahr.

Gruppendiskussion Nordrhein-Westfalen

Bf: letztens war in der (Name Lokalzeitung) samstags ne Ausschreibung, äh Personal äh Chef von, von irgend=nem großen Unternehmen. (.) Hab ich überlegt, eigentlich könnt ich mich auch bewerben; ne, (.) hab ich echt überlegt; (.) ich sach den, einfach ich bin Sozialpädagogin, hallo, ne, ich leite nen mittelständiges Unternehmen, (.) mit nem Etat von weiß ich nich, zwei Komma (.) fünf Millionen Euro oder so=wat, (.) kann ich, (.) hier könnt ich dat auch machen; krieg ich (.) bitte zehntausend Euro monatliches Gehalt.

Dm: Also äh vom Grundgedanken is das ja gar nich so verkehrt, (.) ne, also mit diesen zwei Millionen ja gut, da muss man mal gucken, (.) aber ok

Bf: ^Lnee, nee, nee, der Etat; vom Kindergarten bei uns;

Dm: aber diese Grundlage, es is ja einfach ne Tatsache; ne, weil dieses Aufgabenfeld so breit is, du, du, das is ja Management, was betrieben wird; in der KiTa. (.) So. Und du kannst sicherlich, wenn de in=en anderen Bereich gehst, (.) da bist, wenn de dich reinarbeitest; da kann das genauso; äh bewältigen; (.) klar,

Bf, eine Sozialpädagogin, und Dm, gelernter Erzieher, der dann einige Jahre ein Unternehmen im Dienstleistungsbereich geleitet hat, entfalten hier gemeinsam die Orientierung, dass ihre Kompetenzen als KiTa-Leitung auf jedes andere mittelständische Unternehmen übertragbar wären. Im Vergleich mit Manager_innen in der Wirtschaft fühlen sie sich allerdings gesellschaftlich und finanziell nicht annähernd hinreichend anerkannt.

Anders als im Rahmen der *Fürsorglichkeitslogik* identifizieren sie sich also sehr stark mit der Rolle der Leitungs- und Führungskraft, die dem Team gegenüber in einer hierarchisch übergeordneten Position ist und organisationale Strukturen schaffen muss, die dafür sorgen, dass die Organisation bzw. das Team auch in Abwesenheit der Leitung reibungslos ‚funktioniert‘. Hier dominiert ein Selbstverständnis als Leitung, das eben *nicht* bedeutet, Qualität im direkten und persönlichen Kontakt zu jedem einzelnen Teammitglied herzustellen. Anders als im *Typus Fürsorglichkeit*, in der sich die Leitung für das Lösen der Probleme ihrer Teammitglieder zuständig fühlt, geht es im Leitungsmodus des Managens darum, Strukturen zu schaffen, die zur Lösung von Problemen beitragen, z. B. indem das Team selbst Lösungsstrategien entwickelt.

Gruppendiskussion Berlin

Bf: Beschwerden-Management; Beschwerden-Management (.) –s funktioniert hervorragend; wenn man ganz klare Strukturen schafft, wie Beschwerden wo an wen gerichtet werden und wie die weiter bearbeitet werden, nimmt man neunzig Prozent dieser hysterischen Emotionen da raus und (.) das klappt super. (...)

Bf: is auch en relativ großes Team, und was bei uns schon relativ lang läuft, zum Beispiel kollegiale Beratung, und das organisieren die Kollegen völlig selbstständig inzwischen, (...) ich hab irgendwann mal diese Methode da vorgetanzt, inzwischen hat sich das völlig verselbstständigt, und die organisieren das wirklich selbst.

Die Leiterin sieht sich selbst eindeutig nicht als Teil des Teams, sondern als ‚abgeklärte‘ und kompetente Vorgesetzte: Sie ist es, die den „hysterischen Emotionen“ im Team etwas entgegensetzen und Methoden „vortanzen“ kann. Das



„Besondere“ der KiTa-Leitung wird hier anders als in der *Fürsorglichkeitslogik* nicht auf der Ebene der persönlichen Nähe und Verantwortlichkeit in Bezug auf das Team sowie der eigenen Unabkömmlichkeit verortet, sondern in deutlichem Kontrast dazu auf einer hierarchisierenden Ebene, die das Funktionieren von Strukturen und die eigene, dem Team überlegene, professionelle Expertise in den Mittelpunkt rückt. In der Hinwendung zum Organisieren und Strukturieren im *Typus Management* und der Abgrenzung zum beziehungsorientierten emotionalen Involvement dokumentiert sich der maximale Kontrast zum *Leitungstypus Fürsorglichkeit*.

In Bezug auf das Kerngeschäft der sozialen und pädagogischen Arbeit lässt sich im *Leitungstypus Management* sogar eine mehr oder weniger explizite Distanzierung rekonstruieren.

Gruppendiskussion Berlin

Bf: also; ich würd den Beruf nicht machen, wenn ich Kinder nicht toll finden würd, wenn ich Pädagogik nicht toll finde; aber ich muss weder im Sandkasten sitzen noch Windeln wechseln, weil ich ne ganz andere Perspektive auf diesen Job habe; und für mich is es wirklich, mein Beruf is es, die Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass die professionellen Pädagogen, Erzieher oder wie immer sie

sich nennen, das is mir auch relativ wurscht, dass die möglichst ihren Job gut können und dass die Anerkennung erfahren in dem, was sie da machen, dass das nicht nur von mir gewertschätzt wird, und das finde ich auch wichtig, der menschliche Aspekt, man muss sich wohlfühlen so, aber dieses rein Menscheln, das=s zum Beispiel gar nicht meins;

Die Leiterin, die über einen Diplomstudiengang und nicht über den Erzieher_innen-Beruf zur Leitungstätigkeit gekommen ist, grenzt sich hier explizit vom pädagogischen Kerngeschäft, von der direkten Arbeit mit Kindern, ab. Dabei wird die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte reduziert auf „im Sandkasten sitzen“ und „Windeln wechseln“, und mit der Bezeichnung „Job“ wird zudem der Professionsstatus aberkannt. Indem frühpädagogische Alltagstätigkeiten in den negativen Gegenhorizont gerückt werden, wird die eigene Leitungstätigkeit zugleich aufgewertet und auf eine höhere Hierarchiestufe gestellt. Die Selbst-Anerkennung wird damit gewonnen über eine Hierarchisierung von Tätigkeitsbereichen in der KiTa und eine entsprechende Rangordnung derer, die diese ausführen können oder dürfen. Betont wird im *Leitungstypus Management* die Rolle der ‚Vorgesetzten‘, die Rollendistanz wahren muss, um Arbeitsanweisungen

geben und unbeliebte Entscheidungen treffen zu können. Die Abwehr gegenüber einem emotional-fürsorglichen Handeln auf der Beziehungsebene und die damit legitimierte Fokussierung auf die strukturelle Ebene kann auch als Strategie der Bewältigung des Umsetzungsdilemmas verstanden werden.

Während innerhalb der *Fürsorglichkeitslogik* die geschlossene Bürotür im negativen Gegenhorizont steht, weil sie eine Differenz zwischen Leitung und pädagogischem Kerngeschäft (bzw. zwischen Leitung und Team) markiert, stellt sie innerhalb der *Managementlogik* ein wichtiges Instrument dar, um das eigene professionelle Selbstbewusstsein und Selbstverständnis zu stärken und auch anderen deutlich sichtbar zu machen. Die direkte Konfrontation mit Problemen auf der Ebene persönlicher Beziehungen wird hier als ‚Störung‘ bei der Leitungstätigkeit gerahmt – während es im *Typus Fürsorglichkeit* die Büroaufgaben sind, die ‚stören‘. Dies dokumentiert sich exemplarisch in den beiden folgenden Gesprächsbeiträgen.

Gruppendiskussion Bremen

Ff: *ich geh morgens ins Büro, habe den Plan, irgendwie die Beitragsabrechnung zu machen, oder ähm hab mir vorgestellt, wie mein Tagesablauf is, und letztendlich geht die Bürotür im, ich glaub, Minutentakt auf, und jeder hat etwas, was er von einem möchte, (.) und man möchte dem ja auch äh gut äh entsprechen und möchte helfen, wenn=s (.) äh drauf ankommt, oder auch eben machen, was angesagt is, und (.) ich finde, das kostet unheimlich viel Kraft; also man is ständig, man muss ständig flexibel reagieren, auf die Anforderungen, die einem täglich begegnen, und hat dann immer Hintergrund, aber diesen ganzen Batzen, den man eben noch an organisatorischem Kram irgendwie (.) abarbeiten muss, und das äh (.) kann (.) oder bei mir trägt es teilweise zu ner großen Frustration bei; also ich geh häufig nach Hause und denke, (.) ich wollte doch jetzt eigentlich das und das abgearbeitet haben, und hab=s aber nicht geschafft, weil ich halt mit den andern Dingen; die man eben auch nicht so gut fassen kann; also (.) äh Konfliktgespräche; mit (.) äh Mitarbeitern; was weiß ich, Elterngespräche; ein Kind hat sich schwer verletzt, was auch immer; (.) das is etwas, was man so nicht (.) nicht gut äh (.) oder nicht so gut ab- (.) also wie soll ich sagen; das bildet sich nicht so gut ab, wie wenn man irgendwie (.) hundert Kinder äh für hundert Kinder die Beitragsabrechnung gemacht hat.*

Probleme und Interaktionen auf der persönlichen Ebene („Mitarbeitergespräche, Konfliktgespräche, Elterngespräche“) stellen Störungen dar, die von der („Büro“-)Arbeit abhalten. Dies dokumentiert sich bereits in der vergleichsweise eher sachlich-distanzierten und unpersönlichen („man“) Ausdrucksweise dieser Leiterin. Im positiven Horizont stehen die organisatorischen Tätigkeiten, die sichtbarer sind

und die eigene Arbeitsleistung auch nach außen hin dokumentieren und damit legitimieren. Im Kontext des *Typus Management* stellt der nicht unmittelbar an abrechenbaren Leistungen bzw. Arbeitsergebnissen messbare Charakter des Pädagogischen ein Problem dar, da zwischenmenschliche Anerkennung ‚unsichtbar‘, komplex und nicht quantifizierbar ist. Erfolgreich geleistete Planungs-, Organisations- und Controlling-Arbeiten sind ‚sichtbarer‘ und besser nach außen darstellbar. Hier kann Anerkennung leichter eingefordert werden.

Gruppendiskussion Schleswig-Holstein

Em: *ähm ich hab ganz, ganz große Schwierigkeiten damit (.) persönliche Konflikte innerhalb eines Kleinteam, also zwei Kolleginnen können sich nicht mehr riechen, und sagen zu mir unabhängig voneinander, ich kann mit der nicht mehr arbeiten; (...) da könnt ich durchdrehen; (.) der klassische Zickenkrieg; also ich hab da vielleicht noch=en andern Blick dann da drauf, weil ich vielleicht das nicht so, nicht so nachempfinden kann, weil da steh ich im Grunde genommen dann vor=ner Aufgabe, die ich nicht lösen kann;*

Auch in diesem zweiten Gesprächsbeitrag wird deutlich, dass Leitungshandeln im Modus der Managementlogik ins Büro strebt und sich vom sozialen und pädagogischen Beziehungshandeln abgrenzt. Konflikte auf der Beziehungsebene („Zickenkrieg“) nehmen Zeit für das ‚eigentliche‘ Leiten weg und werden im Grunde als überflüssige, nicht-professionelle Störungen gerahmt, die Leitungskräften nicht zugemutet werden sollten, weil sie ‚Wichtigeres‘ zu tun haben.

In der Verschiebung des Schwerpunkts vom Pädagogischen auf struktur- und managementbezogene Aufgabenbereiche des Leitungshandelns dokumentiert sich ein Versuch der Bewältigung des Anerkennungsdefizits bzw. der Gratifikationskrise. Kann man sich und anderen gegenüber schwarz auf weiß darstellen, was man geleistet hat, wird Professionalität und Leitungskompetenz transparent und ‚beweisbar‘. Letztlich dokumentiert sich hier auch eine Höherbewertung der Gesellschaftssphäre Ökonomie vor der des Sozialen.

Der Bereich persönlicher Beziehungen, in dem Menschen mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven in Konflikte geraten, die aushandlungsbedürftig sind und moderiert werden müssen, ein Bereich also, der im Kern zum pädagogischen Alltagsgeschäft gehört, wird negativ konnotiert oder gar ausgeklammert.

Innerhalb der *Managementlogik* entsteht insofern eine besondere Anerkennungsproblematik, als die Leitungskräfte sich zwar mit der Rolle des erfolgreichen Organisationsmanagers identifizieren, sich aber andererseits von außen – vom Träger, durch die Kommunen oder das Land – fremdbestimmt fühlen. Der Eindruck, als KiTa-Leitung wenig



autonom und selbstbestimmt bzw. auf der Ebene des Trägers mitbestimmend arbeiten zu können, wird im *Leitungstypus Management* als besonders frustrierend und als Verweigerung von Anerkennung wahrgenommen. Professionstheoretisch dokumentiert sich in diesem Umgang mit Leitungskräften tatsächlich eine Form der Aberkennung von Professionalität. Die Leitungen erleben eine große Diskrepanz zwischen dem, was auf der Managementebene von ihnen erwartet wird, und einer dem nicht entsprechenden Anerkennung (Gratifikationskrise), die ihnen weder monetär noch durch Handlungs- und Entscheidungsautonomie zugesprochen wird. Der folgende Gesprächsausschnitt illustriert dies noch einmal exemplarisch.

Gruppendiskussion Bremen

Df: das is aber auch so, das echt (man), wo du das grad sachst, also äh das muss ich abgeben, das muss ich abgeben, dann guck doch ma weiter, wenn du es fertig gemacht hast, wie geht, wie wird weiter damit umgegangen; wird das auch weiter wirklich auch verfolgt? Wenn ich dran denke (.) wir sollten mal vor ner ganzen Zeit die Internetseite äh nochmal uns äh neu gestalten, und das war ganz dringend bis zum dreißigsten Dezember,

Bf: ^Ljo das war der Hit

Df: oder so, (.) da ham wir uns da hingesezt und das noch alles schnell gemacht, und es is schon zwei Jahre her, also nur ein Jahr, ich bin nur, also fast zwei Jahre, es war zu Anfang meiner Anfangszeit; genau; und ich denk, oh jetzt aber schnell; ja; und is ^L: fast zwei Jahre

Df: nichts; also von daher,

Am: ^Lich weiß, ich (.) bis nachts um zehn gesessen hab; und is bis heute nich online;
(...)

Ef: ja=ja dieser Stress, der dann auch immer gemacht wird, bis dann muss das abgeben,

Df: ^Lge-
macht wird und was (.) ja

Ef: der Statusbericht und alles Mögliche, wo ich dann auch immer das Gefühl habe (.)

Meh.: @(.)@

Im negativen Horizont steht hier die Erfahrung, Trägerforderungen fristgerecht und in guter Qualität erfüllt und Leistung abgeliefert zu haben, ohne dass dies Folgen hat (die neu gestaltete Internetseite ist auch nach fast zwei Jahren noch nicht online) bzw. angemessen anerkannt wird. Dies wird in der *Managementlogik* als Missachtung der eigenen Arbeitsleistungen empfunden. Das Anerkennungsdefizit kann dabei nicht – anders als im *Fürsorglichkeitstypus* – durch Zuwendung und Dankbarkeit vom Team, von Kindern und Eltern kompensiert werden.

Spannungsfelder und Ressourcen im Leitungstypus Management

Im Fokus der Orientierungen des *Leitungstypus Management* stehen eine Selbst-Profilierung als Manager_in bzw. Chef_in, eine deutliche Markierung der Sphärentrennung zwischen Team und Leitung sowie das vehemente Einfordern von mehr gesellschaftlicher und monetärer Anerkennung. Dies kann als implizite, handlungspraktische Strategie des Umgangs mit dem allgemeinen *Anerkennungsdefizit* von KiTa-Leitung rekonstruiert werden.

Auf die Unbestimmtheit des Berufsprofils reagiert der *Leitungstypus Management* mit einer klaren Betonung von Aufgaben im Bereich von Planung, Steuerung und Kontrolle, von Qualitäts- und Personalmanagement sowie mit der

Abgrenzung gegenüber dem emotionalen Eingebunden-Sein in das soziale Feld KiTa. Die deutliche Nachordnung von mitarbeiter- und mitwirkungsorientierten Aufgaben auf der Ebene professionell ausgestalteter persönlicher Beziehungen im eigenen Leitungsselbstverständnis ‚immunisiert‘ Leitungen einerseits gegen die Beschäftigung mit (konflikthaften) zwischenmenschlichen Interaktionen. Es besteht jedoch andererseits die Gefahr, dass das Team mit eben diesen Bereichen allein gelassen wird und die Folgen des allgemeinen *Umsetzungsdilemmas* ohne den *fürsorglichen* Schutz der Leitung aushalten muss.

Leitungen, die primär der *Managementlogik* folgen, fühlen sich durch die (sozial-)pädagogischen Aufgabenbereiche – die als ihre Arbeitsleistung weniger sichtbar und ‚abrechenbar‘ sind – immer wieder in der Erfüllung ihrer ‚eigentlichen‘ Leitungsaufgaben behindert. So leiden sie nicht, wie die Leitungen des *Typus Fürsorglichkeit*, unter einem schlechten Gewissen, weil sie den Anliegen ihrer Mitarbeiter_innen, der Kinder und Eltern aus Zeitmangel nicht gerecht werden, sondern darunter, dass sie ihrer Meinung nach zu viel Zeit in Aufgaben auf der Beziehungsebene investieren müssen, die nicht ihrem Selbstverständnis als Leitung entsprechen.

Zwischen einerseits der Erwartung, dass eine KiTa-Leitung präsente Ansprechpartnerin für soziale und pädagogische Anliegen ihres pädagogischen Teams ist, und andererseits dem professionellen Selbstverständnis als Führungskraft eines Unternehmens wird also – ähnlich wie auch im *Typus Fürsorglichkeit*, nur umgekehrt – eine *Nicht-Passung* wahrgenommen. Indem die (sozial-)pädagogischen Aufgabenbereiche im Selbstverständnis der Leitungen in den negativen Gegenhorizont rücken, um das eigene Leitungshandeln demgegenüber abgrenzen und profilieren zu können, wird die Kluft zur alltagspraktischen Erfahrungsebene der pädagogischen Fachkräfte größer, und die gemeinsame Arbeit am genuin *pädagogischen* Auftrag der KiTa wird erschwert.

C.2.3 Typus Leadership – Untertypen team- und strukturbezogenes Leadership

Zusammenfassende Charakterisierung des Leitungstypus Leadership

Der rekonstruierte *Typus Leadership*²⁴ ist der komplexeste: KiTa wird hier eindeutig als pädagogische Organisation verstanden, die damit auch anders geleitet werden muss als andere, vor allem am Profit orientierte Unternehmen. Von primärer Bedeutung sind für diesen Typus die strukturell-konzeptionellen Aufgabenbereiche und die an der

Qualität von Pädagogik orientierte Zusammenarbeit mit dem Team. Hier steht die ‚Organisationsmission‘ im Zentrum: das, was mit fröhlichpädagogischer Arbeit erreicht werden soll. Das Führungsverständnis ist an einer möglichst optimalen pädagogischen Qualität und an einem fachlichen Austausch im Team orientiert. Hier werden also mehrere Führungsebenen miteinander verbunden: die auf Interaktion bezogene, die strukturelle und die auf die pädagogische Kultur ausgerichtete.

Im Orientierungsrahmen des *Leaderships* nimmt die Leitungskraft eine herausgehobene Rolle ein und betrachtet es als ihre Aufgabe, die damit verbundenen Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume immer wieder neu auszuloten. Die Leitungskräfte erleben sich als kompetent und selbstwirksam – wenn auch oft behindert durch schlechte Rahmenbedingungen. Die eigene Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist sowohl in Bezug auf das Management als auch auf die pädagogischen Aufgaben hoch; das Gefühl, von außen in der eigenen professionellen Handlungs- und Entscheidungsautonomie begrenzt zu werden, belastet und frustriert allerdings die Leitungen. Der *Typus Leadership* zeigt sich in zwei Ausprägungen, die eng mit der Größe von Einrichtungen und damit auch mit dem Solo- oder Kombi-Leitungsprofil zusammenhängen (vgl. dazu die soziogenetische Typenbildung in Abschnitt C.3.1).

Untertypus teambezogenes Leadership

Zum einen konnte ein Leitungstypus rekonstruiert werden, der in seinem Selbstverständnis an der Führung eines Teams bzw. einzelner Fachkräfte orientiert ist. Solche Leitungen sehen die KiTa vor allem als einen Ort pädagogischer und sozialer Beziehungen an, ihre Visionen richten sich primär auf die Verbesserung von Beziehungs- und Interaktionsqualität direkt vor Ort. Die Leitung versteht sich selbst als pädagogische Expertin, die mit ihrer Arbeit mit den Kindern, den Eltern und dem Team ein Vorbild für ihre Mitarbeiter_innen darstellt. Qualitätsentwicklung wird hier im Sinne von Personalentwicklung sehr stark aus dem Team heraus vorangetrieben. Das Management von Leitung ist eher binnenzentriert auf die Personal- und Teamentwicklung fokussiert.

Dieses unseres Erachtens besonders zentrale Ergebnis der Studie widerlegt bzw. ergänzt die Einschätzung von Ruppert (2015, S. 37), die auf der Grundlage von 21 Interviews mit Leitungen zu dem Ergebnis kommt, dass die „Motivation, in der Gruppe zu arbeiten“ sich „in allen Fällen zu Ungunsten eines professionellen Führungsver-

24 In diversen Führungstheorien werden entsprechende Orientierungen von Leitungskräften als „Leadership“ bezeichnet (vgl. z. B. Eurich & Brink 2009; Schröder 2009) – der Begriff wird hier übernommen, allerdings für KiTa-Leitung spezifiziert und in zwei Untertypen ausdifferenziert.

ständnisses“ auswirkt. Vielmehr dokumentiert sich vor allem im von uns rekonstruierten *Untertypus teambezogenes Leadership*, dass sich die eigene Präferenz für die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern in der Gruppe (im Kontext von Leitung) und ein professionelles, an der Teamentwicklung orientiertes Führungsverständnis keinesfalls ausschließen!

Untertypus strukturbezogenes Leadership

Der zweite Untertypus der Leitungsorientierung am Leadership ist primär an der Führung einer Organisation, an der Konzeptions- und Organisationsentwicklung orientiert. Er verortet KiTa im gesellschaftlich-strukturellen Kontext, und seine Visionen beziehen sich auf Veränderungen, die über das konkrete pädagogische Beziehungshandeln weit hinausgehen. Das (Sozial-)Pädagogische gehört also zum Leitungsverständnis, wird allerdings sehr stark auf der Ebene von Organisations- und Teamstruktur sowie sozialräumlicher Vernetzung ausgestaltet. Hier wird Management in einer organisationalen und Leadership in einer personalen Dimension realisiert.

Untertypus teambezogenes Leadership

Der Orientierungsrahmen des *Typus teambezogenes Leadership* ist dadurch geprägt, dass sich die Leitungen positiv mit der Rolle der (sozial-)pädagogischen Fachkraft identifizieren – dies allerdings nicht lediglich im Sinne einer beziehungsorientierten fürsorglichen Haltung, wie dies für den *Typus Fürsorglichkeit* charakteristisch ist, sondern eingebettet in eine ausgeprägte professionelle Reflexivität. In den Ausführungen dieser Leitungen dokumentiert sich ihre reflektierte pädagogische Haltung in der Integration zweier Aspekte von Leitung: Zum einen identifizieren sie sich eindeutig mit der Rolle der Führungskraft und sehen ihre Leitungsverantwortung darin, für gute Strukturen zu sorgen und die Qualitätsentwicklung im Team voranzubringen. Zum anderen verstehen sie sich selbst als kompetente pädagogische Fachkräfte, die mit ihrer Arbeit im Gruppendienst ein pädagogisches Vorbild darstellen. Auch diese Leitungen beklagen das *Umsetzungsdilemma*, ihr Selbstverständnis und ihre Handlungspraxis als Leitung sind aber nicht von *Orientierungsdilemmata* bestimmt.

Gruppendiskussion Berlin

Cf: also es gibt en Unterschied, also es gibt große und kleine Einrichtungen, ich bin ein Beispiel für kleine Einrichtungen, denn wir haben aktuell fünfunddreißig Kinder, äh müssen auf fünfundzwanzig auch runter, und ähm da is man als Leitung natürlich auch (.) mit in der pädagogischen Arbeit, und dis=is schon=en großer Spagat; also ähm (.) ich hab zehn Stunden Bürozeit, äh reine

Verwaltung, statistische Sachen, äh (.) Kasse, alles, was dazugehört, und ähm ja; bin dann der, den Rest also studier noch nebenbei, dieses=is dann so=n bisschen besonders noch und bin dann den Rest im pädagogischen Alltag, und das bedeutet eigentlich, das steht an erster Stelle, (.) fallen Mitarbeiter aus, sind die zehn Stunden auch nicht genommen, oder ich mach Überstunden, und ähm (.) wirklich die, die ähm Verwaltungsanforderungen zu schaffen, plus des, was ich also, was=was find ich ähm f- also grade das *Personelle*, was *total* wichtig ist, also an dem Team dranzubleiben, Teil des Teams zu sein, und die Teamentwicklungsprozesse zu unterstützen, des ähm *alles* zu schaffen is krass; als Leitung in=ner kleinen Einrichtung.

Die hier exemplarisch ausgewählte Leiterin, eine gelernte Erzieherin, die aktuell ein Kindheitspädagogik-Studium absolviert, rekurriert selbst darauf, dass sie eine kleine Einrichtung leitet – daher ist sie einen Teil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst tätig. Die „Bürozeit“ steht hier nicht im negativen Gegenhorizont – sie wird als Bestandteil der Leitungstätigkeit ebenso anerkannt wie auch die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Letztere wird wiederum nicht – wie im *Typus Management* – als negativer Gegenhorizont bzw. einer Leitung ‚unwürdig‘ betrachtet. Indem Cf hier die Relevanz des ‚Personellen‘ im Sinne der Zusammenarbeit mit dem Team und dessen Entwicklung als eine ihrer zentralen Aufgaben beschreibt, dokumentiert sich wiederum ein Kontrast zum *fürsorglichen Leitungstypus*, der die Bedeutung des ‚Persönlichen‘ in der Kooperation mit den Kolleg_innen hervorhebt. Das konzeptuell-professionelle Verständnis von Personal- bzw. Teamentwicklung im *Typus Leadership* dokumentiert sich auch im folgenden Gesprächsbeitrag.

Gruppendiskussion Berlin

Cf: Aber ähm ich empfinde, also nich, aber, sondern ähm ich empfinde zum Beispiel nich, ich weiß nich, wie=s ähm bei Ihnen is, aber ich empfinde nich, dass ich die Verantwortung darüber habe, den Mitarbeitern finanziell keine Anerkennung geben zu können; sondern ich identifiziere mich mit der Anerkennung, die ich im kreativen Sinne in der Einrichtung selbst symbolisch machen kann; und ich merke bei meinem Team, dass das total fruchtet; die sind also, dis sieht man schon, meine Teamsitzung is nich Standard: wir arbeiten Organisatorisches ab, sondern ich versuche immer wieder neue Methoden reinzubringen; immer kleine Wertschätzungen; auch zwischendurch Dinge anzuerkennen;

Die Leiterin vermittelt ihrem Team aus der Leitungsposition heraus „Anerkennung“ – da sie den Fachkräften diese nicht auf der finanziellen Ebene geben kann, stellt sie alternative, „symbolische“ Formen der Anerkennung heraus: Indem sie für ihre Mitarbeiter_innen anregungsreiche Teamsitzungen vorbereitet, trägt sie zu deren fachlicher Bildung und zur



Förderung ihrer Professionalität bei. Hier geht es – anders als im *Typus Fürsorglichkeit* – nicht um persönliche Verbundenheit mit dem und im Team, um emotionale Zuwendung und das Umsorgen der Kolleg_innen, sondern um die reflektierte Ausgestaltung einer Arbeitsbeziehung, in deren Mittelpunkt die gute Qualität der pädagogischen Arbeit als gemeinsames Leitziel steht.

Das für den *Untertypus teambezogenes Leadership* charakteristische Selbstverständnis als pädagogisches Vorbild für die Fachkräfte im Team dokumentiert sich in den folgenden zwei Beiträgen besonders deutlich:

Gruppendiskussion Hamburg

Am: also mit Kindern zu arbeiten is ja grundsätzlich (.) ne Sache, die, (.) die einen aufbaut; deswegen sind wir, glaub ich, alle in diesem Beruf, (.) weil wir (.) einfach gerne etwas mit Menschen machen, und mit insbesondere mit Kindern machen; (.) und ich hatte jetzt grade äh ja letzte Woche mal wieder so ein kleines Erlebnis, wir ham ein Kind aufgenommen, das sprach keine der Sprachen, also weder Englisch noch Deutsch, sondern kommt aus Litauen, (.) und war auch vom Verhalten her also wirklich vollkommen diffus, und wusste gar nich, wo es steht; also das ham wir jetzt schon seit

zwei Monaten bei uns, (.) und wir ha=m immer gesacht, es wird kommen; und da wird irgendwann so ein Moment kommen, wo dieses Kind dann ankommt; und wir ha=m echt, also auch mein Team hat wirklich ganz, ganz hart auch gearbeitet, dass wir äh dieses Kind auch integrieren und so; und dann (.) kam er also nun neulich an, hatte sich mit irgendeinem Kind wieder richtig gestritten, setzte sich aber auf meinen Schoß und sagte; (Name Kind) nicht traurig; und kuschelte dann mit mir; also suchte dann gleich diese Nähe, und da merkte man, hey der is, der is da; der zieht sich nich mehr zurück, der is, der kommt zu einem, und (.) dann merkte man irgendwie so und das sahen dann auch meine Teammitglieder (.) und das war dann so ein schöner Moment; wo man dachte, seht ihr, Jungs, Mädels, (.) geschafft. Da is er.

Der Leiter einen kleinen KiTa mit 24 Kindern, der sechs Stunden pro Woche in der Gruppe arbeitet, erzählt hier eine Geschichte, die für diesen Typus tatsächlich einen hochgradig prototypischen Charakter hat. Zunächst fällt auf, dass er im Modus des „wir“ spricht, also sich nicht als Leiter vom Team abgrenzt; er rahmt die Aufgabe, ein Kind mit Zuwendungsgeschichte zu integrieren, als Teamaufgabe – wobei er sich zugleich deutlich als pädagogisches Vorbild entwirft

und seine besondere Verantwortungsübernahme hervorhebt. Am Ende ist er stolz darauf, dass der Weg, den das Team gegangen ist – und zwar ‚vorbildhaft‘ begleitet durch ihn –, erfolgreich war.

Die Bedeutung eines guten pädagogischen Vorbildes für das Team wird auch im folgenden Zitat deutlich, das eingebettet ist in einen Diskurs, in dem die Gruppe sich von ihrer Meinung nach unangemessenen Aufgabenstellungen durch den Träger abgrenzt.

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Df: ich bin, glaub ich, wirklich gut im Gelder-Besorgen, im Personal-Besorgen; im Konzept-Entwickeln; im Kinder-Trösten; (.)
?: ^{L °Kinder-Trösten °}

Df: ja; (.) also wo ich dann denke, es is ja auch eigentlich meine Aufgabe; sich auch mit

Jf: ^{L genau; ja}
natürlich

Df: Pädagogik an der Basis noch zu beschäftigen, dass mein neues Personal sehen kann, so geht das; so;

Bf: hm hm; genau;

Jf: ^{L genau; Vorbild zu sein;}

Die Leiterin Df, die auch im Gruppendienst tätig ist, sieht ihre Leitungsverantwortung und expertise darin, vor allem neuen Teammitgliedern ein gutes pädagogisches Vorbild zu sein – ihre besondere Rolle in der Personal- und Konzeptentwicklung bleibt dabei unangetastet. Die anspruchsvolle Aufgabe besteht hierbei darin, die Wechsel zwischen pädagogischem und konzeptuellem Arbeitsanteil, zwischen der Innen- und der Außenperspektive, zwischen Nähe und Distanz so zu gestalten, dass dies keinen Zweifel an der Selbst- und Fremdwahrnehmung als Leitung zulässt.

Auch im folgenden Beispiel wird deutlich, dass das professionelle Selbstverständnis als Führungskraft im *Typus team-bezogenes Leadership* in keinem Widerspruch zu einer Identifikation mit den Kernaufgaben frühpädagogischer Arbeit steht.

Gruppendiskussion Bremen

Gf: und ich find das schon toll; diese Mischung zwischen pädagogischer Arbeit, die ich eben dann am Kind machen kann, und Konzeptionsfortschreibung, da redet mir auch niemand rein; also da kann ich (.) ich hab ne Zweitkraft, die Teilzeit arbeitet, und wir können uns halt da wirklich zusammensetzen und das so ausarbeiten, wie wir uns das vorstellen; natürlich immer im Rahmen der Bildungspläne, und so weiter, aber ich find das (.) wirklich toll; also ich muss einfach mal kurz diese Perspektive da reinbringen; und ich bin auch manchmal genervt, und ich mach auch manchmal Überstunden, aber ich schreib mir auch alles auf, ich hab ganz am Anfang meine Arbeitsplatzbeschreibung überarbeitet; und hab (.) total bürokratisch, wie ich sonst eigentlich nich bin, eingeordnet, das is Ver-

fügungszeit, das is Zeit am Kind, das is das, das is das; so und so viel Stunden dafür, so und so viel Stunden dafür; und ich schreib mir das auch komplett auf dass ich einfach (.) mich, sach ich mal, meine Ressourcen einfach schone; und damit komm ich total gut zurecht;

Die Leiterin, eine Kindheitspädagogin, rahmt ihre Leitungsaufgaben als „Mischung“ zwischen pädagogischer und konzeptioneller Arbeit. Im positiven Horizont ihres Selbstverständnisses als Leitung steht das eigene Entscheidungs- und Gestaltungsvermögen und damit professionelle Autonomie. Die Integration der beiden Aufgabenbereiche führt hier offensichtlich nicht zur Erfahrung eines kräftezehrenden Spagats (vgl. Abschnitt C.2.1), weil beide gleichwertig nebeneinanderstehen und es damit eine organisatorische Frage ist, wie sie so verbunden werden können, dass die eigenen Ressourcen geschont werden. Die klare und auch dem Träger gegenüber transparente Stundenaufteilung für die verschiedenen Leitungsaufgaben – einschließlich der „Zeit am Kind“ – führt dazu, dass diese nicht in einen Widerspruch zueinander geraten und z. B. auch keine Schuldgefühle aufkommen, wie sie ständiger Begleiter des *Typus Fürsorglichkeit* sind.

Auch im folgenden Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass die pädagogische ‚Organisationsmission‘ im Zentrum steht, die Realisierung von „Visionen“ im Hinblick auf eine zukunftsgerichtete Qualitätsentwicklung der KiTa.

Gruppendiskussion Brandenburg

Af: und bei mir is das so, das schlechte Gewissen ähm rührt bei mir gar nich daher, dass ich denke, ich hab nich genug gearbeitet oder so, sondern das is immer schon so=n Schritt weiter; das Organisatorische, ja das das is so jeden Tag das Gleiche, das is aber egal, ob man zu Hause is oder in der KiTa oder so, es is einfach so, aber ich denk immer so an diese Visionen, die wir haben so als Team und so, dass ich immer denke, och man, wir, die, die haben so viele Visionen und die wollen das; und die wollen da langgehen irgendwie; und wie kommen wir da hin, und das is eigentlich der Punkt, wo wir festgestellt haben, der nich aufhört.

Das „schlechte Gewissen“ bezieht sich hier nicht auf die eigene Person, auf einen Widerspruch zwischen (Selbst-)Anspruch und Praxis, sondern darauf, gemeinsam mit dem Team über die Alltagsroutinen hinausgehende pädagogische Visionen zu verwirklichen. Hier dokumentiert sich ein starker, in die Zukunft gerichteter Gestaltungswille. Im Unterschied hierzu ist das schlechte Gewissen im *Typus Fürsorglichkeit* ganz auf die eigene Person und retrospektiv ausgerichtet, indem ein eher defizitärer und an sich selbst zweifelnder Blick auf das eigene Tun geworfen wird.

Auch im Orientierungsrahmen der *Fürsorglichkeitslogik* ist das pädagogische Vorbild der Leitung für das Team von Bedeutung. Das Vorbildhafte ist hier im Bereich zwischen-

menschlicher Beziehungen angesiedelt, wobei die Dimension der Nähe (der Erreichbarkeit für Kinder, Eltern und Fachkräfte, Aufopferungsbereitschaft, eigenes Engagement bis hin zur Überschreitung persönlicher Grenzen) sehr positiv konnotiert ist. Im Unterschied hierzu ist das pädagogische Vorbild im *Untertypus des teambezogenen Leaderships* an einer immer wieder neu herzustellenden Balance von Nähe und Distanz orientiert. Da hier das Beziehungshandeln auf fachlich-sachliche Aspekte ausgerichtet ist, besteht weniger die Gefahr, sich auf der persönlichen Ebene zu verstricken.

Untertypus strukturbezogenes Leadership

Im *strukturbezogenen Leadership* fokussieren die Leitungen – bei denen es sich überwiegend um solche in großen Häusern und mit vollständiger Freistellung vom Gruppendienst handelt (vgl. Abschnitt C.3.1) – auf ein gutes Management im Sinne der Optimierung von Bestehendem, der innovativen und kreativen Lösung von Problemen sowie einer systematischen Planung, Organisation, Qualitätskontrolle und Koordination. Im Fokus des Leitungsselbstverständnisses steht die Aufgabe, auf der strukturellen und konzeptionellen Ebene die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die pädagogische Qualität auch unabhängig von der Person der Leitung gesichert ist.

Die Identifikation mit der frühpädagogischen Kern-Tätigkeit wird dabei auch in der Leitungsrolle aufrechterhalten – hier nicht in dem Sinne, selbst als pädagogisches Vorbild zu agieren, wie im *Untertypus teambezogenes Leadership*, sondern im Sinne einer großen Wertschätzung sowie intensiven Beratung und Begleitung der pädagogischen Arbeit des Teams. Die eigene Identifikation ist immer noch eine pädagogische, nicht eine des Managens eines Betriebes.

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Cf: also so der Ursprung meines (.) meines beruflichen Tuns war ja mal der Wunsch, Erzieherin zu werden, dann ähm mit dem Zuwachs der also der Größe der Einrichtung, (.) ähm ja; hab ich dann auch irgendwann nochmal studiert, äh Bildungs- und Sozialmanagement, um mich auch eben dieser Leitungsfunktion, ähm also dieser Rolle auch ähm gewachsen zu fühlen, weil (.) äh mittlerweile bin ich ja komplett freigestellt, und ich muss auch sagen ähm (.) diese pädagogische Arbeit ist natürlich immer noch im äh Vordergrund, aber mehr auf der konzeptionellen Entwicklungsebene; aber die direkte Arbeit mit dem Kind, ähm die ist ja ähm ganz nach hinten gerückt; also ähm da (.) sind ähm (.) also intensive Beziehungskontakte ja gar nimmer möglich; (.)

Df: und ich gebe Verantwortung ab, also ich mach=s auch so, ich bin vier Wochen im Urlaub, ganz entspannt, is doch mir egal, die



werden das schon machen; ja, so; ich komm hierher, ich bin auch sicher, ich komm nachher in die KiTa, die sind mitten in der Teambesprechung, (.) läuft; ja und ich glaub, da müssen wir auch hinkommen zu sagen (.) ich bin nicht derjenige, von dem alles abhängt, ich glaub, das is auch von ganz vielen Leitungen, is immer das Problem, die glauben, ohne sie geht auch gar nix; ich glaub, das is nich so;

?: also das, was ne Kollegin sacht, ähm (.) ob man ne gute Leitung macht, merkt man dann, wenn man net da is; so;

In der Selbstverortung der Leiterin steht immer noch das Pädagogische an erster Stelle – hinzugekommen ist jedoch die „konzeptionelle Entwicklungsebene“. Dass „intensive Beziehungskontakte“ mit Kindern nicht mehr „möglich“ sind, wird bedauert, anders als im *Typus Fürsorglichkeit* ist es aber nicht der direkte Kontakt mit den Kindern, aus dem primär Bestätigung und Zufriedenheit abgeleitet wird. Da das Selbstverständnis darauf gerichtet ist, unterstützende Strukturen dafür zu schaffen, dass das Team gute pädagogische Arbeit leisten kann, liegt das Betätigungsfeld auf einer übergeordneten, konzeptionellen Ebene.

Auch in dem Anschluss der zweiten Leiterin – ebenfalls nicht mehr im Gruppendienst tätig – bestätigt sich die Orientierung an der Ausgestaltung von Strukturen, die nicht exklusiv an die Person bzw. Persönlichkeit der Leitung gebunden sind – die sie vielmehr ‚überflüssig‘ zu machen scheinen. Hier gehört es zum professionellen Selbstverständnis, mit dem eigenen Führungsstil und Führungshandeln in der Einrichtung richtungsweisend und präsent zu sein, aber eher auf der strukturellen Ebene und nicht als immer direkt ansprechbare Person, die im unmittelbaren Kontakt mit allen Mitarbeiter_innen ist, worin ein wesentlicher Unterschied zur *Fürsorglichkeitslogik* liegt. Hier dokumentiert sich eine Unabhängigkeit der Leitung von Bestätigung und Sympathiebekundungen auf der persönlichen Ebene; stattdessen kann eine Orientierung an Qualitätskriterien ‚guter‘ Leitung rekonstruiert werden.

Eine homologe Orientierung lässt sich auch in der folgenden Passage rekonstruieren:

Gruppendiskussion Bayern

Gf: wenn=s meinen Mitarbeitern nich gut geht, können die auch keine gute Arbeit machen; und dafür bin ich da, damit=s denen gut geht auch; und um zu gucken, was brauchen sie denn, wie müssen wie denn gucken und wohin wollen wir denn überhaupt; grad im Aufbau von=ner Einrichtung; da geht=s Versuch und Irrtum is unser besonderes Hobby; (.) und da einfach zu sagen okay; jetzt haben die Situation so gelöst, aber es is in die Hose gegangen; das machen wir so nimmer, wir müssen uns was anders überlegen; das gehört grad zu unserm Alltagsgeschäft; (.) ganz arg; und da die Kollegen dann auch zu begleiten und zu unterstützen; zu sagen, ja, das is in

Ordnung, dass es in die Hose gegangen is. Wir ham uns des schön überlegt und die Kinder ham uns gezeigt, dass die Überlegungen in der Theorie vielleicht schön warn, aber in der Praxis sich nich bewährt haben, müssen wir uns morgen zusammensetzen und müssen wir uns was Neues überlegen; aufgrund der Erfahrung, die wir gemacht haben. Und genau das seh ich als meine Aufgabe an, um da überhaupt diese KiTa ans Laufen zu bringen; und die Kollegen auch zu motivieren, jeden Tag zu kommen und da mitzuarbeiten. Wenn ich da nur sitz und meinen KiBiG mach, dann wird=s nich reichen dafür;

Als Kernaufgabe von Leitung wird hier das Schaffen von Rahmenbedingungen und Strukturen betrachtet, die es den Fachkräften ermöglichen, sich Formen qualitativ hochwertiger Arbeit mit den Kindern im Team zu erarbeiten. Die Leiterin selbst stellt sich dabei nicht als jemand dar, der jederzeit für jedes Problem ein Patentrezept bzw. einen passenden Ratschlag parat hat – sie sieht sich nicht, wie in der *Fürsorglichkeitslogik*, als Problemmanagerin und Seelenrösterin auf der persönlichen Ebene. Vielmehr fokussiert sie in ihrer Darstellung den gemeinsamen Entwicklungsprozess, den sie und ihr Team hinsichtlich ihrer pädagogischen Arbeit vollziehen. Gemeinsam wird über pädagogische Ziele und deren Realisierung bzw. Realisierbarkeit nachgedacht. ‚Fehler‘ und Irrtümer werden dabei nicht negativ gerahmt, sondern als natürlicher Teil dieses Prozesses betrachtet. Die Bewusstmachung dieser Fehler und das Lernen aus ihnen ist ein kollektiver, kollegialer Prozess.

In den Gruppendiskussionen wurde der Unterschied zwischen dem *Typus Fürsorglichkeit* und insbesondere dem *Typus Leadership* in jenen Passagen explizit, in denen die beiden Orientierungsrahmen direkt aufeinandertrafen.

Gruppendiskussion Bremen

Df: ich wollt noch mal (.) zu Anfang, was du sachtest mit der Allzuständigkeit; ich will, hab angefangen mit meinen Vertretern und so, weil das spontan mir so einfiel, wie du sachtest, wir sind allzuständig; und das, das empfinde ich auch so, und ich denke aber, dass es ganz wichtig is, dass man für sich selber Prioritäten setzt; also dass, ne, dass man nich alles, find ich, (.) es gibt da, wie du sachtst; (KiTa) Konzeption und alles Mögliche und die Ansprüche und so, dass man sacht, ja okee, das is da, und jetzt guck ich mal, welche Priorität hab ich und wo=wo setz ich an und so, und was lass ich einfach en bisschen wegfallen; und so; ich glaube, das äh macht einen auch ein bisschen äh (.) zufriedener auch; un=s und sicherer auch; so; ne,

Die Leiterin zitiert hier die vorangegangene Formulierung eines Leiters, „für alles zuständig zu sein“ (eine Äußerung, die für die *Fürsorglichkeitslogik* typisch ist), und plädiert dafür, als Leitung eine reflektiert-distanzierte Perspektive

einzunehmen, auch wenn man sich allzuständig fühlt. Während im *Typus Fürsorglichkeit* die Leitungen unter der Last der ihnen zugemuteten Aufgaben leiden und sich des hohen Erwartungsdrucks nicht erwehren können, fokussieren am Leadership orientierte Leitungen die eigene professionelle Autonomie: Das aktive Setzen von „Prioritäten“ stärkt und schärft das eigene Leitungsverständnis. Den komplexen Anforderungen und Ansprüchen von außen (vgl. Abschnitt C.1.1) wird hier eine Positionierung als handlungs- und wirkmächtige ‚Hausherrin‘ entgegengesetzt. Dies stellt eine aktive Bewältigungsform des Umsetzungsdilemmas (für sich selbst und das Team) dar, indem das Ausbalancieren von Außenansprüchen einerseits und Ressourcen der KiTa andererseits als professionelle Leitungsaufgabe verstanden wird.

Abschließend soll exemplarisch mit einem Gesprächsbeitrag die weit über den konkreten Ist-Zustand hinausreichende Perspektive des *strukturbezogenen Leaderships* verdeutlicht werden.

Gruppendiskussion Saarland

Bf: da gibt=s immer so diese Idee, wie weit muss man vorausschauen als Träger oder als Leitung; man sagt, en Träger so fünfzehn Jahre, in die Zukunft, (.) aber die Leitung mindestens fünf; und nicht nur, was is nächstes Jahr, und übernächstes Jahr, und wenn man da gut hinguckt; und gut hinhört; dann kann=mer ganz vieles schon (.) ganz früh (.) anbahnen, anfangen, so dass dann nachher auch die Teams mitgenommen sind; Inklusion; machen wir seit vier Jahren; (.) super intensiv; weil klar war, dass das, wenn die EU das vorschreibt und Deutschland das unterzeichnet, dass es umgesetzt werden muss, (.) wenn man jetzt erst anfängt, (.) ja dann klar, dann fällt das Kartenhaus über einem zusammen.

Die Leiterin entwirft hier eine vorausschauende Perspektive von KiTa-Leitung, die angesichts aktueller gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen in einem Horizont von fünf Jahren plant und die Arbeit in ihrer KiTa entsprechend vorantreibt. Im Selbstverständnis von KiTa-Leitung geht es hier also nicht darum, Vorgaben umzusetzen und „Mangel zu verwalten“, sondern darum, aktiv an innovativen, in die Zukunftweisenden Entwicklungen mitzuwirken.

Spannungsfelder und Ressourcen im Leitungstypus Leadership

Die Leitungen, die sich im Sinne des Leaderships und damit einer doppelten Leitungsverantwortung als Manager_innen einer *pädagogischen* Organisation und Führungskräfte eines *pädagogischen* Teams sowie zum Teil auch als vorbildhaft arbeitende *frühpädagogische Fachkräfte* verstehen, müssen – unter den gegebenen Rahmenbedingungen – immer beide bzw. sogar die drei komplexen Aufgabenbereiche bedienen und austarieren. Sie integrieren das (sozial-)pädagogische Kernprofil in die Leitungsrolle – im *Untertypus des team-*

bezogenen Leaderships stärker auf der Ebene des pädagogischen Vorbildes, im *Untertypus des strukturbezogenen Leaderships* stärker auf der konzeptionellen Ebene.

Sie sind daher ebenfalls durch ein *Umsetzungsdilemma* belastet, entwickeln aber aktiv Strategien einer ressourcenbewussten und schonenden Weise, diesem zu begegnen. Durch das Setzen von eigenen „Prioritäten“ wird das Spannungsfeld zwischen hohen Professionalitätserwartungen von außen und realisierbarer Praxis in der KiTa abgefedert: Dem ‚Verwalten des Mangels‘ (und damit dem Abarbeiten aller möglichen Außenaufgaben) wird hier die Orientierung am aktiven Ausgestalten von Praxis, an der eigenen Schwerpunktsetzung und an der fachlich begründeten Auswahl von Aufgaben entgegengesetzt. Im besonders negativen Gegenhorizont dieses Typus stehen einfache administrative Büroarbeiten, für die die Leitungen sich überqualifiziert fühlen und die sie bei der Konzentration auf die doppelte Leitungsverantwortung behindern.

Die Leitungen des *Typus Leadership* markieren deutlich unterschiedliche Verantwortungs- und Kompetenzbereiche von Team und Leitung bei zugleich konzeptioneller und partizipativer Arbeit mit dem Team. Sie erkennen sich selbst als Führungskräfte an – und zwar auch dann, wenn sie selbst noch in der Gruppe tätig sind. Als Kernaufgabe betrachten sie es, Mitarbeiter_innen zu inspirieren und an der Realisierung gemeinsamer pädagogischer Visionen zu arbeiten.²⁵

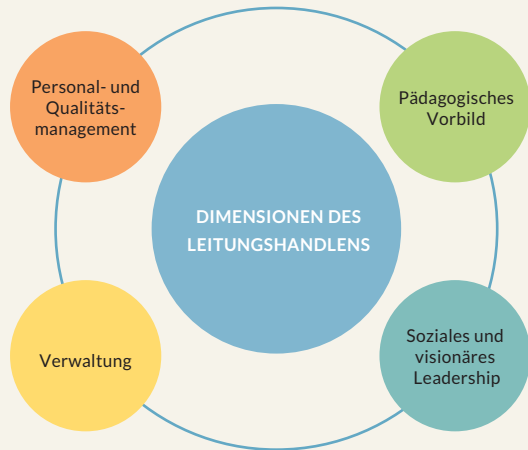
Anders als der *Typus Fürsorglichkeit*, der sich durch eine starke Identifikation mit der Erzieher_innen-Rolle sowie eine ungesicherte Kompetenzüberzeugung als KiTa-Leitungs- und Führungskraft auszeichnet, ist der *Typus Leadership* mit einer vergleichsweise gefestigten Kompetenzüberzeugung verbunden. Die Leitungen befinden sich also nicht in einem *Orientierungsdilemma*, nehmen allerdings die ihnen entgegengebrachte Anerkennung als unzureichend wahr (vgl. Abschnitt C.1.2). Zu einem *Passungsdilemma* kommt es dann, wenn die Leitungen nicht als professionelle, verantwortlich und autonom entscheidende und agierende Akteure, sondern als ‚Umsetzer‘ von Vorgaben, z. B. des Trägers, adressiert werden. Dies löst Verärgerung und zuweilen auch berufspolitischen ‚Kampfgeist‘ aus.

C.2.4 Resümee: Leitungshandeln als organisations- und personenbezogene Aufgabe

Ausgehend von der sinngenetischen Typenbildung sollen abschließend noch einmal die vier Ebenen des Leitungshandelns systematisiert werden, die auf der Grundlage der 16 durchgeführten Gruppendiskussionen als zentral – im Sinne von empirisch sehr präsent und die Leitungen intensiv

²⁵ Hier lässt sich eine Parallele zur Theorie des Leaderships ziehen – vgl. dazu Hinterhuber 2009.

Abb. 4: **Leitungshandeln als Bündel organisations- und personenbezogener Aufgaben**



Quelle: eigene Darstellung (Nentwig-Gesemann)

| BertelsmannStiftung

beschäftigend – rekonstruiert werden konnten (vgl. Abb. 4). Aus der Perspektive der Leitungen ist ihre Arbeit zum einen geprägt durch den Bereich der **Büro- und Verwaltungstätigkeiten**: Bei der „Betriebsführung in Interaktion mit Träger und öffentlichen Geldgebern“ (Strehmel & Ulber 2014, S. 40) handelt es sich um ‚Bürotätigkeiten‘: z. B. Aufnahme und Weggang von Kindern und ihren Familien, Dienstplangestaltung, Bestellungen, hauswirtschaftliche Abläufe. In unserer Studie betrachten sich Leitungen für diese Dimension des Leitungshandelns in der Regel als nicht oder aber als überqualifiziert. Dieser Aufgabenbereich wird mit einer übergroßen Arbeitslast verbunden, die Kraft und Zeit von den anderen Dimensionen abzieht.

Der Bereich des **Personal- und Qualitätsmanagements**, der von den befragten Leitungen selbstverständlich als Kernbestandteil von Leitung verstanden wird, umfasst alle betriebswirtschaftlichen, strukturellen und organisationsbezogenen Maßnahmen zur Verbesserung von Qualität. Hier fühlen sich vor allem Leitungskräfte des *Typus Fürsorglichkeit*, was die eigene Kompetenz betrifft, eher verunsichert – sie haben den Eindruck zu „schwimmen“.

Mit der Dimension des **sozialen und visionären Leaderships** wird in der Literatur all das gefasst, was eine Leitungspersönlichkeit zur Qualität eines pädagogischen Teams einer KiTa beiträgt. Dies sind Maßnahmen zur Förderung einer am gegenwärtigen Bildungsverständnis ausgerichteten frühpädagogischen Arbeit und einer kooperativen, kritisch-reflexiven Teamkultur. Zum Leadership zählt ferner das Geben von Impulsen für eine zukunftsfähige, den Bedarfen und Bedürfnissen aller Beteiligten angemessene Weiterentwicklung der Einrichtung sowie die Moderation und fachliche Be-

gleitung eines entsprechenden Entwicklungsprozesses. Der *Typus Fürsorglichkeit* fokussiert dabei auf die soziale Ebene des Teams, der *Typus Management* auf die Organisation – in beiden Fällen wird deutlich, dass Organisationsentwicklung nicht ohne eine enge Zusammenarbeit mit dem Team funktioniert bzw. eine enge Kooperation mit dem Team nicht ohne eine strukturelle und konzeptionelle Weiterentwicklung der KiTa. Der *Typus Leadership* hat bzw. schafft die besten Voraussetzungen für die Verbindung von beidem.

Der in der Studie rekonstruierte Aufgabenbereich des **pädagogischen Vorbildes** beschreibt alle Tätigkeiten, bei denen die Leitung ein Vorbild für das ist, was auch die Fachkräfte im Gruppendienst tun: Gespräche mit Eltern führen, pädagogische Situationen mit Kindern gestalten, beobachten und dies kritisch reflektieren etc. Hier liegt die besondere Stärke und Ressource des *Typus teambezogenes Leadership*, aber durchaus auch von *fürsorglichen* Leitungskräften, die ihr Erfahrungswissen in die Qualität der täglichen Arbeit einspeisen. Im *Typus Fürsorglichkeit* gehört die pädagogische Arbeit mit Kindern zum habituellen Kern des beruflichen Handelns: Die Leitungskraft wird phasenweise zum/zur Erzieher_in, der/die im pädagogischen Alltagshandeln aufgeht. Im *Typus Leadership* hingegen wird dieser Ansatz des guten pädagogischen Modells in professionell-pädagogisch reflektierter Weise realisiert – im *Untertypus des teambezogenen Leaderships* mit einem Fokus auf der Ebene des eigenen pädagogischen Handelns, im *Untertypus des strukturbezogenen Leaderships* auf der Ebene der konzeptionellen und strukturellen Absicherung.

Unseres Erachtens droht das frühpädagogische Praxis-handeln als zentrale Dimension des Leitungshandelns im modernen Managementdiskurs ignoriert oder gar abgewertet zu werden. Mit Ausnahme des *Leitungstypus Management* gehört das vorbildhafte pädagogische Arbeiten mit Kindern zum Orientierungsrahmen der Fachkräfte und stellt eine wichtige Ressource dar – sowohl als eigene Kraftquelle als auch im Sinne einer damit verbundenen fachlichen Anschlussfähigkeit an das Team und an die im Alltag zu bewältigenden Herausforderungen. Die STEGE-Studie (Viernickel & Voss 2012) zeigt z. B. auch, dass den Leitungskräften ein wesentlicher Schutzfaktor für die Gesundheit verloren geht, wenn sie im Solo-Leitungsprofil arbeiten – die „Ressource von emotionaler Nähe und Bestätigung durch die Kinder“ (ebd., S. 169). Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass Leitungskräfte, die nicht im Gruppendienst tätig sind, ihre subjektive Gesundheit am schlechtesten einschätzen (vgl. ebd., S. 98).

Ange-sichts einer sehr hohen Anzahl von Leitungskräften in Deutschland, die zu einem Teil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst tätig sind bzw. gerade dieses Kombi-Profil als für sich wünschenswert betrachten, stellt sich die Frage, ob und

wie diese Dimension des professionellen Leitens einer *pädagogischen* Institution, eines *pädagogischen* Teams stärker bzw. explizit im Berufs- und Kompetenzprofil von KiTa-Leitung mitgedacht werden sollte: Welche spezifischen professionellen Herausforderungen sind damit verbunden? Unter welchen Bedingungen kann dies eine Bereicherung für die pädagogische Qualität(sentwicklung) sein?

Eine **erste Quintessenz** der Studie lautet: Angesichts einer großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit von KiTas, einer ebenso großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Aufgaben und der von uns rekonstruierten Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Typen des Leitens gibt es nicht *die* gute Leitung. Vielmehr gibt es *gute Passungen zwischen Leitungs- und Führungsaufgaben* einerseits und *professionellen Selbstverständnissen und habituellen Orientierungen von Leitungskräften* andererseits.

Eine **zweite Quintessenz** der empirischen Analysen ist die Erkenntnis, dass (und wie) sich mit den veränderten Ansprüchen und Erwartungen an die Qualität der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, durch die Etablierung der Bildungsprogramme und pläne sowie schließlich durch die Teil-Akademisierung des Feldes und die damit verbundenen Professionalisierungserwartungen auch das Berufsprofil KiTa-Leitung verändert. Die vorliegende Studie bezieht sich auf ein Berufsfeld, das sich in einem dynamischen Wandlungsprozess befindet. KiTa-Leitungskräfte können gegenwärtig nicht (mehr) bzw. noch nicht auf ein eindeutiges Berufsprofil zurückgreifen, sondern sind dazu aufgefordert, *eigene* Leitungsorientierungen zu entwickeln und diese gegebenenfalls zu verändern. Die sich daraus ergebenden Spannungen eines Berufsprofils in Entwicklung sind mit Herausforderungen, nicht zuletzt für die Aus- und Weiterbildung, verbunden.

C.2.5 Zur Wandlungsdynamik professioneller Orientierungen im frühpädagogischen Praxisfeld: von der Fürsorglichkeit zum Leadership

Dieser Abschnitt beleuchtet die empirischen Rekonstruktionen der Basiserfahrungen (vgl. Abschnitt C.1) und der sinngenetischen Typen (vgl. Abschnitt C.2) nochmals unter einer fokussierten Fragestellung. Im Zentrum steht die Beobachtung, dass das Praxisfeld sich in einem Prozess des Wandels kollektiver handlungsleitender professionell-pädagogischer Orientierungen befindet. KiTa-Leiter_innen, ihre Denkstile und Handlungspraktiken, sind in doppelter Weise an diesem Prozess beteiligt: Zum einen unterliegen die Leitungskräfte ihm selbst, und zum anderen ‚steuern‘ und lenken sie ihre KiTa durch den Wandlungsprozess hindurch.

Wie sich in den Diskursen homolog an vielen Stellen andeutete, besteht der Prozess des Wandels darin, dass KiTa-

Leiter_innen sich selbst und ihr Praxisfeld kollektiv aus traditionellen pädagogischen Orientierungen ‚herausentwickeln‘ (müssen), die noch eng mit der ‚verberuflichten‘ Mütterlichkeit (vgl. vor allem Abschnitte C.1.4 und C.2.1) verbunden sind. Im Sinne einer analytischen Differenzierung lässt sich damit auf der einen Seite eine Verortung als KiTa-Leitung beschreiben, die mit wenig Handlungsautonomie und -souveränität, mit geringer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht verbunden ist und sich vielmehr stark an Weisungen und Vorgaben, an Erwartungen von außen ausgerichtet. Dies ist verbunden mit einem beruflichen Ethos der (selbstlosen) Fürsorglichkeit, der emotionalen Beziehungsorientierung und der Allzuständigkeit bzw. Unabkömmlichkeit. Dem gegenüber steht eine andere Verortung von KiTa-Leitung, in die sowohl der aktuelle Management- als auch der frühpädagogische Professionalisierungsdiskurs einfließen: Die Leitung einer KiTa und die Führung eines pädagogischen Teams wird hier mit der professionellen Kompetenz verknüpft, fachlich fundiert und begründet, eigenverantwortlich und autonom, im Sinne einer reflektierten pädagogischen Reflexivität, zu agieren. Der Erwartungshorizont an die Professionalität von Leitung ist, KiTa als Bildungsinstitution mit einem zeitgemäßen Konzept frühkindlicher Bildung sowie die Entwicklung des Feldes maßgeblich mitzugestalten, also innovative Entwicklungen zu gestalten und nicht Vorgaben umzusetzen.

Wie Leitungskräfte sich nun zwischen diesen beiden Rollenerwartungen positionieren, d. h., ob sie über eine relativ hohe Handlungssouveränität und dementsprechendes Selbstwirksamkeitserleben verfügen oder aber ihr Erleben eher von Belastungen und Rollendiffusion geprägt ist,²⁶ wirkt sich fundamental auf ihre Leitungspraxis aus: Sehen sie sich dazu in der Lage, ihr Team im wertkernbasierten Arbeiten, in der fachlich fundierten Qualitätsentwicklung aus dem Team heraus, zu stärken (vgl. hierzu die „Schlüsselstudie“ von Viernickel et al. 2013), oder sehen sie durch ihre habituelle Prägung keinen anderen Weg, als die von ihnen verantwortete pädagogische Arbeit dem Umsetzungsdilemma preiszugeben (vgl. Abschnitt C.1.1)?

Nachfolgend werden mit Bezug auf die Gruppendiskussionen die Dynamiken aufgezeigt, die sich im Zuge des aktuellen Wandlungsprozesses von handlungsleitenden Orientierungen im pädagogisch-professionellen Leitungshandeln vollziehen. Die in der Studie rekonstruierte Wandlungsbewegung verläuft von einer (gesellschaftlich-historisch begründbaren) Orientierung an *Fürsorglichkeit* hin zu einer

²⁶ Es handelt sich dabei nicht um die individuelle Leistung einzelner Leiter_innen, sondern um das Resultat eines komplexen Bedingungsgefüges: Wie im Abschnitt C.3 ausführlich ausgeführt werden wird, werden die Erfahrungen und Orientierungen von Leiter_innen z. B. sehr stark durch ihre Ausbildungs- und Berufsbiografie, durch ihr – je nach KiTa unterschiedliches – Aufgabenprofil oder auch durch (nicht) als unterstützend empfundene Trägerstrukturen beeinflusst.

Orientierung an Prinzipien des *Leaderships*. Der verbindende Kern dieser beiden Verortungen ist, dass Leitungshandeln *pädagogisch* begründet wird, im Bewusstsein, eine *pädagogische* und nicht eine beliebige Organisation zu leiten (vgl. Abschnitt C.1.4). Diese genuin (früh-)pädagogische Rahmung des Berufsprofils konturiert sich besonders deutlich vor dem Hintergrund des maximalen Kontrastes heraus, den der *Typus Management* (vgl. Abschnitt C.2.2) bildet.

Eine besondere Spannung – man könnte es auch als das *fundamentalste Orientierungsdilemma innerhalb der Thematik KiTa-Leitung* bezeichnen – ergibt sich daraus, dass im fachwissenschaftlichen Common-Sense-Diskurs (z. B. durch Träger, Studien, Fachpolitik) Managementkompetenzen mit besonderer Relevanz und Anerkennung versehen werden und diese Bewertung auch von vielen Leitungskräften übernommen wird. Im normativen Common Sense wird die Pädagogik sozusagen dem Management nachgeordnet; habituell ordnen aber die befragten Leitungskräfte (mit Ausnahme des *Typus Management*) das Management der Pädagogik, die Struktur- der Beziehungsebene, nach.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf drei Kernfragen:

- Welche individuellen und kollektiven Orientierungen tragen dazu bei, dass eine Leitungskraft in ihrer Selbstpositionierung oder der Fremdadressierung durch andere (in ihrem eigenen Erleben) über wenig Handlungsautonomie und Wirkmacht verfügt?
- Wie kann die (im Fürsorglichkeitsmodus empfundene) Last der Allzuständigkeit und des belastenden Umsetzungsdrucks abgelöst werden von einer selbst initiierten und aktiv vorangetriebenen Neu-Ordnung von Aufgaben (Binnenstrukturierung)?
- In welcher Form kann eine kollektive Solidarisierung von Leitungskräften bzw. eine Einforderung von Unterstützungsstrukturen die Professionalisierung des Berufsprofils KiTa-Leitung stärken?

Vom „Helfersyndrom“ zur Handlungsautonomie

Die Selbsteinschätzung und -erfahrung, als KiTa-Leitung über Handlungsautonomie und Selbstwirksamkeit zu verfügen, stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Ist die Leitungsrolle weder mit der Erfahrung verbunden, von außen als professionelle und damit eigenverantwortlich handelnde Expertin anerkannt zu werden, noch mit einer entsprechenden Selbstüberzeugung, ist Leiten mit einer Reihe von Dilemmata verbunden.

„Helfersyndrom“

Gruppendiskussion Bremen

Gf: ich glaub, wir leiden alle en bisschen unter Helfersyndrom,

sonst würden wir diesen sozialen Beruf nicht machen;

?:

^Lwahrscheinlich

Gf: und en Stück weit (.) (nicht gefeiert vor)

Am: ^Ldass (.) dass doch, dass, wenn du ne Erzieherin (.) sprichst, die zwei Tage gestreikt haben, die dann sagen, den dritten Tag kann ich das nicht mehr mit mir *ausmachen*; (.) nicht wegen Eltern;

Gf:

^Ldie ar-

men Kinder; ja

Am: ja? Also kann doch die Kinder nicht irgendwie; wir haben noch das vor, wir wollten

Gf:

^Ldie können ja nix dafür

Am: eigentlich en Ausflug machen, jetzt müssen wir den Ausflug, und das will ich nicht; so; also das steckt da ja auch noch drin; dass da noch unheimlich viel Zugewandtheit

Df: mit den Kindern;

?: () alle ne Woche zu machen;

Bf: ich hab immer gerne gestreikt;

Meh.: @(.)@

Die Zaghaftigkeit in Bezug auf Streiks als Reaktion auf Missstände wird hier mit dem „Helfersyndrom“ erklärt, das als kollektive Haltung der frühpädagogischen Berufsgruppe insgesamt („wir alle“) zugeschrieben wird. Damit wird unterstellt, dass KiTa-Leiter_innen ihr mangelndes Selbstwertgefühl damit kompensieren, dass sie mit ihrem aufopferungsvollen Einsatz für andere Anerkennung quasi zu erzwingen versuchen. Helfen-Wollen und Altruismus werden hier negativ konnotiert und implizit als per se selbst-schädigend konstruiert. Das Leiden am „Helfersyndrom“ verweist direkt auf die *Fürsorglichkeitslogik*, auf das nicht oder schlecht entlohnte, aufopferungsvolle Beziehungshandeln.

Die Leiter_innen greifen in dieser Perspektive auf ein traditionelles Begründungsmuster zurück: In der Konstruktion, sich schützend vor „die armen Kinder“ stellen zu wollen, dokumentiert sich die habituelle Bindung die *Fürsorglichkeitslogik*: Das Recht des Kindes, einen Ausflug zu machen, wird über das Eintreten der Leitungs- und Fachkräfte für die Rechte ihrer gesamten Berufsgruppe gestellt. Das „Helfersyndrom“, das Gebraucht-Werden, führt zu einer Nachordnung der eigenen Rechte und Anliegen als Angehörige einer Profession.

Abhängigkeit von fachfremden Entscheidungen

Gruppendiskussion Niedersachsen

Ef: ich weiß nicht, ob euch das auch so geht, aber in unsrer Gemeinde is der Haushalt

Hf:

^Lis das kommunal?

Ef: ja, is im Moment noch nicht freigegeben, das heißt, ich habe *keine* finanziellen Mittel für Bildungsmaterialien im Moment; und das seit Anfang Januar; ja, und das kann es ja letztendlich auch nicht sein

?: Wie, dann darfst du nichts anschaffen?

Ef: Nein, darf ich nicht

?: Gar nichts?

Ef: Ja, Putzmittel, also so, das ist ja der Bedarf, da ist schon, das ist ja Priorität, aber

?: ^Lja, das hat ja Priorität

Meh.: @(3)@

?: ^LHygiene muss sein

Hf: ^Lund Essen

Ef: ^Lalso kein, kein, ich könnte jetzt kein Buch kaufen

?: ^LDu kannst wirklich kein Buch kaufen?

Ef: Nein, nicht von den kommunalen Geldern im Moment; weil der Haushalt is nicht freigegeben; ne, also auch keinen Tesa-Film, wenn ich noch ne Rolle irgendwo liegen hab;

In dieser Passage wird die Erfahrung thematisiert, als KiTa-Leitung abhängig und angewiesen auf Geldzuteilungen von außen zu sein und auf den Zeitpunkt dieser Zuteilung selbst keinerlei Einfluss zu haben. Zwar wird die Grundversorgung (Essen, Putzmittel) gesichert, aber in Bezug auf die *pädagogischen* Belange und „Bildungsmaterialien“ (Bücher, Bastelmaterial) sieht die Leitung hier keinen Entscheidungs- und Handlungsspielraum. In der Formulierung „darf ich nicht“ dokumentiert sich die soziale (Selbst-)Positionierung einer Weisungsempfängerin. Die Spannung, die mit der Erfahrung verbunden ist, zwar einerseits als „Leitung“ bezeichnet zu werden und Verantwortung zu tragen, andererseits aber als abhängige und in ihrer Fachlichkeit nicht wertgeschätzte Zuwendungsempfängerin adressiert zu werden, findet hier eine große kollektive Resonanz. Innerhalb eines Orientierungsrahmens, der zuvorderst am Wohl und der Entwicklung der Kinder orientiert ist, scheint ein Aufbegehren gegen die Missachtung fachlicher Standards offenbar keine realistische Perspektive.

Ambivalentes Verhältnis zu Macht

Gruppendiskussion Thüringen

Ef: und das is auch en Thema, was mich unglaublich beschäftigt, (.) was is es eigentlich (.) das uns die uns gegebene Macht oft so schwernehmen lässt. Mir persönlich fällt es nich so schwer, ich äh hab dazu viel auch (.) gelesen äh in Diskussionsrunden, mich beschäftigt und so weiter, (.) dennoch is es äh etwas, was auch mir begegnet im Alltag äh (.) so Situationen, in denen ich denke, hm; was wollt=en ihr jetzt von mir; und das, was ich erfahren habe, ich mein jetzt mein Team, (.) äh is (.) immer; (.) ausschließlich; (.) Klarheit in der Aufgaben äh Zuweisung auch, weil (.) es is ja kein Zufall, dass nich Kollegin XY Leiterin is, sondern Sie oder ich oder (.) äh Sie (.) sondern eben also deswegen is es ja so, dass es Menschen gibt, die auch sagen, ja; ich möchte gerne ne Leitung haben; und ein Team, das ham wir ja alle gelernt, muss geleitet werden;

Die (Selbst-)Positionierung der Leiterin in einer herausgehobenen Rolle („Klarheit in der Aufgabenzuweisung“) steht hier im positiven Horizont. Legitimiert wird dies durch den Auftrag und „die uns gegebene Macht“, die KiTa zu leiten. Zugleich dokumentiert sich in der Passage, dass es sich bei dem Anspruch, ein Team zu führen, nicht um eine habituelle Selbstverständlichkeit handelt, sondern Weisungs- und Gestaltungsmacht als Leitung einer Legitimation bedarf und immer wieder nach innen und außen begründet werden muss.

Gesellschaft verändern im Mikrokosmos KiTa

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Bf: ^Lja, dass ich schon, dass ich schon auch steuern kann; (.) ich kann äh also auch gesellschaftliche ähm (.) Veränderungen, oder gesellschaftliche Prozesse, die ich ähm (.) und wenn=s in meinem Mikrokosmos meiner kleinen Einrichtung is (.) ich kann auch Dinge, die mir auffallen, die sich verändern, wo ich denke, das tut jetzt ma net so ganz gut, (.) da kann ich steuern; (.) ich hab auch schon (.) ne gewisse Macht, (.) ähm oder Beziehung-Macht jetzt nich im negativen Sinne, aber

Hf: ^Lich geb dir Recht,

Bf: ich hab=s auch in der Hand, wo läuft die, die Kiste hin; (.) ich hätt vor dreißig Jahren oder vor fünfunddreißig sagen können; hab ich net, ich bin gar net ausgebildet dafür, ähm hier bleib ich nich, (.) aber ich hab gemerkt (.) wir hatten damals die Herausforderung der damals noch so genannten ausländischen Kinder, (.) und das hat mich gereizt, das hat mich (.) absolut (.) wo ich gesacht hab, ja; (.) ich möchte wirklich inklusiv arbeiten, ich kam aus der Sonderpädagogik, (.) auch nich mit behinderten, sondern mit emotional und kranken Kindern, wo ich dachte, also das is genauso Ausgrenzung, darf nich mehr sein; also ich bin Pädagogin geworden noch mit dem Adorno-Satz im Kopf, damit Auschwitz nie mehr is, und ob das jetzt ausländische Kinder waren oder behinderte oder kranke Kinder, piepegal; das, was reinkommt, damit wird gelebt, und (.) das war auch schon (.) gesellschaftliche äh Dinge mit beeinflussen;

In der Passage dokumentiert sich ein maximaler Kontrast zum „Helfersyndrom“: Statt eines sich aufopfernden Kümmerers um andere auf der Ebene persönlicher Beziehungen wird KiTa-Leitung hier nicht nur mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, sondern auch mit der Macht, Gesellschaft zu verändern, verknüpft. Die Leiterin beschreibt sich als Steuerfrau („da kann ich steuern“) auf der Ebene der KiTa („wo läuft die Kiste hin“), aber darüber hinaus als aktive Mitgestalterin einer demokratischen und inklusiven Gesellschaft („damit Auschwitz nie mehr is“). Ihr Selbstverständnis als Leitung nimmt dabei seinen Ausgang bei der Gestaltung konkreter Beziehungen zu den ihrer KiTa anvertrauten Kindern und knüpft damit unmittelbar an den

pädagogischen Kern des Berufsprofils an. Zugleich weist ihr professionelles Selbstverständnis aber weit über die Grenzen der eigenen KiTa hinaus: Im Sinne von Adorno, dass das Private das Politische ist, wird hier die Rolle der KiTa-Leitung selbstbewusst mit der Überzeugung verbunden, an gesellschaftlichen Veränderungen mitwirken zu können.

Die KiTa im eigenen Tempo voranbringen

Gruppendiskussion Niedersachsen

Hf: was ich total schön finde, is aber, dass ich=s selbst in der Hand habe; ich kann ganz viele Sachen auf einmal entscheiden; wo ich vorher oft mi=m Kopf geschüttelt habe und gedacht habe, ooo-ah jetzt komm doch ma in die Strümpfe, oder diese Dienstbesprechungen, die ziehn sich ja in die Länge, und warum bringst du es jetzt nicht ma auf=en Punkt; ähm dass=ich das jetzt selbst entscheiden kann und selbst in der Hand habe und mein (.) mein Haus; meine Einrichtung selbst voranbringen kann in dem Tempo, was ich für angemessen halte, das finde ich total bereichernd und erfüllend auch; das macht total viel Spaß (.) ja; zu gucken; wo sind Tendenzen; wo geht=s hin; wie sieht die Nubbek-Studie aus; wie geht, wo geht es hin mit der Krippenpädagogik; was macht die Integration; wie weit is KiTa bei den Inklusionsgedanken, wie könn=wer mit Schule zusammenarbeiten; das find ich total spannend; das macht echt Spaß.

In dieser Passage dokumentiert sich ein maximaler Kontrast zur Handlungshemmung durch Rollen-Unsicherheit bzw. durch ein ambivalentes Verhältnis zur Macht. Vielmehr beflügelt und bereichert die Macht, „jetzt selbst zu entscheiden“, es „in der Hand zu haben“, die Leiterin. Sie erlebt die von ihr geleitete KiTa als Ort autonomer Gestaltungsmöglichkeiten, an dem sie nicht Vorgaben und Anordnungen von außen entgegennimmt, sondern die Pädagogik in *ihrem* Haus selbstbestimmt weiterentwickelt. Dabei bezieht sie sich auf den wissenschaftlichen und fachlichen Erkenntnis- und Diskussionsstand (Nubbek, Inklusionsgedanke, Krippenpädagogik, Zusammenarbeit mit Schule) und argumentiert bzw. agiert wie selbstverständlich auf diesem Fundament.

Von der Allzuständigkeit zu partizipativen Strukturen

Die Fremd- bzw. Selbsterwartung der „Allzuständigkeit“ von KiTa-Leitung wird in den Gruppendiskussionen immer wieder aufgeworfen und bearbeitet. Leitungskräfte fühlen sich von unterschiedlichen Akteuren (Eltern, Träger, Team) als „allzuständig“ adressiert und übernehmen dies zum Teil auch in ihr Selbstverständnis, wie dies in der Rekonstruktion des Typus *Fürsorglichkeit* bereits gezeigt werden konnte (vgl. Abschnitt C.2.1). Die dadurch aufgerufene altruistische und aufopferungsvolle Haltung ist fest in einem traditionellen Frauen- bzw. Mütterlichkeitsbild verankert. Im Folgenden werden exemplarisch aktive Tendenzen von Leitungskräf-

ten aufgezeigt, sich von dieser Allzuständigkeitsorientierung abzugrenzen und eigene, pädagogisch begründete und für das Team richtungsweisende Prioritäten und Maßstäbe zu setzen. In dem Bemühen, sich nicht als Umsetzer_in von Vorgaben zu verstehen, die von außen an die KiTa hergetragen werden, sondern eigenverantwortlich und fachlich begründet zu agieren, dokumentiert sich ein Professionalisierungsprozess. Werden zudem verlässliche Strukturen für die Erledigung von Aufgaben geschaffen, entlastet dies die Leitung und ermöglicht die Partizipation des Teams.

Selbst Prioritäten setzen

Gruppendiskussion Bremen

Df: ich wollt noch mal (.) zu Anfang, was du sachttest mit der Allzuständigkeit; ich will, hab angefangen mit meinen Vertretern und so, weil das spontan mir so einfiel, wie du sachttest, wir sind allzuständig; und das, das empfinde ich auch so, und ich denke aber, dass es ganz wichtig is, dass man für sich selber Prioritäten setzt; also dass, ne, dass man nich alles, find ich, (.) es gibt da, wie du sachtst; (KiTa) Konzeption und alles Mögliche und die Ansprüche und so, dass man sacht, ja okee, das is da, und jetzt guck ich mal, welche Priorität hab ich und wo=wo setz ich an und so, und was lass ich einfach en bisschen wegfallen; und so; ich glaube, das äh macht einen auch ein bisschen äh (.) zufriedener auch; un=s und sicherer auch; so; ne,

In dem Gesprächsbeitrag dokumentiert sich deutlich die Wendung von einer passiven in eine aktive Positionierung: Die Leiterin entwirft als Strategie dagegen, von außen für allzuständig gehalten zu werden und dies auch selbst so zu empfinden, das aktive Selbst-Setzen von „Prioritäten“. Knüpft man mit dem eigenen Leitungshandeln weder ausschließlich an das eigene (habituelle) „Empfinden“ noch an (Außen-)Erwartungen oder Auflagen an, führt dies zu Zufriedenheit und Sicherheit. Die Leiterin plädiert für einen reflektiert-distanzierten Blick und eine Selbstbesinnung auf die eigene Leitungsexpertise – damit grenzt sie sich explizit von der *Fürsorglichkeitslogik* ab (vgl. zu dieser Orientierungsfigur des Typus *Leadership* Abschnitt C.2.3).

Leitungsaufgaben zu Teamaufgaben machen

Gruppendiskussion Bremen

Hf: und wir ham jetzt unser Konzept neu geschrieben und ähm ham das in den Ferien (.) auch nochmal jetzt so gelesen zusammen und so weiter und dann zusammenzusitzen und einfach zu erleben, (.) ne, man liest das, ja natürlich, so machen wir=s ja auch; also (.) ja, ja, das is richtig so; also wir ham das richtig erarbeitet, und (.) jetzt steht das da so; ne, also das is jetzt, das verbindet uns; das ham wir zusammen gemacht, und ja, da is man auch stolz, ne, auf das, was man da so mit denen zusammen geschafft hat; (.) ne, und merkt auch, wie das verbindet; ne, dass sie für sich so=ne (.) ja

so=n was aufgeschrieben haben, ja; was sie sich nicht ausdenken mussten; sondern wo sie wirklich das beschreiben, was so passiert; (.) und was sie auch leben können; ne, und das nich nur en Aushängeschild is, (.) oder nur gut aussieht, sondern es is wirklich das, was wir auch machen; so und da is nichts (.) Ausgedachtes dabei;

Indem die Entwicklung und Ausarbeitung der pädagogischen Konzeption für die KiTa als eine von der Leiterin moderierte Gemeinschaftsaufgabe gerahmt wird, entwirft sie sich sowohl als Teil des Teams als auch als verantwortliche Führungskraft, die „stolz“ auf ihre Mitarbeiter_innen ist. Sie übernimmt die Verantwortung dafür, dass ihr Team eine Konzeption erarbeitet, die gelebt wird und nach innen wirkt, und die nicht als praxisfernes, „ausgedachtes Aushängeschild“ fungiert. Damit greift sie auf eine doppelte Bestätigungsressource zurück: Sie agiert zum einen nach außen als autonome Führungskraft, die die Verantwortung dafür übernimmt, wie ihr Team arbeitet, und zum anderen nach innen als solidarische und die Erfahrungen der Fachkräfte ernst nehmende Teamkollegin. Im mehrfachen Wechsel zwischen „sie“ (Team) und „ich“ (Leitung) zum „wir“ wird deutlich, dass in Bezug auf das Team eine herausgehobene und zugleich egalitäre Rolle von Leitung kein Widerspruch sein muss.

Verantwortung in einem Leitungsteam teilen

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Df: ich würd gern noch mal (.) mir is es so=n Herzensanliegen, auf die Leitungsteams gucken; (.) also ich bin jetzt grad so bei uns in der KiTa wirklich so an diesem Prozess, wo ich denke, (.) ich fühl mich auch wirklich ganz oft alleine, du bist Leitung, alleine; und seitdem ich mich wirklich dazu entschlossen habe zu sagen, ich gebe meine Leitungsposition als Führungsposition wirklich (.) ab, in=en Leitungsteam, das sich langfristig entwickeln (.) soll, (.) zu nem gleichberechtigten Leitungsteam, mit ner pädagogischen, und mit ner äh Leitung, die das ganze Administrative an Organisation macht, (.) die sich aber austauschen; über die Entwicklung des Hauses; diese Konzeption des Hauses; über Mitarbeiter; über Erfahrungen, seitdem geht=s mir viel, viel besser, (.) ich bin nämlich nich mehr alleine, (.) mit der Verantwortung, alleine mit meinen ganzen Gefühlen, alleine mit dieser ganzen Verantwortung, sondern ich kann immer sagen, okay, ich hab jemanden, mit dem ich (.) tatsächlich () und ich gebe Verantwortung ab,

In der Passage dokumentiert sich zum einen sehr deutlich, dass die basistypische Erfahrung von Aufgabenfülle und -komplexität (vgl. Abschnitt C.1.1) mit einem hohen Verantwortungsempfinden bzw. -druck einhergeht. Wird Leitung mit dem (Selbst-)Anspruch verknüpft, für alle Belange der KiTa zuständig und damit eben auch allein verantwortlich zu sein, stellt dies eine große persönliche Belastung dar: Nicht mehr „alleine mit meinen ganzen Gefühlen“ zu sein, wird hier

als „Herzensanliegen“ vorgetragen. Einen Teil der Führungsaufgaben und der damit verbundenen Verantwortung abzugeben, wird daher auch nicht als Verlust von Einfluss wahrgenommen, sondern als Entlastung. Eine partizipative Form der KiTa-Leitung wird hier als Modell der Zukunft entworfen.

Vom ‚eingereichten‘ Teammitglied zur professionellen Führungskraft

Die Arbeit an einem klar konturierten Selbstverständnis als KiTa-Leitung und Führungskraft gehört zu einem fokussierten Thema in den Gruppendiskussionen. Insbesondere Leitungen, die aus dem Erzieher_innen-Beruf heraus in eine Leitungsposition aufsteigen (vgl. dazu vertiefend Abschnitt C.3.2), identifizieren sich auch als Leitung stark mit der Rolle der pädagogischen Fachkraft. Sich auf dieser Grundlage dann nicht als ein Teammitglied wie jedes andere auch zu definieren, sondern eine besondere Verantwortung für Qualitäts- und Teamentwicklung zu übernehmen, stellt eine professionelle Herausforderung dar. In den folgenden Beispielen dokumentiert sich, dass dies Praktiken der Grenzziehung gegenüber unterschiedlichen Akteursgruppen ebenso erfordert wie eine hohe Selbst-Reflexivität.

Sich von Adressierungen im Sinne der Fürsorglichkeitslogik abgrenzen

Gruppendiskussion Hamburg

?: also das is jetzt kein ganz, ganz kleines Haus, wo man sowieso ganz muckelich miteneander is; und trotzdem (.) ähm gibt es sozusagen die Erwartung, (.) dass man sich zumindest ma wie Mama (.) Schrägstrich Papa verhält; und dann die Kollegen (.) auch wirklich auf=n Arm nimmt; also jetzt im übertragenen Sinne; für alle möglichen Dinge; (...) und das müssen se jetzt aber wirklich mal hier loswerden; das geht so nich weiter; und man soll das dann mal eben kurz lösen, das funktioniert natürlich nich, und da hängt natürlich dann immer neben diesem Gespräch, was man trotzdem führen muss, hängt da einfach ja immer en Riesenbatzen dran, weil da is ja en Thema hinter, was bearbeitet werden will; und wenn es nur das Thema is (.) Leute, ihr müsst euch untereinander einigen; also findet irgendwie Mittel und Wege, miteneander umzugehen, und professionell miteneander umzugehen, und wir sind hier nich im Kindergarten;

Deutlich wird hier, dass die Leiterin die Erwartung, allzuständig und fürsorglich zu sein, als eine an sie gerichtete Erwartung ihres Teams wahrnimmt. Die an sie herangetragene Fürsorglichkeitserwartung wird mit der Metapher gefasst, als „Mama und Papa“ adressiert zu werden. Diese Erwartung gibt sie an ihr Team zurück, mit dem impliziten Appell, sich eigenverantwortlich und damit ‚erwachsen‘ zu verhalten. Diese Aufforderung an die Mitarbeiter_innen kann dabei auch als Geste der Selbstdisziplinierung hinsichtlich der



eigenen Leitungsprofessionalität gelesen werden: In der expliziten Abgrenzung von der ‚mütterlichen‘ und für alle persönlichen Belange zuständigen Rolle dokumentiert sich auch das Bemühen der Leiterin darum, die eigene Führungsrolle fachlich-professionell und nicht persönlich-emotional auszugestalten.

Klare Grenzziehungen nach außen vornehmen

Gruppendiskussion Hamburg

Hf: weil wir ham eh so=n Allround-Job, finde ich; (.) wir sind permanent präsent, wir ham keine Bürozeiten, (.) äh man kann ruhig ein Schildchen hängen ham, bitte nicht stören, kommen Sie später wieder; (.) das interessiert (.) niemanden; es geht wusch die Tür auf, nur mal ganz kurz; ja danke, jetzt bin ich raus; (.)

Im: deswegen ham wir auch en Schild hängen Bitte nicht stören und auch nicht ganz kurz;

Hf: genau; sehr gut;

Meh.: @(.)@

Hf: aber es hilft trotzdem nicht;

Df: es funktioniert?

Im: meistens funktioniert=s;

Df: ich hör die Leute, ich hör die Leute vor meinem, vor meinem Büro stehen, das lesen und sagen ach so, nicht stören; ah (.) klopf=klopf=klopf, dann kommt der Kopf, Eltern; es sind meistens dann Eltern;

Im: ¹ich weiß, ich soll ja nicht stören; aber

Df: und dann sach ich, dann sach ich, haben Sie das Schild gesehen?

Und dann sagen die, *ach so*, Schild; (.) also sie wissen=s ganz genau und °machen=s trotzdem°

In der Passage dokumentiert sich wiederum das Ringen darum, schützende Grenzen zu ziehen, um die eigenen Leitungsaufgaben erledigen zu können, aber mehr noch, um sich von dem Bild der permanent verfügbaren und allzuständigen Leitung abzugrenzen. Die regelmäßige Missachtung dieser Grenzziehung stellt nicht nur eine einfache Alltagsstörung dar, sondern kann auf einer impliziteren Ebene auch als eine Verweigerung von Anerkennung als Führungskraft gelesen werden. Hier konturiert sich deutlich die professionelle Herausforderung, als Leitung ein präsenter Ansprechpartner für die Belange der Mitarbeiter_innen zu sein, aber den Rahmen, innerhalb dessen man für die verschiedenen Akteursgruppen ansprechbar ist, selbst zu bestimmen.

Auch in der folgenden Passage geht es darum, sich klar gegenüber unangemessenen Erwartungen, hier vonseiten des Trägers, abzugrenzen.

Gruppendiskussion Bremen

Ff: ich hab eine Einrichtung in (Stadtteil), da is es tatsächlich so; meine Verwaltung (.) äh dreht am Rad, weil ich ihr die nicht rechtzeitig die Beitrags- äh Berechnungen beibringen kann, weil die Eltern die Unterlagen einfach nicht, (.) also ich krieg die Unterlagen nicht; es herrscht ne enorme Fluktuation in den Gruppen, von Verlässlichkeit kann da keine Rede sein; es hat auch viel mit

Verständnisproblemen zu tun; also da ham wir en gesellschaftlich anders gelagertes Problem; und ich finde, das müssen wir uns nich auch noch aufhalsen; dass wir sagen, okay, jetzt spielen wir aber auch Polizei, und gehn da hinterher, und gucken, dass alle irgendwie schön das Geld beibringen; damit sollen sich äh die Träger oder die Stadt beschäftigen; find ich; also wir ha=m

Bf: ^Lja, andere beschäftigen

Ff: da en andern Auftrag; (.) und ich kann dem, also ich kann dem tatsächlich in nem Stadtteil wie (Name Stadtteil) nich nachkommen;

Am: is auch nich unsre Aufgabe; wir sind nich die Sozialpolizei

Df: ^Lnö, dass man nochmal genau gucken muss, wo is welche Aufgabe, wo kann man die auch hintransportieren; also dass man, ob man alles annehmen muss; so; ob man eben sagen kann, also Moment mal, bis hierhin (.) und das is eine andere Aufgabe; so; ne?

Die Leitungskräfte entfalten hier sehr einvernehmlich die Orientierung, sich gegenüber unangemessenen Forderungen vom Träger zur Wehr setzen zu müssen und zu können. Den (finanziellen) Versäumnissen der Eltern nachzugehen, wird in die Verantwortung von Träger und Stadt gestellt: „Wir sind nicht die Sozialpolizei.“ Indem die Leitungen hier quasi kollektiv ‚üben‘, sich deutlich abzugrenzen, verweisen sie implizit zugleich auf ihre Erfahrung, dass neu dazugekommene Aufgaben ihnen ‚automatisch‘ untergeschoben werden, sie also auch vom Träger immer wieder als allzuständig adressiert werden.

Vom Ressourcenverschleiß zur Ressourcensicherung

Eng verbunden mit der Herausbildung eines professionellen Führungsverständnisses und der Abgrenzung von der Fürsorglichkeitslogik ist die Entwicklung von Strategien, die eigenen Ressourcen (und die der KiTa) zu erkennen, zu sichern und zu stärken. Als potenzielle Bedrohung der eigenen Ressourcen werden dabei in den Gruppendiskussionen unangemessene Erwartungen von Eltern und dem Team, vor allem aber Vorgaben und Forderungen von Trägern thematisiert. Auf die Bedeutung von Unterstützungsstrukturen wird in Abschnitt C.3.4 noch ausführlich eingegangen. Im Folgenden wird herausgearbeitet, welche Strategien Leitungen entwickeln, um die eigene Leitungsprofessionalität abzusichern – vom schonenden Umgang mit den eigenen Ressourcen über Bemühungen, den Träger stärker in die Pflicht zu nehmen, bis hin zur politischen Organisation.

Eigene Ressourcen schonen

Gruppendiskussion Bremen

Gf: also ich muss einfach mal kurz diese Perspektive da reinbringen; und ich bin auch manchmal genervt, und ich mach auch manchmal Überstunden, aber ich schreib mir auch alles auf, ich hab ganz am Anfang meine Arbeitsplatzbeschreibung überarbei-

tet; und hab (.) total bürokratisch, wie ich sonst eigentlich nich bin, eingeordnet, das is Verfügungszeit, das is Zeit am Kind, das is das, das is das; so und so viel Stunden dafür, so und so viel Stunden dafür; und ich schreib mir das auch komplett auf dass, ich einfach (.) mich, sach ich mal, meine Ressourcen einfach schone; und damit komm ich total gut zurecht;

Im Aufschreiben der Überstunden macht die Leiterin diese sichtbar und damit auch die Aufgabenfülle bzw. das Umsetzungsdilemma kommunizierbar. Indem sie ihr Zeitbudget „total bürokratisch“ aufteilt, sichert sie ab, allen Bereichen, die ihr im Leitungshandeln wichtig sind, gerecht werden zu können. Sie führt sich selbst – und wohl auch dem Träger – schwarz auf weiß vor Augen, wann sie was tut und wie viel Zeit sie dafür veranschlagt. Implizit plädiert die Leiterin hier vor allem für ein *selbst verantwortetes Zeitmanagement*: Aufopferung für den Beruf steht im negativen, realistische Einschätzung von Soll und Haben im positiven Horizont. In der aktiven Überarbeitung der eigenen Arbeitsplatzbeschreibung dokumentiert sich die Orientierung, sich die eigenen Aufgaben bzw. deren Gewichtung nicht vom Träger vordiktieren zu lassen, sondern selbstbestimmt zu agieren. Indem sie selbst festlegt, wie viele Stunden sie verwaltend und wie viele Stunden sie pädagogisch tätig ist, passt sie die schriftlichen Vorgaben an ihre Vorstellungen von Leitung an.

„Zeitfresser“ identifizieren und beseitigen

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Df: darf ich da grad=ma einhaken, grad wenn=s um Träger geht; ich komme von nem ganz großen Träger, (.) und ich hab so jetzt die ganze Zeit überlegt, wie is es denn bei mir; wir ham viel umstrukturiert; (.) und wir ham viele Probleme (.) mit was weiß ich, Personalgewinnung, multiprofessionellen Teams, und ich glaube, grad wenn=s um den Träger geht, (.) also da hängt=s für mich nachher am meisten; das sind irgendwie ganz ganz viel an Aufgaben, wo ich denke, (.) ich bin KiTa-Leitung, (.) is überhaupt nich mein Job; ich bin weder Verwaltungsfachkraft für Budgetierung, für sonst irgendwas, wo läuft=s zusammen? Bei mir; wenn irgend en Fehler passiert, (.) bei mir; (.) wer plant die ganzen großen Veranstaltungen, für die großen Leitungsgremien, (.) wir; (.) wer kümmert sich um die ganze Personalgewinnungs- äh Kampagnen, (.) wir; also wo ich dann denke, (.) eigentlich is das die Aufgabe, wo ich denke, das bricht mir ganz persönlich den Hals, in der KiTa, ich bin glaub ich wirklich gut im Gelder-Besorgen, im Personal-Besorgen; im Konzept-Entwickeln; im Kinder-Trösten; (...) aber ich denke, die wirklich diese Zeitfresser bei mir sind, Aufgaben zu übernehmen die ich eigentlich meinem Träger zuordne.

Als „Zeitfresser“ werden hier Aufgaben identifiziert, die nach Meinung der Leitung eigentlich vom Träger übernommen werden müssten. Die Leiterin definiert und beschreibt

sich als kompetente Führungskraft und grenzt sich davon ab, als „Verwaltungsfachkraft für Budgetierung“ adressiert zu werden. In der Formulierung, dass diese Aufgaben ihr „den Hals brechen“, kommt zum Ausdruck, dass sie sich massiv in der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit bedroht fühlt und zudem den Eindruck hat, dabei behindert zu werden, in ihren genuinen Kompetenzbereichen aktiv zu sein.

Mehr Aufgaben nur gegen mehr Ressourcen

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Bf: und hab irgendwann mit meinem Träger im Beisein der Mitarbeitervertretung äh darüber verhandelt, wenn er möchte, dass ich all diese Aufgaben, die dazugekommen sind (.) dann bitte ich auch drum, um ne Unterstützung, entweder übernimmt Träger (.) da en Stück weit mehr an diesen (.) bürokratischen Sachen oder gibt mir dafür die Stunden; (...) also ich find, ma=muss viel mehr (.) die Träger in die Verantwortung nehmen; für ihre Kisten; dass se laufen (.) also ich muss als Leitung, das is für mich mit eine Hauptaufgabe (.) auch geworden, (.) im Zuge der (.) krassen Veränderungen und der Aufgabenvielfalt, ich muss meinen Träger viel mehr in die Verantwortung nehmen.

Der eher passiven Haltung, dem Leiden am Umsetzungs-dilemma ausgeliefert zu sein, steht hier eine proaktive, fordernde Haltung gegenüber: Um den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden zu können, braucht Leitung die Unterstützung des Trägers. Die Leiterin, die „im Beisein der Mitarbeitervertretung“ mit dem Träger verhandelt hat, schafft sich aktiv einen Rahmen der eigenen Interessenvertretung – das Prinzip der *Fürsorglichkeit* für andere wird hier zum Prinzip der Selbstsorge, eingebettet in eine allgemeine Vertretung der Interessen des noch weitgehend unbestimmten Berufsprofils KiTa-Leitung. Indem die Leiterin betont, den Träger zunächst zu „biten“, ihn dann aber „viel mehr in die Verantwortung nehmen zu müssen“, kehrt sie die Bringschuld um und weiß ihren Forderungen auch Nachdruck zu verleihen: Nicht sie ist an die Anweisungen des Trägers gebunden, sondern sie „muss“ ihm diese erteilen – quasi als Verpflichtung guter pädagogischer Qualität gegenüber. Deutlich wird auch, dass eine derartige aktive Ressourcensicherung nur möglich ist, wenn ein zu Verhandlungen bereiter Träger als Mitakteur im System zu einem souveränen Leitungshandeln beiträgt und das professionelle Selbstverständnis seiner Führungskräfte stärkt.

Vom persönlichen Leiden zum Kampf für den Berufsstand

Gruppendiskussion Bremen

Ef: aber ich denk ja immer, ich hab da immer so @Phantasien, wenn@ ich seh, wie die Lufthansa streikt und so ma eben tausend-fünfhundert Flüge (verlegt), was das alles kostet, unglaublich; und

dann denk ich immer, (.) wir müssten eigentlich mal in Bremen eine Woche alle KiTas zumachen; wir können ganz Bremen lahmlegen; (.) das wär dann Chaos, und wo ich dann

Ff: ^L das ha=m wie ja selbst beim Streiken nich gemacht;

Ef: denke (.) ja, aber wir streiken dann immer so einen Tag, einen Nachmittag;

Ff: ^L jaja, mein ich ja; (.) nein, nein, selbst dann gibt=s ja noch=n Notdienst und so; letztendlich äh, Auswirkungen hat das nicht wirklich

Ef: ^L eine Woche alle dicht machen; und dann die Forderung stellen, da denk ich immer, (.) ey, dann ham wer=s doch; (.) weil ganz Bremen wär lahmgelegt;

Am: das haste ja auf den meisten Ebenen; (.) dass (.) ne, wenn die Leute auch einmal Nein sagen würden, im Kollektiv,

Ef: ^L ja, aber warum tun sie=s nich? Ich mein, die Piloten machen=s doch auch mal eben; wo ich denk, cool; (.) alle Flüge lahmlegen; würd ich mich gar nich trauen, wir trauen uns ja nich mal, zwei Tage zuzumachen.

In der Phantasie der Wirkmächtigkeit des Streikens führen sich die Leitungskräfte hier vor Augen, was sie erreichen *könnten*, wenn sie sich selbst als tragende Säule der Gesellschaft ernst nähmen – wiederum ist hier als homologes Muster der Wechsel vom duldsamen und sich aufopfernden Erleiden zum kämpferischen Eintreten für eine den eigenen Leistungen angemessene Gratifikation zu erkennen. Streik erscheint hier als Möglichkeit, der Machtlosigkeit auf der individuellen Ebene etwas entgegenzusetzen, indem man sich auf selbstbestimmte, aktive Art und Weise Gehör für die eigenen Belange verschafft und damit kollektiv für die Anerkennung als professionelle Kraft bzw. die Anerkennung der Frühpädagogik als Profession eintritt. Das „Dichtmachen“ der KiTa markiert dabei bereits begrifflich den maximalen Kontrast zur „offenen Tür“ und zur „Allzuständigkeit“, wie es für den Modus der Fürsorglichkeit prägend ist.

Auch im folgenden Beitrag dokumentiert sich die Orientierung an Solidarisierung und Mobilisierung im Dienste einer gemeinsamen Sache.

Gruppendiskussion Hamburg

Ef: also ich hatte letzte Woche ein sehr schönes Erlebnis, (.) da geht=s um diese Fünf-vor-Zwölf-Aktion, ähm ich hab halt zuerst im Team abgesprochen, ob die Interesse hätten, daran teilzunehmen, dann mit den Elternvertretern gesprochen, und es kam so von allen Seiten das Feedback, ja, das finden wir gut, das unterstützen wir, (.) und das war (.) also grade dieses Elternvertreter-Treffen, das war einfach sehr befriedigend, da rauszugehen und zu merken, wir ziehen jetzt endlich mal alle an einem Strang; (.) im weiteren Verlauf hat=s dann nich mehr ganz so optimal @funktioniert@, aber (.) aber grundsätzlich ähm das so auf den Weg zu bringen, das

war einfach (.) ganz gut; und ich glaub, das is (.) was mir einfach wichtig is zu merken, ähm wir stehen dann (.) also dass sich alle so positionieren, dass wir wirklich alle auf einer Seite stehen; (.) und man eben nicht das Gefühl hat, so, jetzt muss ich hier noch gegen die und dann noch gegen die kämpfen; (.) sondern wir kämpfen miteinander; so, ne, (.) ja.

Wenn auch die Eltern mobilisiert werden können und sich mit den Fachkräften solidarisch zeigen, mit ihnen „an einem Strang ziehen“, bringen sie der Arbeit der KiTas Anerkennung entgegen und stärken sie damit im Sinne eines Gegengewichts zum empfundenen Anerkennungsdefizit (vgl. Abschnitt C.1.2). In der Perspektive der Leiterin könnte eine Solidarisierung der Eltern mit den Fachkräften dazu beitragen, Kräfte nicht im Gegeneinander zu verschleißen, sondern gemeinsam für bessere Rahmenbedingungen zu kämpfen.

Wie herausfordernd es ist, sich von dieser starken Bindung an die ‚traditionelle‘ Fürsorglichkeitslogik zu lösen, zeigte sich in den Gruppendiskussionen auch im kritischen Blick auf die neue Generation pädagogischer Fachkräfte.

Gruppendiskussion Sachsen

Hm: aber darf ich ma einwerfen, (.) was ich dort als (.) also die Differenzierung; find ich schwierig; jung, (.) ich hab auch viele Junge, (.) aber was mir auffällt, ich bin ja selber auch mit, mit der Ende dreißig, auch noch relativ jung, aber wer jetzt mit Anfang zwanzig kommt, (.) äh die ham nicht den Biss (.) wie die Mitt-Vierziger; zum Beispiel; einfach mal so jetzt lapidar in Raum geworfen; also ich merke, die fallen bei nem Luftzug aus; (.) und ich kann nichts machen; hä du kannst nicht alles Vermutungsbekundungen wie auch immer man es nennen will, (.) es is nich so, ne, die Alten, die mittleren Alters, Alte, (.) sind stabil da, die beißen sich durch, und es is noch so was wie=ne Würde des Berufs, (.) Ethik; wie immer ma=es nennt da, bei den Jungen such ich (husten) na, es geht nich, nee; bin ni=da; (.) ne, und zack is die ganze Woche, is och glei- krank;

Der Leiter kritisiert in dieser Sequenz den fehlenden „Biss“ der neuen Generation: Das Durchbeißen und Weitermachen – trotz Krankheit – steht hier in einem positiven Horizont und kennzeichnet für ihn eine berufliche „Würde“. Dass man die Kolleg_innen „nicht im Stich“ lässt, gilt als ‚Ehrenkodex‘. Spannenderweise wird hier genau die Orientierung hochgehalten und als Ideal betrachtet, die an anderer Stelle – auch vom selben Leiter – für die prekären Rahmenbedingungen in KiTas verantwortlich gemacht und kritisiert wurde: eine Aufopferungshaltung, die letztlich dazu beiträgt, dass alles so bleibt, wie es ist. Auf einer ideellen Ebene wird zwar häufig das Ende der systemstützenden Fürsorglichkeitslogik eingefordert, im Arbeitsalltag wünschen sich jedoch viele Leitungskräfte Mitarbeiter_innen, die sich in ihrer Arbeit genau daran orientieren.

Zusammenfassung: von der Fürsorglichkeit zum Leadership

Die Analysen haben gezeigt, dass sich das Berufsfeld und damit auch das professionelle Selbstverständnis von KiTa-Leitung in einem dynamischen Wandlungsprozess befinden: vom beruflichen Ethos einer fürsorglichen und allzuständigen Beziehungsorientierung hin zu einer Orientierung an Management und Leadership; vom Selbstverständnis der Weisungsempfängerin und Umsetzerin von Vorgaben hin zur eigenverantwortlich und fachlich begründet agierenden Expertin.

Die kollektive Bindung an den habituellen (im Sinne der Dokumentarischen Methode milieuspezifischen) ‚Urgrund‘ der Fürsorglichkeitslogik (vgl. einführend dazu Abschnitt C.1.4) stellt eine zentrale Herausforderung für aktuelle und zukünftige Professionalisierungsprozesse dar. Eine besondere Spannung ergibt sich in diesem Prozess zudem daraus, dass im aktuellen Fachdiskurs Aspekte des Managements mit Bedeutung und Anerkennung aufgeladen werden und die (sozial-)pädagogischen Aufgaben des Leitens und der Teamführung dahinter zurücktreten.

In den Erfahrungen und Argumentationsmustern der Leitungskräfte deuten sich immer wieder habituelle Orientierungen an, die der Fürsorglichkeitslogik entstammen – von den Leitungskräften selbst besonders kondensiert in der Metapher des „Helfersyndroms“ formuliert. Die potenziell vorhandenen Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, die mit Leitung verbunden sind, werden zwar grundsätzlich begrüßt und oft auch genutzt, dies reibt sich aber zugleich immer wieder mit der Fürsorglichkeitslogik und einer negativen Konnotation von hierarchisch geordneten Beziehungsverhältnissen im KiTa-Bereich.

In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich zugleich, dass sich im Berufsfeld KiTa-Leitung eine Tendenz des Sich-Abgrenzens und ‚Herauswachsens‘ aus der Fürsorglichkeitslogik ausprägt. Deutliche Professionalisierungstendenzen treten immer dann zutage, wenn Leitungskräfte fachlich begründet und eigenverantwortlich agieren und argumentieren, wenn sie sich dagegen wehren, als Umsetzer_innen von Vorgaben adressiert zu werden, wenn sie selbst Prioritäten setzen und das dem Träger gegenüber vertreten, wenn sie im Sinne eines partizipativen Führungsstils Verantwortlichkeiten an das Team delegieren und mit ihm teilen, wenn sie beginnen, achtsam mit den eigenen und den Ressourcen des Teams umzugehen, und sich fachpolitisch für den eigenen Berufsstand engagieren.

Die sich aus dieser Wandlungsdynamik ergebenden Schlussfolgerungen werden in den abschließenden Ausführungen im Abschnitt D.2 aufgegriffen.

C.3 Soziogenetische Typenbildung – Erfahrungsdimensionen als Grundlage für handlungsleitende Orientierungen

Auf der Ebene der *soziogenetischen Typenbildung* geht es gemäß der typenbildenden Prinzipien der Dokumentarischen Methode (vgl. Abschnitt F.3) um die Frage nach der *Genese* von Orientierungen im Sinne ihrer Verwurzelung in bestimmten verbindenden, sogenannten *konjunktiven* Erfahrungsräumen. Dabei lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden (Nohl 2013b, S. 9 ff.): Handlungsleitende Orientierungen können in der (Berufs-)Biografie begründet sein, sie können eng mit einem organisations- bzw. teambezogenen Milieu zusammenhängen, aber auch mit abstrakteren, z. B. geschlechtsabhängigen oder sozial-räumlichen Erfahrungsstrukturen. Kennzeichnend für den Analysefokus der Dokumentarischen Methode ist dabei, dass immer mehrere, ineinander wirkende Dimensionen von Erfahrungen rekonstruiert werden, die zur Ausbildung eines bestimmten Habitus führen. Die Komplexität der soziogenetischen Typenbildung ergibt sich also daraus, dass sie sowohl die Mikroebene (Biografie) als auch die Mesoebene (z. B. die KiTa als Organisation) sowie die Makroebene (z. B. Generation, Geschlecht, Sozialraum) einbezieht und auf diesen Ebenen zudem von einer Überlagerung verschiedener Erfahrungsdimensionen ausgeht.

Die von uns an das empirische Material gerichteten Fragen lauteten nun also: Werden in den Gruppendiskussionen bestimmte (milieuspezifische) Erfahrungsdimensionen deutlich, die bei den Leitungskräften zur Entwicklung jeweils spezifischer Orientierungen im Hinblick auf ihr Selbstverständnis als Leitung und die habituelle Ausgestaltung ihrer Leitungstätigkeit geführt haben? Lassen sich z. B. Orientierungen erkennen, die ‚typischerweise‘ damit verbunden sind, dass Leitungen auch noch stundenweise in der Gruppe arbeiten (Abschnitt C.3.1)? Macht es einen ‚typischen‘ Unterschied, mit welcher Ausgangsqualifikation jemand Leitung geworden ist (Abschnitt C.3.2) oder ob es sich um eine männliche oder weibliche Leitung handelt (Abschnitt C.3.3)? Gibt es unterstützende Strukturen (z. B. durch den Träger), die bestimmte Orientierungsmuster fördern (Abschnitt C.3.4)?²⁷

C.3.1 Typik Leitungsprofil: Kombi- und Solo-Leitungsprofil

Die Leitungsprofiltypik²⁸ ist auf der organisationalen Ebene der KiTa angesiedelt: Die empirischen Analysen zeigen, dass sich die Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften, die einen Anteil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst absolvieren, deutlich von denen derjenigen Leitungen unterscheiden, bei denen dies nicht der Fall ist. Ob man als Leitung auch noch stundenanteilig im Gruppendienst tätig ist, sein darf oder sein muss (je nach Perspektive), wurde in allen Gruppendiskussionen selbstläufig, fokussiert, intensiv und zum Teil auch kontrovers diskutiert. Hier bot sich ein erster Ansatzpunkt für den fallübergreifenden Vergleich nicht nur auf der thematischen Ebene (was denken Leitungen mit und ohne anteilige Arbeitszeit im Gruppendienst über diese beiden Leitungsprofile?), sondern auch auf der Ebene von Orientierungen: Lassen sich jeweils spezifische Erfahrungen rekonstruieren, in denen die derart kontrastierenden Leitungshabitus fundiert sind?

Die Leitungen mit einem *Kombi-Leitungsprofil* stehen dabei in besonderer Weise vor der Herausforderung, die in Abb. 4 visualisierten verschiedenen Dimensionen des Leitungshandelns ‚bedienen‘ und miteinander vereinbaren zu müssen – und zwar auf der Ebene von Arbeitsquantität und -organisation (wann mache ich was?) sowie auf der Ebene der professionellen Selbstverortung und habituellen Orientierung als Leitung. Anders als bei den Leitungen, die keinen Stundenanteil in der direkten Arbeit mit Kindern verbringen, liegt bei ihnen keine eindeutige und formal (z. B. durch ein Stellenprofil) abgesicherte Rollen- und Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Leitung vor. Im Übrigen stehen auch die (von uns nicht explizit untersuchten) stellvertretenden Leitungskräfte vor der vergleichbaren Herausforderung, kontinuierlich zwischen den Sphären pendeln zu müssen.

Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, dass acht bis zehn Leitungen pro Bundesland keinesfalls ausreichen, um hier auf *Bundeslandebene* differenzieren und etwa ‚Typisches‘ für ein Land rekonstruieren zu können. Die Erkenntnisse zur Leitungsprofiltypik können aber sehr wohl aufzeigen, welche Konsequenzen bzw. Herausforderungen damit verbunden sind, wenn ein Bundesland bzw. ein Träger es mit einer großen Zahl von KiTas zu tun hat, in denen prinzipiell zwar eine Leitungsfreistellung vorgesehen ist (im Bundesdurchschnitt trifft das für 13,4 % der KiTas nicht zu, vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-21a>; Lange 2016), die Leitungskräfte aber zeitannteilig auch als Gruppenkräfte eingesetzt werden: In Sachsen-

27 Auch in den folgenden Ausführungen können die ausgewählten Transkriptstellen nur einen exemplarischen Charakter haben. Die Konturierung der Typiken erfolgte auf der Grundlage der fallübergreifenden Komparation aller 16 Gruppendiskussionen und damit einer großen Datenmenge.

28 In der Dokumentarischen Methode sprechen wir auf der Ebene der soziogenetischen Typenbildung von *Typiken*, um auf den Unterschied zu den sinngenetischen *Typen* aufmerksam zu machen: Während auf der Ebene der Sinngeneese Fälle mit ähnlichen ‚typischen‘ Orientierungsmustern jeweils zu einem *Typ* bzw. *Typus* verdichtet werden, unterscheiden die soziogenetischen *Typiken* Erfahrungsdimensionen, die zur Ausbildung von Orientierungsrahmen geführt haben, und erklären damit deren Genese.

Anhalt sind dies 84,0 %, in Bayern 82,0 % und in Baden-Württemberg 75,2 % der Leitungen – hier dominiert also das *Kombi-Leitungsprofil*. In anderen Bundesländern ist hingegen der Anteil der Leitungen, die beide Arbeitsbereiche zu bedienen haben, wesentlich geringer: So arbeiten zeitanteilig im Gruppendienst in Hamburg nur 21,6 % und in Bremen 28,9 % der Leitungen, in deren KiTas prinzipiell eine Freistellung vorgesehen ist – hier dominiert also das *Solo-Leitungsprofil*.

Vergleicht man die Ressourcenausstattung mit Leitungsstunden in Bezug auf die Bundesländer, so zeigt sich, dass 2015 bundesweit die Stundenzahl für Leitungsfreistellung pro tätiger Person im Median bei 2,0 Stunden lag (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-22>; Lange 2016). Auch hier lassen sich Unterschiede feststellen: In Bayern stehen wöchentlich lediglich 1,3 Leitungsfreistellungsstunden pro pädagogischer Mitarbeiter_in in der KiTa zur Verfügung (vgl. ebd.), in Sachsen-Anhalt sind es 1,4 Stunden und in Baden-Württemberg 1,5 Stunden. Darüber liegen Thüringen und Bremen mit 2,5 Stunden, Nordrhein-Westfalen mit 2,6 Stunden und Sachsen mit 2,9 Stunden, während Hamburg sogar auf 3,3 Stunden kommt. Dies bedeutet mit Blick auf die KiTas mit Leitungsressourcen, dass in Hamburg das 2,5-Fache solcher Zeitkontingente zur Verfügung steht wie in Bayern. In den Ländern, in denen besonders viele Leitungskräfte das *Kombi-Leitungsprofil* ausfüllen, sind also zugleich die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen knapper bemessen als in anderen Ländern – was wiederum einen zentralen Faktor für eine potenzielle Verschärfung des Umsetzungsdilemmas darstellt (vgl. Abschnitt C.1.1).

Je nach Leitungstypus (vgl. Abschnitt C.2) stellt die anteilige Arbeit im Gruppendienst die Leitungskräfte vor spezifische Herausforderungen: Sie müssen sich mit den gegebenen Rahmenbedingungen arrangieren, den Erwartungen von außen gerecht werden, sich selbst als KiTa-Leitung positionieren und definieren und schließlich die eigenen habituellen Orientierungen und Praktiken des Leitens in eine Passung mit den anderen Dimensionen bringen (vgl. Abb. 4). Sowohl das *Kombi-* als auch das *Solo-Leitungsprofil* stellen beispielsweise im *Leitungstypus Management* eine andere bzw. anders zu bewältigende Herausforderung dar als im *Typus Fürsorglichkeit*.²⁹



Kombi-Leitungsprofil

Das Motiv des – kunstvollen, aber auch anstrengenden – „Spagats“ taucht bei den Leitungskräften, die sowohl in der Leitung als auch anteilig im Gruppendienst tätig sind, immer wieder auf.

Gruppendiskussion Berlin

Af: und ich kenn diesen Spagat auch sehr gut, ja, ich nehm immer gerne dieses Bild, ja, man sitzt bei den Krippenkindern, man robbt auf=m Boden rum und ähm und=und putzt ne Nase, ja, oder noch besser, man is beim Wickeln, und dann kommt =en Handwerker, und dann mit einmal is=man wieder Leitung; ja, man robbt sozusagen auf=m Boden, und dann kommt=n Vertreter, n=Handwerker, jemand von der Gemeinde, und du sitzt da unten; schön; schönes Bild für jemanden, der halt Leitungsverantwortung hat;

Die hier zitierte Leiterin einer KiTa mit 65 Kindern ist auch im Gruppendienst und gerät zwangsläufig immer wieder in Situationen, in denen sie ihrer Einschätzung nach nicht dem ‚Bild‘ einer Führungskraft entspricht, weil sie mit dem pädagogischen Kerngeschäft beschäftigt ist (Kindern die Nase putzen, sie wickeln, auf dem Boden robben und damit auf Augenhöhe der Kinder sein). Es stellt demnach eine große Herausforderung dar, ein sicheres Selbstverständnis als Leitung zu entwickeln, wenn man von außen nicht zweifelsfrei als Führungskraft erkannt und damit anerkannt wird – z. B., weil man in einem Büro sitzt und feste Sprechzeiten hat.

Ähnliches zeigt sich in der Aussage der im Folgenden zitierten Leiterin einer KiTa mit 88 Kindern, die ebenfalls im Gruppendienst tätig ist.

²⁹ Auf die Problematik der Begrifflichkeit „Freistellung“ weist der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (<http://www.laendermonitor.de/indikator-22>; Lange 2016) hin: „Zumindest aber besteht das Bild, dass eine pädagogische Fachkraft neben ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern noch einen weiteren Aufgabenbereich als Leiterin wahrnimmt; sprachlich drückt sich das insbesondere darin aus, dass oftmals noch von der ‚Freistellung‘ der Leitung gesprochen wird, dass also eine Fachkraft die Leitung übernimmt, die eigentlich einen anderen Aufgabenbereich wahrnimmt. Diese Bezeichnung vermittelt den Eindruck, dass Leitung nicht unbedingt ein Arbeitsbereich ist, für den eine Person direkt eingestellt wird. In Anbetracht der Tatsache, dass dies sicherlich nicht mehr durchgängig die Situation in der KiTa-Landschaft darstellt, sollte diskutiert werden, ob der Begriff der ‚Freistellung‘ – er wird im Folgenden zunächst beibehalten – vor dem Hintergrund einer Professionalisierungsdebatte von KiTa-Leitungen weiterhin hilfreich bzw. angemessen ist.“ Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie von Leitungskräften mit und ohne anteiliger Arbeitszeit im Gruppendienst gesprochen bzw. entsprechend von einem Kombi- oder Solo-Leitungsprofil.

Gruppendiskussion Bayern

Af: da kommt für mich so die Doppelrolle, also einmal so diese Leitung, die Verwaltung, immer en offenes Ohr, jeder möchte und zieht (.) an einem, und das andre äh ich bin aber auch noch Gruppenleitung; das heißt, in der Gruppe (.) äh werd ich ja auch gefordert und möchte ja auch selber, dass äh da die Kinder jetzt nich drunter leiden, nur weil ich, oder auch die Kollegin, die Zweitkraft, (.) äh Leitung is ständig aus der Gruppe draußen, springt wieder rein, (.) ähm die Eltern sollen ja auch nicht das Gefühl haben ähm, dass sie ähm (.) ja, zu kurz kommen, weil sie ihr Kind in der Leitungsgruppe haben, das heißt immer so für mich dieses Gefühl, zwischen zwei Stühlen zu sitzen; (.) und auch dieses schnelle Umschalten, als Leitung denken und dann aber auch wieder en Stück weit ja als Kollegin;

Hier stehen nicht die Aufgaben der Gruppenerzieherin und die der Leitung jeweils für sich im negativen Horizont, wohl aber fühlt sie sich durch diese „Doppelrolle“, durch das Umschalten-Müssen belastet und hat letztlich das Gefühl, „zwischen zwei Stühlen“ zu sitzen und nichts ganz richtig machen zu können. Die Befürchtung, dass letztlich die Kinder die ‚Leidtragenden‘ dieser Doppelrolle sind, kommt auch im Folgenden zum Ausdruck. Zitiert wird eine Leiterin, die ebenfalls keine vollständige Freistellung hat und eine dörfliche Einrichtung mit 43 Kindern leitet.

Gruppendiskussion Niedersachsen

Ef: also, das is, geht mir so, weil ich auch in der Gruppe mit drin bin, dass ich da ebend ständig herausgeholt werde und dadurch die Qualität natürlich am Kind auch verloren geht. (.) Und da, selbst wenn man des versucht; ne, also dass man nich gestört wird; Telefon abstellt; Anrufbeantworter anstellt; ne, es is, sind trotzdem viele Störfaktoren immer wieder also, die ich erlebe; das is mein Alltag auch.

Obwohl die Leiterin sich darum bemüht, „Störfaktoren“ zu vermeiden, lassen sich diese dennoch nie gänzlich ausschalten. Hier dokumentiert sich der große Wunsch, die beiden Aufgabenbereiche Leitung und Gruppenerzieherin klar voneinander abgrenzen zu können, was im Alltag jedoch nicht möglich erscheint.

Exemplarisch wird auch in den folgenden beiden Sequenzen deutlich, dass das *Kombi-Leitungsprofil* mit besonderen Herausforderungen der Sicherung eines Leitungsselbstverständnisses verknüpft ist.

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

If: ja, (.) und (.) wenn mich jemand fragt, was macht man so alles als KiTaleiterin, @(.).@ sag ich und man fühlt sich auch oft so, (.) man is irgendwie Mädchen für alles; also man is dafür da (.) äh, wenn die Toilette tropft, muss man irgendwie organisieren,

dass (.) der Hausmeister, so man denn einen hat, sich (.) darum kümmert, oder Verträge vergibt, aber man is natürlich genauso (.) schnell auch bei den Kindern, man hilft aus, also das is halt sehr viel, auch dass ähm man als Leiterin durchaus ja nich (.) freigestellt is, (.) also auch in der großen Einrichtung mit hundertzwanzig Kindern (.) und siebzehn Mitarbeiterinnen bin ich nich freigestellt, (.) nur (.) mit zwanzig Leitungsstunden, (.) also (.) und da bleibt natürlich noch en ganz schöner Anteil, den man auch bei den Kindern ähm in der Bildung und Betreuung verbringt;

Df: ich bin auch nich freigestellt; genau; (.) so nur wenige Stunden, die man im Büro verbringen darf, (.) was aber völlig (.) unrealistisch is, weil es gar nich geht, (.)

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Ef: ich bin tatsächlich in der Gruppe tätig, denn ich glaube, auch das kann jede Leiterin bestätigen, (.) diese Schlüsselabsenkung; die ja vollzogen wurde in Mecklenburg-Vorpommern, ist so aber nicht durchgesetzt; (.) nicht wirklich finanziert, und von daher fehlt uns da ja auch en Stück; is das so=n bisschen (.) so=n, so=n Trugschluss; (...) wo man immer (.) ne, hin- und hertingelt und nichtsdestotrotz zwischendurch ja auch die Gruppenarbeit hat; denn ich bin nicht in dem Genuss, den ganzen Tag im Büro zu sitzen; dann würde ich das wahrscheinlich auch immer alles so schaffen und müsste nich Überstunden machen; aber (.) das bin ich nich; also absolut nich; ich bin wirklich jeden Tag auch von meinen acht Stunden gut und gerne sechs in der Gruppe tätig;

Die hier zitierten Leitungen fühlen sich und agieren als „Mädchen für alles“, „tingeln“ zwischen Gruppe und Büro hin und her und versuchen beiden Aufgabenbereichen gerecht zu werden. In ihren Aussagen dokumentieren sich deutlich die in den Abschnitten C.1.1 und C.1.2 beschriebenen Phänomene der Aufgabenfülle und -komplexität sowie der Verausgabungsneigung: Die Anforderungen an ein professionelles Multitasking potenzieren sich dadurch, dass eine Leitung mit *Kombi-Leitungsprofil* im Grunde zwei Stellenprofile bedient: das der KiTa-Leitung und das der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst – und sich damit doppelt ausgelastet und belastet fühlt. Hält man sich die verschiedenen Dimensionen des Leitungshandelns (vgl. Abschnitt C.2.4) vor Augen, wird deutlich, dass hier wenig Raum für das bleibt, was man auf der Ebene des sozialen und visionären Leaderships verorten würde: für konzeptionelle Weiterentwicklung, Beratung und Coaching des Teams, sozialräumliche Vernetzung etc.

Die besonderen Herausforderungen des *Kombi-Profiles* dokumentieren sich auch in der folgenden Aussage einer Leiterin, die der Auffassung ist, dass ihr durch die eigene Arbeit in der Gruppe die anderen Kolleg_innen aus dem Blick geraten.

Gruppendiskussion Bayern

Hf: Ja, man verliert (.) ne, des stimmt, man verliert (.) also ich hab vorher eine Leitungsstelle geteilt als Gruppenleitung und KiTa-Leitung gehabt (.), man verliert die Mitarbeiter aus=em Blick; weil ma halt auf seine Gruppe fokussiert is, von der kriegt=ma viel mit, und den Rest halt einfach nur am Rande; zum Teil gehen sie immer nach Hause, wenn sie, wenn man zu diesen Leitungsaufgaben kommt,

Als Leitung, die auch in der Gruppe tätig ist, sieht man ihrer Erfahrung nach das Team nicht von außen, sondern wird Teil des Teams. Andererseits hat man Leitungsaufgaben zu erfüllen und muss diese erfüllen, während die anderen Feierabend haben. Hier wird deutlich, dass es im *Kombi-Leitungsprofil* eine große Herausforderung darstellt, sich beider Aufgabenbereiche bewusst zu sein, beides in die eigene Leitungsrolle zu integrieren und sich immer wieder selbst zu einem reflektierenden Blick von außen auf die pädagogische Alltagspraxis (die eigene und die des Teams) aufzufordern.

Im gesamten empirischen Material konnte nicht rekonstruiert werden, dass Leitungen auf ausdifferenzierte Stellen- bzw. Aufgabenprofile für die unterschiedlichen Leitungsprofile zurückgreifen können, die ihnen z. B. vom Träger zur Verfügung gestellt werden und ein klares Bild davon vermitteln, was jeweils mit einer Leitungstätigkeit im *Kombi-* bzw. *Solo-Leitungsprofil* verbunden ist.

Das „schlechte Gewissen“, den verschiedenen Anforderungen nicht hinreichend gerecht werden zu können, wird von den Leitungen mit *Kombi-Profil* als eine Art professionelles ‚Dauerthema‘ beschrieben – dies verstärkt sich noch einmal im *Typus Fürsorglichkeit* (vgl. Abschnitt C.2.1), der sich mit großem Engagement in den Dienst der Mitarbeiter_innen, der Kinder und Eltern in der KiTa stellt. Das *teambezogene Leadership* (vgl. Abschnitt C.2.3) schützt hingegen Leitungen mit *Kombi-Profil*, die ebenfalls mehrfach von einem „Spagat“ zwischen den beiden Aufgabenbereichen sprechen, davor, sich zwischen beiden aufzureiben und die eigene Arbeitsleistung defizitorientiert zu betrachten. Vielmehr gelingt es ihnen, beide Aufgabenbereiche positiv zu rahmen und ihre Ressourcen so zu bündeln, dass sie ihre eigenen Kräfte schonen. Dies wird z. B. im folgenden Gesprächsabschnitt deutlich – hier hat die Leiterin selbst dafür gesorgt, dass sie auf eine transparente und ausdifferenzierte Arbeitsplatzbeschreibung zurückgreifen kann.

Gruppendiskussion Bremen

Gf: und ich find das schon toll; diese Mischung zwischen pädagogischer Arbeit, die ich eben dann am Kind machen kann, und Konzeptionsfortschreibung, (...) aber ich find das (.) wirklich toll; also ich muss einfach mal kurz diese Perspektive da reinbringen; und ich bin auch manchmal genervt, und ich mach auch manchmal

Überstunden, aber ich schreib mir auch alles auf, ich hab ganz am Anfang meine Arbeitsplatzbeschreibung überarbeitet; und hab (.) total bürokratisch, wie ich sonst eigentlich nich bin, eingeordnet, das is Verfügungszeit, das is Zeit am Kind, das is das, das is das; so und so viel Stunden dafür, so und so viel Stunden dafür; und ich schreib mir das auch komplett auf, dass ich einfach (.) mich, sach ich mal, meine Ressourcen einfach schone; und damit komm ich total gut zurecht;

Das Tätig-Sein im pädagogischen Kerngeschäft kann dann eine Ressource für Leitungen mit *Kombi-Leitungsprofil* und Teil ihres professionellen Selbstverständnisses sein, wenn sie nicht aufgrund von Aufgabenfülle und -komplexität sowie einer Verausgabungsneigung körperlich wie auch psychisch erschöpft sind. Auch die Leiterin einer dörflichen KiTa mit 90 Kindern ist im Gruppendienst tätig und schöpft aus der pädagogischen Arbeit mit den Kindern Anerkennung und Sicherheit.

Gruppendiskussion Hessen

Af: (.) also mir fällt zum Beispiel ein, jetzt heute Morgen also erst mal, Fußball-WM is rum, also nah am Kind dran auch, ähm also für mich is Leitung sein nich jetzt irgendwo abgeschlossen im Büro, sondern ähm (.) Gruppendienst, Frühdienst, ähm wenn ich jetzt so an heute Morgen denke; ja, ähm (.) Kontakt zu Eltern, (.) ähm Kontakt zu den Kindern, mit in die Gruppe geh=n, und als Leitung aber trotz alledem, wenn man sich vorgenommen hat, ja, also da ich jetzt mittags nich da bin, also vormittags erst mal bin ich für die Kinder da, die Gruppe, is=ma aber trotz alledem als Leitung immer wieder auch gefragt; dann kommt trotzdem jemand in die Gruppe, kann ich mal kurz, und wie is das heute, und grad an einem Montagmorgen, (.) vielleicht nochmal ganz besonders, wenn so die Woche vor einem liegt.

Hier steht die Arbeit „nah am Kind dran“ im positiven Horizont. Die Leiterin stellt diesem einen negativen Horizont gegenüber: Leitung sein bedeutet für sie *nicht*, „irgendwo abgeschlossen im Büro“ zu sitzen, also zum einen isoliert von den anderen Akteuren in der KiTa und zum anderen mit verwaltungstechnischen Büroarbeiten beschäftigt zu sein. Leitung sein heißt vielmehr, so wie die anderen Fachkräfte auch im Gruppen- bzw. Frühdienst und damit im direkten pädagogischen „Kontakt“ mit Kindern und Eltern zu sein.

Während im *Typus Fürsorglichkeit* – angelegt im und verstärkt durch das *Kombi-Leitungsprofil* – die Gefahr der Negierung von Leitungsaufgaben und einer Ambivalenz in Bezug auf die Leitungsrolle besteht (vgl. Abschnitt C.2.1), können Leitungskräfte mit einer Orientierung des *teambezogenen Leaderships* das Potenzial der Verbindung von leitenden und pädagogischen Aufgaben für die Konturierung der eigenen Leitungsrolle nutzen. Hier sei noch einmal auf das bereits im

Abschnitt C.2.3 zitierte Beispiel eines Leiters hingewiesen, dem es ein besonderes Anliegen ist, durch die Qualität seiner eigenen pädagogischen Arbeit mit den Kindern ein Vorbild für seine Mitarbeiter_innen zu sein.

Solo-Leitungsprofil

Aus der Erfahrung heraus, allein für die Leitung einer KiTa und nicht für die unmittelbare fröhpädagogische Arbeit mit Kindern verantwortlich zu sein – einem *Solo-Leitungsprofil* – ergeben sich andere Orientierungsmuster als beim *Kombi-Leitungsprofil*. Leitungen, die ihre Arbeitszeit nicht anteilig in der Gruppe verbringen, haben zum einen ein eingegrenztes Aufgabengebiet – hier fällt allerdings ein Bereich weg, der im Sinne einer Basisorientierung zum Kern des Berufsbildes gehört (vgl. Abschnitt C.1.4). Zum anderen rücken damit sowohl einfache Büro- und Verwaltungstätigkeiten als auch das Personal- und Qualitätsmanagement in den Vordergrund. Für diese Bereiche fühlen sich allerdings viele Leitungen, die mit der Grundqualifizierung der Erzieherin bzw. des Erziehers in die Leitungstätigkeit aufgestiegen sind oder aufsteigen, nicht hinreichend qualifiziert.

Während sich also für das *Kombi-Leitungsprofil* die Herausforderung stellt, das Selbstverständnis als fröhpädagogische Fachkraft und das der Führungskraft zu integrieren, stellt sich im *Solo-Leitungsprofil* die Aufgabe, sich als Leitungskraft einer pädagogischen Einrichtung bzw. eines pädagogischen Teams zu verstehen, die andere professionelle Aufgaben zu bewältigen hat als etwa eine Führungskraft in einem Wirtschaftsunternehmen.

Typische Orientierungsmuster im *Solo-Leitungsprofil* sollen im Folgenden exemplarisch verdeutlicht werden.

Gruppendiskussion Baden-Württemberg

Jm: und ich sag immer, meine Aufgabe is, dieses Haus gut zu managen, und nich, die bessere pädagogische Kraft zu sein, (.) und in der Größenordnung wie bei uns, also wir sind achtunddreißig pädagogische Mitarbeiter, noch die zwei Küchenkräfte, bei dreißig Leuten, (.) kann sogar schon einer allein gar nicht stemmen, sprich also (.) ich bin sehr gern, dankbar über meine geniale Stellvertretung, die auch die entsprechenden Stellenanteile hat, mit der ma=des zusamm=arbeiten kann, weil das sind einfach Größenordnungen, (.) äh, wo des ansonsten nich mehr zu leisten isch; und wo au= klar sein muss, find ich, für was is die Leitung (.) zuständig; (.) und ich seh mein Verständnis für die Entwicklung des Hauses, für die Mitarbeiter, (.) manchmal natürlich auch, (.) weil ich=s auch gerne mach, (.) auch als Hausmeischer, (.) weil ma einfach, ja, weil ma einfach auch äh viele Dinge öfters (.) genauer sieht, und en Blick dafür hat, (.) oder auch ma sch=, vielleicht au= Spaß macht, ma so was zwischendurch zu machen, (.) aber nicht als diejenige, der als Springkraft einsetzt oder auch bei allen (.) pädagogischen (.) Prozessen immer diejenige Person sein muss, die vorne ansteht;

Der Leiter einer KiTa mit 135 Kindern sieht seine Aufgaben ganz klar im Management, in der qualitativen *Weiterentwicklung seiner Organisation* und in der *Mitarbeiterentwicklung* – beides steht im positiven Horizont. Seinen Einsatz als „Hausmeister“ rahmt er nicht – wie dies bei vielen, vor allem Leiterinnen, der Fall ist, negativ als Zumutung, für die er überqualifiziert ist, sondern als „Spaß“. Er grenzt sich allerdings davon ab, eine pädagogische Aushilfskraft zu sein – hier erkennt er einen Widerspruch zwischen seinem Leitungsselbstverständnis und einem „traditionellen“ (fürsorglichen) Leitungshabitus. Während er den Aspekt der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit, der „Entwicklung seines Hauses“, positiv fokussiert – also die Dimension des sozialen und visionären Leaderships im Kern seines professionellen Selbstverständnisses verortet –, grenzt er sich davon ab, weiter als Erzieher betrachtet zu werden („bei allen pädagogischen Prozessen vorne anstehen“), der zusätzlich noch eine KiTa leitet.

Auch im folgenden Gesprächsbeitrag wird deutlich, dass sich eine Leitung, die nicht mehr anteilig im Gruppendienst arbeitet, dennoch der pädagogischen Arbeit und den Kolleg_innen sehr eng verbunden fühlen kann. Der praktische Einblick hat weiterhin einen hohen Wert, dient er doch als Grundlage dafür, passgenau auf das Team eingehen zu können:

Gruppendiskussion Schleswig-Holstein

Af: ich bin seit Januar freigestellt, hab vorher auch Gruppendienst mitgemacht und weiß, was die Kollegen da leisten müssen; und das find ich so wichtig, dass als Leitung jemand weiß, was verlange ich von meinen Kolleginnen; weil ich hab vorher selber die Erfahrung gemacht, es saß=en Sozialpädagoge im Büro, der hat die Tür also möglichst nur aufgemacht, wenn wirklich Notfall war, und lasst mich bloß mit den Kindern in Ruhe, und wenn ma irgend=en Problem antrat von uns Erzieherinnen, äh gab=s, das mussten wir selber lösen; es gab keine Beratung von ihm, es gab keine Lösung, keine Hilfe; und da hab ich gedacht, wenn ich mal Leitung bin; das werd ich nie so machen; (.) und das find ich so ganz wichtig; dass man (.) nen Praxisbezug hat; und auch heute noch, ich bin heute ganz oft in den Gruppen und gucke und setz mich zu den Kolleginnen, und klön auch mal oder guck einfach; und die wissen auch, sie können zu mir kommen und können sagen, du, kannst mir mal helfen; kannst mir mal en=Tipp geben, (...) ich hab auch ne famili-entherapeutische Geschichte da nebenher gemacht, ich kann auch gut mit Eltern; Elternberatungsgespräche machen; und die Kolleginnen auch unterstützen oder eben sagen, Mensch, achte da mal drauf; das find ich ganz ganz wichtig

Die Leiterin definiert sich hier nicht (mehr) primär als Erzieherin und als Teil des Teams, aber auch nicht als reine Managerin, die nur mit Büroaufgaben beschäftigt ist. Vielmehr definiert sie sich als fachliche Beratung, Begleitung und

Unterstützung ihres Teams, als jemand, der über Erfahrungswissen als Erzieherin, aber auch über zusätzliches Fachwissen (Familientherapie) verfügt und damit nun das Team bereichern kann. Es gelingt ihr hier also eine klare Sphärentrennung und eine klare Selbstdefinition als Leitung – bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Wertschätzung und Verbundenheit zu den Fachkräften im Team.

Die Herausforderung, sowohl den Kontakt zur alltäglichen pädagogischen Arbeit nicht zu verlieren als auch die Organisation und ihre pädagogische Mission im Blick zu haben, wird auch im folgenden Beitrag deutlich.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: und da is es aber auch so, auch durch, durch meine Rolle, (.) bin ich auch nicht so eng mit dem Kollegen, der eher im Team verankert is; (.) also das is einfach (.) ne andere Funktion, wir verstehen uns auch gut und alles, aber das hat sich auch wirklich aufgebaut; und=und jetzt, dass wir auch an dem Punkt sind, so, wo ich genauso sagen kann, wir haben en tolles Team, (.) die wissen im Prinzip, die können sich auf mich verlassen, und ich (.) äh, das war auch immer so mein Anliegen, weil ich denke, dass es elementar auch im Kindergarten; (.) wenn die Stimmung zwischen der Leitung und dem Team steht, dann merken Eltern das in dem Moment, wo sie die Haustür durchtreten; (.) weil wenn das nich- stimmt; dass diese Atmosphäre; diese

?:^L genau, der Geist

Dm: (.) da, das spüren die genauso; das spüren die Kinder, das spürt jeder, der ins Haus kommt;

Wenn der Leiter hier von der „Stimmung“ und „Atmosphäre“ spricht, die im Haus spürbar ist, wird deutlich, dass er seine Rolle nicht allein im Management sieht, sondern im Leadership (vgl. Abschnitt C.2.3), darin, auf der kulturellen Führungsebene die pädagogische Kultur in der KiTa zu prägen. Das *Solo-Leitungsprofil* eröffnet hierfür ein großes Potenzial, da ein Hin- und Herpendeln – der „Spagat“ zwischen der Arbeit in der Leitung und in der Gruppe – nicht notwendig ist, sondern sich die Konzentration ganz auf die konzeptionelle Weiterentwicklung und die Personal- und Qualitätsentwicklung richten kann.

Zusammenfassung Leitungsprofiltypik

Zusammenfassend sollen nun noch einmal die typischen Unterschiede skizziert werden, die sich aus den zwei unterschiedlichen Leitungsprofilen ergeben.

Leitungen, die einen Teil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen (*Kombi-Leitungsprofil*), müssen sich immer wieder neu professionell verorten und ein eigenes Selbstverständnis als Leitung entwickeln wie auch sichern: als Leitung und Manager_in der KiTa als Organi-

sation und als pädagogische Fachkraft, die in der Gruppe qualitativ hochwertige Arbeit leistet. Ein besonderes Rollen- und Status-Problem ergibt sich hier z. B. dann, wenn eine Leitung zur Notbetreuerin wird, zur Springerin, die nicht als pädagogisches Vorbild ihres Teams agieren kann, da sie zum einen nicht kontinuierlich pädagogisch arbeitet und zum anderen den Erzieher_innen hierarchisch nachgeordnet arbeitet, sobald sie in der Gruppe ist.

Leitungskräfte mit *Kombi-Leitungsprofil* müssen mit einer strukturell angelegten Sphärendiffusion zwischen Leitung und Team umgehen: Der *Typus Fürsorglichkeit* orientiert sich sehr stark an der Zugehörigkeit zum Team, was dann zur Herausforderung wird, wenn Leitungsentscheidungen nicht auf die Zustimmung des Teams stoßen. Am *Leadership* orientierte Leitungen streben danach, ihre Expertise auch in der (un-)mittelbaren pädagogischen Arbeit – mit den Kindern und/oder mit dem Team – einzusetzen und damit als beispielgebende Pädagog_innen zu agieren. Für sie gehört die pädagogische Arbeit zum Kern der Professionalität. Vor allem Leitungskräfte mit Orientierungen des *teambezogenen Leaderships* vertreten in den Gruppendiskussionen dezidiert die Auffassung, dass sie auch weiterhin in der Gruppe arbeiten wollen, um dort als Leitung Vorbild sein und das Team von innen heraus weiterentwickeln zu können.

Als Leitung im selben Tätigkeitsbereich zu arbeiten wie die anderen frühpädagogischen Fachkräfte, ist mit der Herausforderung verbunden, sich nicht in der Fülle und Komplexität der unterschiedlichen Aufgaben aufzureiben und nicht die übergeordnete, fachliche Führungsverantwortung für das Team und die pädagogische Qualität der KiTa insgesamt aus den Augen zu verlieren.

Das Team und das pädagogische Kerngeschäft stellen dabei eine wichtige Kraft- und Anerkennungsressource dar. Das Arbeiten im Gruppendienst ermöglicht der Leitung potenziell eine fruchtbare Nähe und Vermittlung zwischen reflektierter Leitungstätigkeit und den Erfahrungen, die sie mit ihrem Team im pädagogischen Alltag teilt.

Leitungskräfte mit einem *Solo-Leitungsprofil*, die nicht anteilig im Gruppendienst arbeiten, ringen auf einer anderen Ebene um professionelle Selbstverortung: Manche fühlen sich eigentlich eher als Erzieher_innen (vgl. *Typus Fürsorglichkeit*), müssen aber nun eine Organisation managen, andere fühlen sich als schlecht bezahlte Manager_innen eines mittelständischen Unternehmens (vgl. *Typus Management*) und es besteht die Gefahr, den Bezug zum pädagogischen Kerngeschäft und den Anliegen der Mitarbeiter_innen zu verlieren. Beim *Typus Leadership* kann beides, wenn auch auf unterschiedliche Weise – eher team- oder eher strukturbezogen –, integriert werden.

Die Sphären zwischen Leitung und Team sind im *Solo-Leitungsprofil* sehr deutlich getrennt: Hier gelingt es im *Typus Leadership*, dennoch den kontinuierlichen Kontakt und Austausch mit dem Team zu halten, während sich der *Typus Management* eher durch eine Abgrenzung von der Sphäre des Teams und dem pädagogischen Kerngeschäft auszeichnet, die Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte zum Teil sogar abwertet.

„Nur“ das Aufgabenfeld der Leitung zu bedienen, ist mit der Herausforderung verbunden, die Verantwortung für die Qualität des *Pädagogischen* nicht aus den Augen zu verlieren und sich selbst als Vorbild für die Gestaltung entwicklungsförderlicher (in Bezug auf Team- und Organisationsqualität) Beziehungsqualität zu verstehen. Hier geht es also um die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, das ein gutes Management mit dem Vorantreiben einer *pädagogischen* Organisationsmission verbindet. Der Status der Leitungskraft wird mit der Erwartung verbunden, mehr (finanzielle) Anerkennung und Wertschätzung von außen, nicht zuletzt vom Träger und von der Gesellschaft, zu erhalten – hier ist das Erleben des Anerkennungsdefizits angesichts der derzeitigen Situation im Feld der FBBE also besonders groß.

Die Ressource von Leitungen, die nicht im Gruppendienst tätig sind, stellt ein „gut funktionierendes“ Haus dar, also die Erfahrung, Strukturen der Selbst-Organisation im Team etabliert zu haben, die die Aufgabenkomplexität von KiTa-Leitung überhaupt bewältigbar erscheinen lassen.

C.3.2 Typik Berufsbiografie: nicht explizite und explizite Profilierung als Leitung

Die auf den Verlauf der Berufsbiografie bezogene Typik liegt auf der personalen Ebene der Leitungen und damit auf der Mikroebene: Ob eine Leitung aus der Erzieher_innen-Tätigkeit heraus quasi „naturwüchsig“ und ohne entsprechende Ambitionen zur Leitung geworden ist oder ob sie sich bewusst dazu entschieden hat – und sich gegebenenfalls in einer spezifischen Qualifikation (Studium oder Leitungsweiterbildung) das erforderliche Wissen und Können angeeignet hat –, ist mit ganz bestimmten typischen Orientierungsrahmen als Leitung sowie mit unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Spannungsfeldern (vgl. Abb. 2) und Aufgabenbereichen (vgl. Abb. 4) verknüpft. Die Bedeutung einer (nicht) expliziten Profilierung als KiTa-Leitung wurde in den Gruppendiskussionen sehr intensiv, zum Teil auf einer expliziten Ebene, diskutiert, dokumentierte sich aber vor allem auf einer impliziten Ebene in deutlich kontrastierenden Habit.

Ungesichertes Leitungsprofil – keine explizite Profilierung als Leitung

Die berufsbiografische Erfahrung, aus der Erzieher_innen-Tätigkeit und -Ausbildung heraus in eine KiTaleitungsfunktion aufgestiegen zu sein, ohne dies explizit angestrebt zu haben, bildet das Fundament für einige markante Orientierungen: Der Habitus der „Erzieherin/des Erziehers“ steht (weiterhin) im positiven Kern der professionellen Identität – die für Verwaltung und Management zu investierende Zeit rückt immer wieder in den negativen Gegenhorizont. Hinzu kommt, dass das Kompetenzerleben und die Kompetenzzüberzeugung in Bezug auf Leitungsaufgaben immer wieder verunsichert wird: Dem eigenen Tätigkeitsprofil liegt zum einen kein entsprechendes Ausbildungs- bzw. formal bestätigtes Qualifikationsprofil zugrunde, zum anderen kommt es immer wieder zu Selbstzweifeln und Überforderungsgefühlen. Damit verbunden ist die Gefahr der Rollen- und Sphärendiffusion: (Wann) bin ich Leitung einer Organisation, (wann) bin ich Fachkraft in der Gruppe? Ähnliches gilt für die Zuordnung im Team: (Wann) bin ich Teil des Teams, (wann) bin ich Vorgesetzte und Teamleitung?

An dieser Stelle sei nochmals explizit darauf hingewiesen, dass es *nicht* die Tätigkeit von Leitungskräften im Gruppendienst ist, die per se eine Rollenunsicherheit zur Folge hat. KiTa-Leitungen, die sich in ihrer Führungsrolle sicher und kompetent fühlen, bewältigen auch das Agieren in den zwei Aufgabenfeldern Leitung und Gruppendienst. Anhand der folgenden exemplarisch ausgewählten Beispiele wird deutlich, dass dem Weg in die Leitung sehr oft keine spezifische Qualifizierung und Vorbereitung vorangeht, sondern dass er eher vom Zufall diktiert ist.

Gruppendiskussion Berlin

Af: ich bin gern *Erzieher*, und ich bin in die Leitung reingerutscht, (.) irgendwie so, (.) und ähm (.) man wird halt, man hat so das Gefühl, dass halt äh so immer nur dazukommt; was dazukommt und nich wekommt;

Ef: ich sach das jetzt ma=so ganz ungeschützt; mir fällt in unserem (.) bei meinem Träger auf, dat is bei Leitungskräften nich *anders*; dat sind Erzieher, die sich en bisschen engagiert haben und purzeln in=ne Leitungsstelle

Das „Hinein-Rutschen oder -Purzeln“ in eine Leitungsstelle steht als wiederkehrende Metapher dafür, dass dem Leitung-Sein kein eigener berufsbiografischer Entwurf zugrunde lag, der dann zielgerichtet in die Leitung führte, und ein solcher in der Leitungspraxis dann auch nicht ausgeprägt wurde. Man fühlt sich vielmehr an einen verantwortungsvollen Platz gestellt, den man dann nachträglich gut auszufüllen versucht. Neben der Bewältigung der basistypischen Herausforderungen als Leitung – wie etwa des Ungleichge-



wichts zwischen Aufgabenfülle und -komplexität einerseits, schlechten Rahmenbedingungen und Anerkennungsdefizit andererseits –, stehen die Leitungen *ohne* explizite Profilierung als solche noch vor der zusätzlichen Herausforderung, sich ein eigenes Selbstverständnis als kompetente Führungskraft erarbeiten zu müssen. Die Bindung an das Team und das Selbstverständnis als Team-Mitglied bleiben dabei hoch.

Gruppendiskussion Hessen

Bf: wo ich manchmal so (.) das is so diese Rollenvermischung (.) ich komme jetzt aus diesem Team und bin zur Leitung geworden, also ich war vorher stellvertretende Leitung, bin dann praktisch zur Leitung geworden und habe dadurch natürlich auch en ganz anderen, zu einigen der Mitarbeiter en anderen Stand; und das is manchmal schwierig, da diesen=diesen Abstand ein, also so für mich zu definieren und ganz klar zu sein, jetzt bin ich Leitung, und jetzt bin ich Kollegin; also das macht=s manchmal, das macht=s manchmal schwierig; da gab=s immer schon mal so Punkte, wo ich dachte, da müsste ich klarer sein, oder da müsste ich (.) ja, da würd ich mir so von mir mehr so an der Stelle so wünschen, dass ich das klarer rüberbringen kann, so, jetzt bin ich Leitung, und jetzt bisschen is das nich mehr, ich bin deine Kollegin, die das vielleicht, wenn man sich so unter Kollegen das händelt oder macht, dann so und so macht, aber jetzt hier vertrete ich grade, (.) also das find ich, da is es manchmal schwierig;

In der Passage wird eine doppelte Herausforderung in Bezug auf die (Selbst-)Behauptung als Leitung deutlich, die sich daraus ergibt, als Erzieherin ‚plötzlich‘ die Leitungsrolle zu übernehmen und dabei im selben Team zu bleiben bzw. auch weiterhin im Gruppendienst tätig zu sein. Für die Transfor-

mation von der Kollegin zur Vorgesetzten bzw. Teamleitung ist die bewusste Einnahme einer distanzierten, übergeordneten Position wichtig – auch bzw. gerade dann, wenn es sich um ein *Kombi-Leitungsprofil* handelt und Leitung auch den Arbeitsbereich Gruppendienst abdeckt. Ohne ein explizites und reflektiertes Leitungsselbstverständnis scheint diese komplexe Herausforderung nur schwer bewältigt werden zu können.

Der folgende Gesprächsausschnitt steht für das Gefühl der ungesicherten Kompetenzüberzeugung in Bezug auf Leitung – man versucht „sich durchzulavieren“:

Gruppendiskussion Hessen

Af: bei uns hat sich in (.) also wenn ich jetzt so die Entwicklung überlege auch, ähm ich glaub, du (Bf) bist auch genauso lang bei der Gemeinde im Dienst, also seit über dreißig Jahr'n, äh angefangen als Praktikantin sechundsiebzig, und seit achtzig in der Einrichtung, und irgendwann auch die Leitung übernommen,

Bf: aber ich merk halt auch, ich muss an der Stelle oft auch ähm die Kolleginnen oft auch entlasten, das heißt, diese Gespräche übernehme ich, weil die wirklich mit ihren Sachen so ausgelastet sind, dass sie das nicht noch schaffen, das heißt, ich sitze dann wirklich manchmal erst mal da, und dann, wir sortieren erst mal das Familien (.) und, ähm dann kommen wir halt dazu, dass ich dann sage, versuchen se doch mal oder ich könnt ihnen vielleicht mal da was empfehlen oder gehen=se doch m- aber erst mal, (3) dann überleg ich auch, was sach ich=en jetzt, ohne dass ich jetzt äh @(.)@ da nicht unbedingt en is ja net mein Metier, wenn ma so will, ja, dass ich jetzt da an der Stelle was zu sagen könnte, also ich versuche immer, mich durchzulavieren.

Die beiden Leiterinnen teilen die Erfahrung, dass sie in der Leitungsrolle mit Aufgaben konfrontiert sind, die nicht „ihr Metier“ sind – sie fühlen sich also nicht als Expertinnen, die auf einen sicheren Fundus von (Erfahrungs-)Wissen zurückgreifen können – etwa für die Beratung von Eltern. Hier und z. B. auch in der Aussage „Ich sitz am PC (.), das, was ich eigentlich mal gelernt hab oder was ich mal machen wollte, das mach ich nur, wenn ich mich da rausstehe“ wird sowohl die primäre Identifikation mit der Erzieher_innen-Tätigkeit sehr deutlich als auch die Belastung, die dadurch entsteht, Tätigkeiten tun zu müssen, die man nicht gelernt hat, und solche nicht (offiziell) tun zu dürfen, die man beherrscht und mit denen man sich identifiziert.

Eine Form der Bewältigung dieses fragilen professionellen Selbstverständnisses ist es, Verwaltungs- und Managementaufgaben in den negativen Gegenhorizont zu rücken und damit einen Kernbestandteil von Leitungstätigkeit zu negieren.

Gruppendiskussion Hessen

Df: und alles, was ich in unserem Qualitätsordner auf diesen fast fünfhundert Seiten beschrieben habe, das ist alles Zeit, die ich von der Arbeitszeit, die eigentlich für Kinder und Familien da sein sollte, wegnehme; ich hab richtiggehend ein schlechtes ähm Gefühl gehabt, da Missbrauch mit der Zeit zu betreiben, war aber gezwungen, Qualitätsmanagement im Haus zu installieren; ähm (.) das ist alles nicht mehr, nicht mehr gesund.

Das Qualitätsmanagement wird hier ‚gezwungenermaßen‘ von der Leiterin etabliert, sie nimmt es eigentlich als vergebene Zeit wahr, die sie besser in die Arbeit mit Kindern und Familien gesteckt hätte. Hier wird deutlich, dass die Sicherung der eigenen Kompetenzüberzeugung nur auf Kosten der Abwertung eines zentralen Aufgabenbereichs von Leitung gelingt. Wenn sie den Anforderungen gerecht wird, die der Träger an sie stellt, hat sie ein „schlechtes Gefühl“ den Kindern und Familien gegenüber.

Gesichertes Leitungsprofil – explizite Profilierung als Leitung

Orientieren sich Leitungen explizit und positiv am Management einer Organisation, an der Führung eines Teams und der Personalentwicklung und identifizieren sie sich mit dieser Rolle, ist dies mit einem gesicherten professionellen Selbstverständnis als Führungskraft und einer hohen Kompetenzüberzeugung verbunden.

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Cf: also ich (.) wenn ich jetzt so zurückblicke, (.) also möchte ich mich au- no=ma da anschließen, (.) ähm wenn ich überlege, ich hab angefangen als Leitung in=em Eingrupper, (.) ja, also das war wie ein Familienbetrieb, Großfamilie, dann wurde das zwei-

gruppig, (.) ähm zwischenzeitlich hab ich sechs Gruppen geleitet, im Moment sind wir jetzt fünf-gruppig, und ähm (.) von daher also auch die ähm, also so der Ursprung meines beruflichen Tuns war ja mal der Wunsch, Erzieherin zu werden, dann ähm mit dem Zuwachs, der, also der Größe der Einrichtung, (.) ja; hab ich dann auch irgendwann nochmal studiert, äh Bildungs- und Sozialmanagement, um mich auch eben dieser Leitungsfunktion, also dieser Rolle auch gewachsen zu fühlen, weil (.) mittlerweile bin ich ja komplett freigestellt, und ich muss auch sagen (.) diese pädagogische Arbeit ist natürlich immer noch im Vordergrund, aber mehr auf der konzeptionellen Entwicklungsebene; aber die direkte Arbeit mit dem Kind, die ist ja ganz nach hinten gerückt; also da (.) sind also intensive Beziehungskontakte ja gar nimmer möglich;

Während die Leiterin sich bei einer eingruppigen KiTa am Prinzip der „Großfamilie“ orientieren konnte, wurde dies aus ihrer Sicht der Leitung von mehr-gruppigen Einrichtungen nicht mehr gerecht. Um sich den neuen Herausforderungen „gewachsen“ zu fühlen, hat sie sich formal durch ein Bildungsmanagement-Studium weitergebildet. Damit ist sie in den neuen Tätigkeitsbereich nicht bloß ‚reingerutscht‘, sondern hat für sich auf diesem Weg die eigene Professionalisierung pro-aktiv vorangetrieben. In ihrer Selbstverortung steht immer noch das Pädagogische an erster Stelle, es konnte Teil ihres positiven Orientierungsrahmens bleiben. Ihr faktischer Wirkungsbereich ist nun die „konzeptionelle Entwicklungsebene“, die sie ebenfalls – flankiert durch ein entsprechendes Studium – in einen positiven Horizont gerückt hat.

Für Leitungen, die auch im Gruppendienst tätig sind, potenziert sich diese Anforderung: Sie müssen selbst-reflexiv immer wieder nach innen und außen klären, dass sie auch und gerade dann, wenn sie in der Gruppe pädagogisch tätig und damit ein Vorbild für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit sind, Leitungs- und Führungskraft sind und dadurch nicht zum Teammitglied wie alle anderen auch werden.

In der folgenden Sequenz dokumentiert sich, dass eine mit 25 Jahren sehr junge Leiterin, die Erzieherin gelernt und sich dann weiterqualifiziert hat, sowohl den 18-stündigen Gruppendienst als auch die Aufgaben als KiTa-Leitung in ihr Leitungsselbstverständnis integrieren kann.

Gruppendiskussion Saarland

Gf: ich bin seit zweitausenddreizehn Leitung, hab zweitausend-zehn meine Erzieherausbildung abgeschlossen, also bin ja mit relativ wenig Berufsjahren direkt in die Leitungsposition gekommen, und ich arbeite hier im Saarland bei der (Name Träger), dort hab ich dann auch wirklich das Glück, ähm dass die auch viel für Nachwuchsführungskräfte tun; da war ein Workshop gewesen, der wurde auch von der EU finanziert, (.) (KiTa fit für Nachwuchsführungskräfte), dort hab ich dann teilgenommen, das war dann so ein einjähriges Mentoring, (.) und das hat dann quasi so (.) da

drauf vorbereitet, was (.) brauch-man, also (.) man hat mit den Kompetenzen, die (.) jeder Teilnehmer mitgebracht hat, gearbeitet und dann quasi noch aufgefüllt, wo mangelt=s; und meistens ist es ja so, die Erzieher-Ausbildung ist ja relativ viel Pädagogik, aber wenig dieses BWL-mäßig, dieses Wirtschaftliche; was ja eigentlich auch dazugehört, auch wenn man ein Non-Profit-Unternehmen ist, irgendwo muss es sich ja auch refinanzieren, und das war dann relativ interessant, so dass dann, als dieses Mentoring vorbei ist, hab ich von (Träger) ein Job angeboten bekommen, als Leitung, (.) hab das dann angenommen, und hab dann nach nem halben Jahr noch angefangen, das Studium zu machen, ich studier in (Stadt), Erziehungs- und Bildungsmanagement, und da merk ich einfach so, da kann ich mich meiner Vorrednerin anschließen, die Erzieher-Ausbildung ist halt wirklich viel Pädagogik, am Kind, aber alles, was jetzt neu (.) Personalführung; oder sonst irgendwie; das greift jetzt wirklich das Studium auf, und da muss ich sagen, das ist gut, dass man zeitgleich so reingestartet ist, weil ich direkt auch vieles übernehme und ausprobieren kann; das ist doch schon sehr interessant;

Auch hier wird deutlich, dass sich die Leitungskraft erst dadurch gut für die Leitungsaufgaben qualifiziert fühlt, dass sie zunächst eine Weiterbildung, dann ein berufsbegleitendes Studium anschließt. Beides erlebt sie als notwendige und passende Erweiterung zur ihrer Erzieher_innen-Ausbildung. Ihre eigene pädagogische Arbeit mit Kindern kann dabei im positiven Horizont verbleiben und stellt das Selbstverständnis als Führungskraft in keinerlei Hinsicht in Frage.

In der folgenden Passage, an der eine Diplom-Pädagogin und eine Kindheitspädagogin beteiligt sind, deren Weg in die Leitung nicht über eine Erzieher_innen-Tätigkeit führte, dokumentiert sich diese Orientierung allerdings in der Ausprägung einer negativen Abgrenzung vom Gruppendienst und den damit verbundenen Tätigkeiten.

Gruppendiskussion Berlin

Ff: ich merk es immer dann, wenn ich mich mit Menschen unterhalte, die auch in Führungspositionen sind, die aber überhaupt gar nicht im sozialen Bereich; die Dinge, um die wir uns hier unterhalten, die, da haben die ein ganz anderes Selbstverständnis; wo ist denn hier mal ein Vorstandschef, der nicht nur, weil es vielleicht ne Fernsehsendung grade hergibt, mal auf den untersten Ebenen in Anführungsstrichen mitarbeitet und dieser also regulär in dieser Doppelrolle ist; das ist eigentlich überhaupt gar nicht machbar; wenn ich mir vorstelle, dass ich auf der einen Seite hier Personal führen soll, und daher auch ein Stück weit immer wieder steuere, und von oben draufgucke und ja, vielleicht auch manchmal manipuliere, im besten Sinne vielleicht für die Sache, und auf der andern Seite hab ich dann aber äh Dienste zu schieben, wo ich mich auf ner ganz andern Ebene sehe mit den jeweiligen Mitarbeitern; also dis würde niemand erwarten in einer, an einer anderen Sparte,

dass sich das mischen darf, weil das nämlich gar nicht geht, **Bf:** ich halte das auch für total schwierig; also ich mein, das hat sich ja eben auch, da=s, das ja schon angeklungen, ich glaube tatsächlich, also wenn ich jetzt mal auf unser Haus gucke, ich hab ein Jahresumsatz von eins Komma sieben Millionen Euro, ich hab zweihundert Klienten, wenn ich das Pi mal Daumen die Eltern nehme, plus hundertzwanzig Kinder, ich hab fast im Jahr durchlaufen dreißig Mitarbeiter, warum soll ich Windeln wechseln?

Beide Leiterinnen sind sich einig darin, dass die direkte Arbeit mit den Kindern nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehört – dass man dies auch nicht von ihnen erwarten sollte, weil damit eine Doppelrolle verbunden ist, die sie in ihrer Position als Leitung schwächt. Sie können nicht „führen“, „steuern“, „von oben gucken“ und sogar „manipulieren“, wenn sie zugleich auf derselben Ebene wie die Erzieher_innen „Dienste schieben“. Liegt eine spezifische Leitungsaufqualifizierung vor, ist das professionelle Selbstbewusstsein in Bezug auf Leitungsaufgaben also generell wesentlich gesicherter, als wenn eine Leitung meint, eher zufällig mit den Aufgaben einer Leitung betraut worden zu sein. Zum Teil – vorwiegend im *Typus Management* – greift dabei ein Mechanismus der Selbst-Bestätigung: Die Abgrenzung von der Sphäre des Teams unterstreicht nach innen und außen die eigene, hierarchisch hervorgehobene Rolle als Führungskraft.

Gruppendiskussion Berlin

Bf: ich hab es zum Beispiel gar nicht mit meinen Kollegen, (.) weil ich das nicht möchte, weil ich genau diese Rollendistanz da auch wahren möchte, weil ich deren Vorgesetzte bin; ich geh da nicht mit der Peitsche durch und ich rede mit jedem, und ich glaub, meine Kollegen würden wahrscheinlich, zumindest hab ich das in allen Feedbacks und Sachen immer gehört; mich für sehr kommunikativ und verständig und geduldig und hilfsbereit halten, aber ich setz mich nicht abends mit denen und grille; weil das einfach nicht mein Selbstverständnis von meinem Job ist; so, Punkt.

Andere Beispiele zeigen, dass es sogar noch zeitanteilig im Gruppendienst beschäftigten Leitungen gelingt, sich trotz des intensiven Involviert-Seins in die pädagogische Arbeit mit der Rolle der Führungskraft zu identifizieren. Sie definieren und realisieren für sich eine besondere pädagogische Leitungsverantwortung, die sich auch auf den Bereich einer besonders gut gestalteten pädagogischen Arbeit in der Gruppe erstreckt.

Gruppendiskussion Saarland

Gf: muss halt auch sagen, mir gefällt=s auch so, diese Praxis, deswegen, für mich wär immer so klar, Kindergartenleitung, aber (.) mir wär=s auch so wichtig, so auch jetzt immer so den Bezug auch zur Basis zu haben; weil ich find, auch viele, (.) die ähm jetzt ohne

die angreifen zu wollen; aber wenn wirklich einer nach=m Abitur Sozialpädagogik studiert; und dann in=ne Kindertageseinrichtung kommt; (.) @(.)@ es is schon was anderes, das da zu leiten, als wenn de wirklich die Erfahrung hat, was wollen denn die Eltern tagtäglich (.) von den Erziehern, was wollen=se davon, und das is dann schon mehr so=n Idealberuf, KiTaleitung.

Ein ausgeprägtes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein als Leitung ist damit verbunden, dass eine Leitungskraft das Umsetzungsdilemma für die eigene KiTa aktiv bewältigen kann, d. h., nicht nur ‚den Mangel verwaltet‘, sondern für sich und ihr Team eine angemessene Umgangsweise mit den bestehenden Rahmenbedingungen findet. Besonders prägnant dokumentiert sich diese Kernorientierung, wenn es sich um Leitungskräfte handelt, die zeitanteilig auch noch im Gruppendienst tätig sind und dennoch keinen Zweifel daran haben, dass sie auch hier als *Leitung* tätig sind und in ihrer Vorbildfunktion eine besondere Verantwortung haben.

Zusammenfassung Typik berufsbiografischer Weg in die Leitung

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass KiTa-Leitungen generell vor der zentralen Herausforderung stehen, das Verhältnis zwischen Team und Leitung – als zweier unterschiedlicher Arbeitsbereiche im selben Haus – zu klären.

Leitungen mit einem *expliziten Leitungshabitus*, die sich ausdrücklich und positiv mit ihrer Rolle identifizieren, eine Organisation zu managen, ein Team zu führen und sich um die Personalentwicklung zu kümmern, gelingt es leichter, die Sphären Team und Leitungsebene voneinander zu differenzieren und sich selbst klar zu verorten. Eine spezifische Leitungsqualifizierung, etwa in Form einer Weiterbildung oder eines Studiums, trägt hier wesentlich dazu bei, dass Leitungen sich für die Bewältigung ihrer Aufgaben kompetent fühlen und die Leitungsrolle bewusst annehmen und professionell ausgestalten wollen. Ein ausgeprägtes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein als Leitung ist damit verbunden, dass eine Leitungskraft das Umsetzungsdilemma (vgl. Abschnitt C.1.1) für die eigene KiTa aktiv bewältigt, d. h., für sich und ihr Team eine ressourcenbewusste und pragmatische Umgangsweise mit den bestehenden Rahmenbedingungen findet.

Zum Teil wird dabei die Abgrenzung vom Team und die ‚Besonderung‘ der eigenen (hierarchisch hervorgehobenen) Rolle betont – hier besteht durchaus die Gefahr einer Abwertung des pädagogischen Kerngeschäfts und einer Distanzierung vom Team. Andere Beispiele von Leitungen mit einem klaren Selbstverständnis als Führungskraft zei-

gen jedoch, dass es auch bei zeitanteiliger Beschäftigung im Gruppendienst gelingen kann, sich mit der Rolle der Leitung zu identifizieren und diese auch trotz des Involviert-Seins ins pädagogische Kerngeschäft nicht aufgeben zu müssen.

Zu den basistypischen Herausforderungen als Leitung – wie etwa dem Ungleichgewicht zwischen Aufgabenfülle und -komplexität einerseits, schlechten Rahmenbedingungen und Anerkennungsdefizit andererseits – kommt für Leitungen *ohne explizite Leitungs-Profilierung* noch die Herausforderung hinzu, sich ein eigenes Selbstverständnis als Führungskraft und eine gefestigte Kompetenzüberzeugung zu erarbeiten. Die Schwierigkeiten der eigenen Rollenfindung wird verschärft, wenn dem eigenen Tätigkeitsprofil keine differenzierte Stellenbeschreibung zugrunde liegt. Wenn der Habitus der Erzieherin/des Erziehers weiterhin den Kern der professionellen Identität darstellt, rückt die für Verwaltung und Management zu investierende Zeit immer wieder in den negativen Gegenhorizont, womit letztlich ein Kernbestandteil von Leitung negiert wird.

C.3.3 Ansätze zu einer Geschlechtstypik

Auch wenn die Anzahl der befragten 13 männlichen Leitungskräfte uns noch zu gering erscheint, um *empirisch gesättigte* Aussagen über etwas ‚Männertypisches‘ hinsichtlich des Leitungshandelns treffen zu können, lassen sich aus dem Material dennoch erste interessante Interpretationslinien herausarbeiten. Die im Folgenden skizzierten Orientierungen finden sich dabei durchaus auch bei einigen weiblichen Leitungskräften, sind aber für die Gruppe der in der Studie befragten Männer ‚typisch‘.

Von den befragten männlichen Leitern hatte niemand den Eindruck, eher zufällig in die Leitungsposition ‚hineingerutscht‘ zu sein, vielmehr stellten alle ihren Weg in die KiTa-Leitung als bewusst getroffene Entscheidung dar. Der im Folgenden zitierte Leiter ist Diplomsozialpädagoge und hält das eigene aktive Bemühen um eine KiTa-Leitung selbst für „untypisch“.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: bei mir war das so, ich hab mich auf die Stelle beworben, das is ja auch eigentlich untypisch, (.) aber mich hatte das total gereizt, und auch die KiTa, ich kannte sie so vom (.) Vorbeifahren, mehr oder weniger, (.) wusste, dass es ne große Integrationseinrichtung, (.) ähm, war im Vorstellungsgespräch, hatte dann auch die Zustimmung, dass ich=s machen durfte, hab mich total gefreut, (.) konnte aber das, worauf ich mich eingelassen hab, in *keinster* Form, *einschätzen*, *abschätzen*, überblicken, (.)

Meh.: @(.)@

Dm: das hab ich en halbes Jahr später mitgeschnitten, (.) so wo ich

gedacht hab, en halbes Jahr später kam mir der Gedanke, oh mein Gott, was hast du getan, (.)

In seinem Selbstverständnis suchte der Leiter gezielt nach einer *professionellen Herausforderung*. Dass es sich um eine „große“ Integrationseinrichtung handelte, war ihm bewusst und stellte eine gesuchte (keine zugemutete) Herausforderung dar. Die Erfahrung, dennoch auf die komplexen Anforderungen einer KiTa-Leitung nicht hinreichend vorbereitet gewesen zu sein, ist zwar als Überforderungserfahrung konnotiert („oh mein Gott, was hast du getan“), aber auch als eine, die in besonderer Weise die eigene Kompetenz herausgefordert hat. Die Übernahme einer KiTa-Leitung wird hier als ‚heldenhafte‘ Tat gerahmt.

Während bei den weiblichen Leitungskräften, insbesondere im *Typus Fürsorglichkeit*, immer wieder ein Leiden unter den unzureichenden Rahmenbedingungen und auch unter der eigenen Verausgabungsneigung thematisiert wird und in diesem Zusammenhang häufig von „Schuldgefühlen“ und einem „schlechten Gewissen“ die Rede ist, scheint es den männlichen Leitern leichter zu fallen, sich von Erwartungen von außen abzugrenzen und es nicht persönlich zu nehmen, wenn sie die erwünschte (pädagogische) Qualität in ihrer KiTa nicht realisieren können.

Gruppendiskussion Bremen

Am: und wenn se der nich nachkommen, musst du für dich selber Fürsorgepflicht übernehmen; also ich hab das, ich mach das, dass ich mich entlaste; ich hab so=n Katalog an Dingen, die an Anforderungen sind, ich mein, ich denke, die schaffen, das is unmöglich, das alles zu schaffen; da entlaste ich mich, indem ich ne Mail schreibe: nehmen Sie zur Kenntnis, dass ich das Bearbeiten von Rückstandlisten zurzeit nicht bewältige; (.) die kommen bei mir in die Schublade, die guck ich mir nich mal an; schaff ich nich, entlaste ich mich, hab ne Mail geschrieben, solln die damit umgehen, wie se wollen; (.)

Der Leiter wehrt sich hier dagegen, Aufgaben außerhalb seiner Arbeitszeit zu erledigen, und kehrt die Zuständigkeiten um: Nicht die KiTa und der Leiter sollten seiner Ansicht nach beim Träger abliefern, sondern vielmehr sollte der Träger fürsorglich mit ihnen umgehen. Wenn der Träger diese Schutzfunktion nicht übernimmt, muss der Leiter dies für sich selbst und seine KiTa übernehmen. Der Leiter behauptet hier seinen Status als Akteur – auch hier ist die Auflehnung gegen die Erfüllung der Vorgabe des Trägers als eine Art ‚heldenhafter Kampf‘ beschrieben („solln die damit umgehen, wie se wollen“), dem sich der Leiter angstfrei stellt. Ein ‚trotziges‘ Hinwegsetzen über bestimmte Vorgaben dokumentiert sich auch in der folgenden Aussage.

Gruppendiskussion Sachsen

Hm: wir führen jetzt ein, dass wir freitags, also neben der normalen Dienstberatung heute, (.) freitags uns dreizehn Uhr immer treffen; ne Stunde; das ganze Team nochmal, wir setzen null Besetzung in die Gruppen, is mir och egal mit der, mit der Aufsichtspflicht, muss ich so offen sagen, (.) ne, (.) mach ich Türen auf, setze irgendwie Leute en bissl, en BFDler dazwischen, irgendwas, (.) um das abzuschern; dass ich zur Kommunikation komme; (.) dass ich sage, ne Reflexion, wie lief die Woche, (.) was is der Ausblick für nächste Woche

Der Leiter sieht sich durch die schlechten Rahmenbedingungen geradezu gezwungen, Prioritäten zu setzen und sich über bestimmte Vorschriften hinwegzusetzen: Die Teamsitzung mit allen Mitarbeiter_innen ist in seinen Augen nur auf Kosten einer Vernachlässigung der Aufsichtspflicht möglich. In seiner Darstellung ist ein gewisser Trotz, ein zynisches In-Opposition-Gehen, spürbar. Auch hier scheint es von hoher Relevanz zu sein, die eigene Handlungsautonomie gegenüber den Vorgaben von außen zu behaupten, sich als Akteur und nicht als Opfer von Bedingungen wahrzunehmen.

Die befragten männlichen KiTa-Leiter sehen die Verantwortung für bestehende Missstände weniger bei sich selbst als vielmehr auf einer strukturellen bzw. politischen Ebene. In teils kämpferischem Ton werden Forderungen formuliert, denen gemeinsam ist, dass sie einen maximalen Kontrast zum passiven Erleiden und zur aufopferungsvollen Verausgabung darstellen.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: das is ähnlich wie in Stuttgart, mit dem Bahnhof, da waren=s die Wutbürger, (.) wir brauchen die Wutkitas; und die Wutkita muss auch bei der Entgeltverhandlung sagen, wenn das nicht bezahlt wird, (.) was streichen wir; streichen wir den Ausflug oder streichen wir (.) das Angebot; aber dann streichen wir; wir müssen Abstriche machen; solange wir das immer noch ermöglichen in diesem System, wird da oben keiner merken, dass uns das verdammt schlecht geht teilweise;

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Im: im Landtag war ja Kundgebung vor (.) vierzehn Tag? (.) Ich bin (.) in der guten KiTa-Initiative, (.) äh tätig, in der Steuerungsgruppe, und äh (.) mir waren dort gewesen, auch, also es war ja die GEW, Verdi, äh (.) die, die von euch vielleicht da waren oder es irgendwo verfolgt haben in der Presse, wenn überhaupt da was drinstand, (.) ähm (.) ham festgestellt, dass da vielleicht achthundert Leut oder bis tausend (.) sach ich jetzt ma, hochgegriffen, (.) dann würd ich sa:chen, vielleicht dreihundert Erzieherinnen darunter, der Rest äh Eltern, Kinder, fand ich ganz klasse, (.) Neugierige, was weiß ich; (.) des zeigt ja schon ma gleich, was wir verändern wollen; (.) ja, mir sitzen jetzt wieder da und ha=m alle super Themen auf=m Tisch; seh ich auch so; (.) ja, also und sich an der

Nase zu packen, mal zu sagen, mir hätten jetzt, ich, glaub ich, drei, vier, fünf Jahren is es rum, (.) wir hätten jetzt eigentlich ne Chance; (.) was zu verändern; (.) is aber der andere Handlungsstrang (.) gewerkschaftlich und so weiter und so fort, wie viele sind in der Gewerkschaft, Fass will ich gar=ne=mer aufmache, wisse mir ja, (.) fragen se ma in Ihrem Team, (.) wer is in der Gewerkschaft; (.) ich geb Ihnen Brief und Siegel, wenn mer bei zwanzig Prozent sind, wenn mer alle in einen Topf schmeißen, is viel; (3)

Ein öffentliches Aufbegehren in Form von „Wutkitas“ bzw. gewerkschaftlicher Kampfkraft wird in den beiden Gesprächsbeiträgen als kollektive Gegenwehr eingefordert. Damit werden die basistypischen Herausforderungen (vgl. Abschnitt C.1) nicht als individuell auszuhaltende und zu bearbeitende Probleme gerahmt, sondern als strukturelle Bedingungen, die nur systemisch zu lösen sind.

Gruppendiskussion Nordrhein-Westfalen

Dm: ich sa=mal, meine Schwägerin, die is äh Grundschullehrerin, die geht mit tausend Euro netto mehr nach Hause; und äh (.) wir ham ne Riesenverantwortung für=n Haus, Material, Budget, etece, Personalverantwortung, unsere, unsere äh äh Kunden, sag ich mal, sind siebzich hundert Familienzentrum, ne, (.) wie Sie, Sie sind ne halbe Sozialstation; (.) also das mu- ne, ich hab selber auch im Familienzentrum gearbeitet; (.) die Wertschätzung is dann (.) ne, natürlich, der Träger versucht natürlich seine Mitarbeiter immer en bisschen wieder zu (.) zu pampfern und zu motivieren, ne, (.) klar, ja, ihr macht ne tolle Arbeit, aber äh (.) ja, wir können euch dat nich honorieren, (.) aber trotzdem is toll, (.)

Der Leiter thematisiert an mehreren Stellen der Gruppendiskussion die mangelnde Wertschätzung und gesellschaftliche Anerkennung von KiTa-Leitungen. Mehrmals betont er im Sinne einer Gratifikationskrise die „Riesenverantwortung“, die er zu tragen hat, die jedoch nicht angemessen gewürdigt bzw. bezahlt wird. Seine eigene schlechte Bezahlung thematisiert er hier vor dem Gegenhorizont einer weiblichen Grundschulpädagogin, deren Aufgabenbereich die Differenz zu seinem eigenen Einkommen seiner Meinung nach nicht rechtfertigt. Die ideelle Wertschätzung, die ihm sein Träger entgegenbringt, indem er ihn für gute Arbeit lobt, wertet er als „pampfern“ ab. Auch hier dokumentiert sich zum einen ein selbstbewusstes Hinweisen auf die eigene Kompetenz, zum anderen eine ‚unduldsame‘ Haltung – wobei es für die männlichen Leiter von besonderer Bedeutung zu sein scheint, für ihre verantwortungsvolle, ‚heldenhafte‘ Arbeit auch angemessen finanziell entlohnt zu werden.

C.3.4 Typik Trägerorganisation: zusätzlicher Belastungsfaktor vs. Unterstützungsstruktur

Als weitere Erfahrungsdimension von großer Bedeutung für die Herausbildung von bestimmten, ‚typischen‘ Orientierungsmustern von Leitungskräften konnte die (nicht) erlebte Einbettung in Unterstützungsstrukturen, vor allem durch den Träger, rekonstruiert werden.

Ob sich Leitungen von ihrem Träger oder anderen Strukturen, in die die KiTa eingebunden ist, unterstützt fühlen, ob sie den Eindruck haben, dass sie Hilfe und Beratung oder Weiterbildung bekommen, wenn sie dies benötigen, ob sie also in diesem Sinne Anerkennung und Wertschätzung erfahren, wirkt sich auf ihr Selbstverständnis als Leitung und auf die Ausgestaltung ihrer Rolle aus. Ebenso gravierende Auswirkungen hat es, wenn Leitungen sich nicht unterstützt, sondern vielmehr durch den Träger gemaßregelt oder kontrolliert fühlen.

Aufgabenkomplexität, multiple Außen- und Selbst-Erwartungen, ein nicht präzise geklärtes und gesichertes Berufs- und Kompetenzprofil stellen Herausforderungen dar, zu deren Bewältigung Ressourcen benötigt werden. Die strukturelle Einbindung der KiTa in den Träger bzw. den Sozialraum, die Erfahrung, ‚von außen‘ Unterstützung – und damit Anerkennung – zu erhalten oder aber überwiegend mit Zumutungen und Kontrollen bzw. Sanktionen konfrontiert zu sein, zeigte sich als entscheidende Erfahrungsdimension – exemplarisch steht hierfür das folgende Zitat.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: wir brauchen die Wutkitas; und die Wutkita muss auch bei der Entgeltverhandlung sagen, wenn das nicht bezahlt wird, (.) was streichen wir; streichen wir den Ausflug oder streichen wir (.) das Angebot; aber dann streichen wir; wir müssen Abstriche machen; solange wir das immer noch ermöglichen in diesem System, wird da oben keiner merken, dass uns das verdammt schlecht geht teilweise; so, und (.) ich glaube auch, dass das=en Weg wäre, eben auch den Eltern zu signalisieren, spätestens dann; wenn die vor verschlossener Tür stehen; weil wir einfach en Protesttag machen und am Werktag nicht öffnen; weil wir sagen, das hat den Hintergrund; spätestens dann würden Eltern auch darauf aufmerksam werden, weil sie dann richtig in der Bredouille stehen; die Arbeitgeber und die ganze Wirtschaft läuft, weil wir die Kinder betreuen; also wir ham en ganz, ganz zentralen Punkt, der einfach irgendwie kein Gehör findet; und das macht einen auch wirklich wütend.

Indem der Leiter hier „Wutkitas“ fordert, weist er implizit auch die „Verausgabungsneigung“ (vgl. Abschnitt C.1.2) von Leitungskräften zurück, die letztlich dazu beiträgt, dass das System – trotz schlechter Rahmenbedingungen – nicht zusammenbricht. Erst wenn die Fachkräfte auf das Anerkennungsdefizit damit reagieren, dass sie Angebote „streichen“,

also sich den an sie gerichteten Erwartungen verweigern, würden sie seiner Meinung nach Gehör finden. Immer wieder wurde in den Gruppendiskussionen deutlich, dass Leitungskräfte hier die Rolle ihrer Träger sehr unterschiedlich wahrnehmen: als solidarisch und unterstützend oder aber als Teil des Problems.

Generell sehen die Leitungen bei den Trägern mehr Handlungsspielräume, die diese für die Unterstützung der Leitungskräfte investieren könnten und müssten.

Gruppendiskussion Saarland

If: ja, es liegt schon am Träger, wie er=s umsetzt; wenn er doch vom Landesjugendamt, mir (.) bekommen hier alle die gleichen Mittel, egal, welchen Träger wir haben; aber ob der Träger sich drum kümmert, die Mittel abzurufen, das ist seine Sache; das hat auch gar nichts mit ihr zu tun, (.) das ist net ihre Verantwortung; aber sie dürfte doch wissen, was ihr zusteht, ne, sechs Stunden pro Gruppe, (.) rechne mal das hoch, bei fünf und ab fünf fängt=s oft schon an, wenn der Träger sich bemüht drum, ne volle Freistellung zu bekommen; ne, (.) ab sechs ist es eigentlich schon (.) normal, obwohl, wenn man sechs mal sechs rechnet, ach, erst sechsunddreißig ist; ne, (.) wär=n ja theoretisch immer noch drei übrig, ist aber net üblich;

Träger als zusätzlicher Belastungsfaktor

In den beiden folgenden Sequenzen wird deutlich, dass Leitungen eine qualifizierte fachliche Beratung brauchen, die ihnen der Träger bereitstellt und mit der er sie auf diese Weise zum einen ‚absichert‘, zum anderen anerkennt und wertschätzt.

Gruppendiskussion Schleswig-Holstein

Ef: also auch vom Träger; also bei uns ist ja so, wir sind ja ein kirchlicher Träger; ne, so, das ist ja einerseits einmal eben unser Pfarrer, der das ganz toll findet, dass da so (...) da unten so die Kinderchen sind, aber von Kindergarten hat er natürlich überhaupt keinen Plan; das heißt, alles, was da (.) kommt an Dingen, die mit der Stadt zu regeln sind; mit der Kommune; ob das um Finanzierung geht, ob das um Verhandlungen geht, ob das um irgendwas geht; ne, heißt das dann, ja, das können Sie sowieso viel besser; ich hab keine Ahnung; ich komm gerne mit, ich hör mir das gerne an, ich unterschreibe das auch, aber Sie müssen mir sagen, ob das so richtig ist oder nicht; ne, also das ist so das eine, dann gibt es ja eben in einer Kirche auch noch diesen Kirchenvorstand; oder ne, alles Ehrenamtler; natürlich auch nicht einen Schimmer, wie so ein, ich sach=mal, ist ja ein Dienstleistungsunternehmen, wie das funktionieren muss;

Gruppendiskussion Bayern

Cm: man muss aber auch mal ganz klar sehen, die Träger, mein Träger ist jetzt zum Beispiel ein Pfarrer; wo kriegen wir in der Ausbildung bitte her, das Fach Leitung einer äh Kindertagesstätte äh mit; (.) wo kriegen die das mit? Die kommen, die kommen, sag

ich mal, nach (Stadt) oder wo auch immer hin, oder nach (Stadt), ja, es gibt zwei Einrichtungen, dafür sind sie zuständig; (.) ja, da fängt=s doch auch schon an; dass der Träger überhaupt keine Qualifikationen hat, uns zu führen; und ist denn angewiesen auf unsere Informationen, und wir nehmen ihn praktisch geistig an der Hand und sagen, also so ist das eigentlich;

Die kirchlichen Träger werden hier zwar als durchaus wohlwollend beschrieben, aber nicht als fachlich kompetente, die Leitung unterstützende und absichernde Struktur. Das Bild eines Trägers, von dem sich die Leitung unterstützt und ‚getragen‘ fühlt, wird hier ad absurdum geführt, indem geschildert wird, den Pfarrer (Geistlichen) „geistig an die Hand nehmen“ zu müssen, ihn aber nicht als fachlich kompetenten Ansprechpartner an der Seite bzw. im Rücken zu haben. Solche in diesem Sinne weder als präsent noch als kompetent wahrgenommene – und lediglich zusätzliche Anforderungen formulierende – Ansprechpartner auf der Trägerseite bzw. im Umfeld der KiTa erhöhen die Belastungsfaktoren, sie verstärken das Umsetzungsdilemma und die Gratifikationskrise der Leitungskräfte.

Die Erfahrung, dass der Träger zwar Vorgaben und Termindruck macht, sich also in der Hierarchie über die Leitungen stellt, diese aber umgekehrt nicht als professionelle und fachlich einzubeziehende Akteure adressiert, führt zu einer kräftezehrenden Verteidigungshaltung nach innen und außen.

Gruppendiskussion Bremen

Ef: ja=ja dieser Stress, der dann auch immer gemacht wird, bis dann muss das abgeben,

Df: ^L gemacht wird und was (.) ja

Ef: der Statusbericht und alles Mögliche, wo ich dann auch immer das Gefühl habe, (.) das hier und

Meh.: @(.)@
(...)

Bf: also die ha=m ja auch ne Fürsorgepflicht für ihre Mitarbeiter; ne,

Am: und wenn se der nich nachkommen, musst du für dich selber Fürsorgepflicht übernehmen; also ich hab das, ich mach das, dass ich mich entlaste; ich hab so=n Katalog an Dingen, die an Anforderungen sind, ich mein, ich denke, die schaffen, das ist unmöglich, das alles zu schaffen; da entlaste ich mich, indem ich ne Mail schreibe: nehmen Sie zur Kenntnis, dass ich das Bearbeiten von Rückstandlisten zurzeit nicht bewältige; (.) die kommen bei mir in die Schublade, die guck ich mir nich mal an; schaff ich nich, entlaste ich mich, hab ne Mail geschrieben, soll=n die damit umgehen, wie se wollen; (.)

Die Fürsorglichkeit des Trägers wird hier als „Pflicht“ verstanden, der er allerdings nicht nachkommt; vielmehr wird

der Träger als Instanz wahrgenommen, die etwas einfordert, das die Leitung dann abliefern bzw. erfüllen muss. Die Leitungskräfte können den Belastungen seitens des Trägers entweder mit einer kräftezehrenden Verausgabungsneigung begegnen, mit einer ‚Selbst-Entlastung‘ durch die Verweigerung der Erfüllung bestimmter Aufgaben oder aber mit einer „wütenden“ Haltung (vgl. die „Wutkitas“ weiter oben). Hier dokumentiert sich eine Bezugnahme von Träger und Leitung aufeinander, die keine gute Ausgangsbasis für eine Qualitätsentwicklung des Systems insgesamt darzustellen scheint. Vielmehr werden Mechanismen der Verweigerung und der inneren Distanzierung ausgelöst.

Immer wieder thematisieren die Leitungen in den Gruppendiskussionen die Erfahrung, Vorstellungen, Vorgaben und Anweisungen ‚von oben‘ umsetzen zu müssen, die nach eigener Meinung der KiTa und der Qualität der Arbeit nichts nützen.

Gruppendiskussion Hamburg

Gf: das ist jetzt keine Kritik an den Kolleginnen, die hier sitzen, sondern grundsätzlich an der Trägerstruktur, (.) das is, dass man aus meiner Sicht immer versucht, die Erzieher (.) ja en Stück unselbstständig zu machen; (.) also ich hab häufig Gespräche auch mit (.) den Vertretern (.) in der Zentrale der (Träger) geführt, weil ich immer der Meinung bin, die Erzieher müssen selbstständig entscheiden können; wenn sie Praktikanten anleiten oder was auch immer;

Hier offenbart sich eine massive Diskrepanzerfahrung bzw. Gratifikationskrise: Von den Leitungen wird Verantwortungsübernahme für die eigene Einrichtung erwartet (d. h. also Pflichten), diesen stehen aber keine Rechte gegenüber. Erfahrungen des Fremdbestimmt-Werdens bzw. das Gefühl, mit der Verantwortung für die KiTa allein zu sein, stellen letztlich Erfahrungen eines Anerkennungsdefizits dar, denn die Leitungen werden nicht als professionelle Kräfte adressiert, die sich partizipativ an der Entwicklung ihrer Einrichtung beteiligen können. Dies wird auch im folgenden Beispiel deutlich, in dem sich eine selbstbewusste, akademisch qualifizierte KiTa-Leiterin kritisch und reflexiv mit den Anforderungen des Trägers auseinandersetzt.

Gruppendiskussion Thüringen

Ef: es is auch en Träger, äh wo zum einen auch immer wieder Dinge (.) äh herangetragen werden, in Formen von Qualitätsmanagement, wo wir alle wissen, es is richtig, aber muss es denn unbedingt diese ausführliche Form (.) mit Swimlanes und irgendwelche Darstellungen im Computer, die ich natürlich sehr gerne meinen Kolleginnen weitergeben möchte, aber wo ich sage, (.) äh es gibt en wunderschönes äh Tietze, äh wo ich das alles nachlesen kann, was is Qualität, und wie kann ich das ins Team reinbringen, wir ham das im Studium vertieft, und das können wir alles ma-

chen, damit hätte ich damals angefangen, hab gesagt, wenn wir uns diesen Katalog nehmen und gucken, aber dann hat der Träger seine ganze Qualitätsmanagement-Schiene und das is so, (.) auch so aufgestülpt, (.) äh mittlerweile auch von mehreren Leiterinnen des Trägers auch angstbehaftet, und auch schon so geschehen, Abmahnungsgrund; (.) und das is auch, was viele Leitungen bewegt, die bei so=nem Träger sind, und äh dann sagen, naja, hm gut; (...) der Träger arbeitet ja natürlich auch mit Angst und sacht, irgendwann werden wir alle zertifiziert, (.) wie in der Altenhilfe, ihr müsst euch jetzt auf den Weg machen, wir kriegen keine Zuschüsse mehr, und wo wir sagen, ja aber; (.) und das ja aber traut sich keiner mehr zu sagen;

Die Leiterin befürwortet Anforderungen, z. B. das Qualitätsmanagement, nicht aber die Art und Weise, wie der Träger die Umsetzung vorschreibt und einfordert. Durch im Studium erworbene Kompetenzen sieht sie sich selbst in der Lage, ein hochwertiges Qualitätsmanagement zu etablieren und zu verantworten. Damit beansprucht sie eine fachlich fundierte Eigenverantwortlichkeit, die einem professionellen Habitus entspricht. Implizit kritisiert sie, dass ihr dies durch die Vorgabe von Prozessabläufen aus der Hand genommen und/oder nicht zugetraut wird. Stattdessen wird sie zur Weitergabe der Formblätter mit den Computergrafiken angehalten.

Hier dokumentiert sich deutlich ein professionelles Selbstverständnis als Leitungskraft, das tatkräftig und eigenmächtig wirken kann und will. Reicht der Träger einfach Anweisungen nach unten, ‚degradiert‘ er die Leitungskraft und spricht ihr Handlungssouveränität und Professionalität ab.

Träger als Unterstützungsstruktur

Die unterstützende Kernerfahrung ist, dass ein Träger an den Stellen in die KiTa investiert, wo es das unmittelbare Erleben der Leitung tangiert, wo sie, ihr Team und die Kinder also ganz direkt davon profitieren und damit eine Anerkennungserfahrung machen.

Gruppendiskussion Mecklenburg-Vorpommern

Dm: es is ständig Sanierungsbedarf, Dinge werden, Abnutzungen, es ne, ganz andere als zu Hause, (.) das auch immer wieder dem Träger zu erklären, die Schublade wird einfach viel öfter aufgemacht als im Wohnheim irgendwo anders; (.) so, und der Schrank is kaputt und muss erneuert werden; und wenn der Träger da nich mitgeht; und man als KiTaleitung nich seinen Träger hinter sich hat; dann kann man sich die Arme und Beine ausstrampeln, und dann kommt man auf keinen grünen Zweig mehr; so; und da man äh, wenn diese, die, diese Problematik; und das is, ich kenn auch viele Träger, ich hab=s auch selber erlebt, das is machbar, dass der Träger auch bereit is, sag ich mal, gewisse (.) Punkte zu investieren, (.) für die KiTa, für den Erhalt, für die Nachhaltigkeit dieser Einrichtung, (.) das sind ja alles Investitionen, die sich ja mittel-,

langfristig auch wieder rechnen; es verbessert die Arbeitsbedingungen, es verbessert das Arbeitsklima insgesamt, (.) aber wenn en Träger wie gesacht an der Stelle schon selber en Spar- äh Fuchs ist; (.) dann, dann, dann (.) dann (.) kommt man gar nich mehr an den Punkt, dass man sich über das pädagogische Verständnis unterhalten brauch; weil wir ham ganz andere Notlagen;

In dieser Passage geht es zwar auf der inhaltlich-thematischen Ebene um das Reparieren der KiTa-Ausstattung, auf der impliziten Ebene dokumentiert sich hier jedoch der Wunsch von Leitungskräften danach, in den eigenen Anliegen ernst genommen zu werden. Erst wenn gute Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden, kann es überhaupt um den Kernauftrag der KiTa, ihre pädagogische Arbeit, gehen.

Welche Bedeutung ein vom Träger bereitgestelltes, klares Aufgabenprofil (im Unterschied zu dem Eindruck, dass der pädagogisch ahnungslose Pfarrer eigentlich von der Leitung selbst an die Hand genommen werden muss) für eine Leitung hat, wird an folgendem Beispiel deutlich:

Gruppendiskussion Thüringen

Ef: Ich würd gern ma=was sagen, es fällt mir grad ein, wenn Sie sprechen, (.) zu dem Anspruch, zu dem eigenen Anspruch, ich persönlich genieße genau das, dass es sich eben um Management-Aufgaben handelt, und (.) dass ich auch so wahrgenommen werde, (.) und ich habe das Glück, äh (.) dass mein Träger eine detaillierte Stellenbeschreibung zur Verfügung stellt, in dem, in der genau das beschrieben is, das ham sicherlich andere auch, hoff ich zumindestens, aber (.) ich denke jetzt an meine Stellenbeschreibung, da is also die pädagogische Leiterin beschrieben und auch die organisatorische Leiterin; (.) der Einrichtung; in einer Person natürlich; (.) und so dass ich zunächst mal (.) äh eine Matrix habe, was sind denn eigentlich meine Aufgaben, um zu gucken (.) erfüll ich die, kann ich die erfüllen, will ich die erfüllen, also das hab ich (.)

Eine schriftlich niedergelegte Stellenbeschreibung stellt ein wirksames Gegenmittel gegen die Diffusität der Aufgaben von KiTa-Leitung und darüber hinaus eine wichtige Grundlage für Aushandlungsprozesse über Leitungsaufgaben dar. Liegt eine solche nicht vor, müssen Leitungen zum einen selbst definieren, was ihre Aufgaben sind, und zum anderen all das, was der Träger von ihnen erwartet bzw. verlangt, dann erst einmal annehmen. Die Existenz einer Stellenbeschreibung heißt für die hier zitierte Leiterin nicht, dass sie diese komplett erfüllen muss. Sie betont, dass sie selbst es ist, die prüft, ob sie die ihr zugedachten Aufgaben erfüllen kann und will. Darin kommen ihr Akteurstatus, ihre professionelle Souveränität zum Ausdruck. Die existierende und einsehbare Stellenbeschreibung steht im positiven Horizont

und wird nicht als Einschränkung, sondern als „Matrix“ und Basis für Transparenz verstanden, als Grundlage eigenen Agieren-Könnens und wechselseitiger Kommunikation über Leitungsaufgaben.

Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass es vor allem Leitungen mit einem expliziten Leitungsprofil (vgl. Abschnitt C.3.2) – hier einer akademischen Qualifizierung – gelingt, die Unterstützungspotenziale durch den Träger auch einzufordern und für sich zu nutzen:

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

Bf: mir fehlt jetzt in dieser Diskussion, grade wo Sie jetzt sagen mit der Verantwortung, also ich denk, der Träger und auch unsere Politik, die uns ja den Druck vorgibt, ähm die sind bis jetzt überhaupt noch net genannt

?: ^L das ist der Punkt;

Bf: worden; das sind ja die Leute, die die Rahmenbedingungen stellen; ich kann da zwar meine Anträge stellen, (.) ich kann äh individuell verhandeln, (.) also ich hätte normal auch nur zwölf Stunden, Freistellung, und hab irgendwann mit meinem Träger im Beisein der Mitarbeitervertretung äh darüber verhandelt, wenn er möchte, dass ich all diese Aufgaben, die dazugekommen sind (.) dann bitte ich auch drum, um ne Unterstützung, entweder übernimmt Träger (.) da en Stück weit mehr an diesen (.) bürokratischen Sachen oder gibt mir dafür die Stunden; (.) und da kam en Angebot, fünfzig Prozent, (...) also ich find, ma muss viel mehr (.) die Träger in die Verantwortung nehmen; für ihre Kisten; dass se laufen

Als Leitung mit einem Kombi-Profil wird hier die „Allzuständigkeit“ der Leiterin in den negativen Horizont gestellt und betont, dass der Träger „viel mehr in die Verantwortung“ genommen werden müsste. Nach Meinung der Leitung muss nicht sie mehr Leistung erbringen und mehr Auflagen erfüllen, sondern der *Träger*, indem er bürokratische Arbeiten übernimmt und/oder mehr Stunden zur Verfügung stellt. Nicht sie ist an seine Anweisungen gebunden, sondern sie „muss“ – als eine Art innerer Auftrag, den die Berufsehre gebietet – *ihm* eine Weisung erteilen, ihn auf Notwendigkeiten hinweisen. Damit entlastet sich die Leiterin davon, eine ihrer Meinung nach nicht haltbare Situation auf der persönlichen Ebene zu bewältigen – sie fordert vielmehr Unterstützung durch das System ein. Insbesondere Leitungen mit einem fürsorglichen Habitus (vgl. Abschnitt C.2.1) leiden bei nicht-unterstützenden Strukturen des Trägers jedoch eher mit dem Team und verausgaben sich, als in die kritische und zuweilen konflikthafte Auseinandersetzung mit dem Träger zu gehen.

In der Orientierung daran, sich ‚proaktiv‘ für sich selbst und das Team einsetzen zu können, zum Beispiel an der eigenen Stellenbeschreibung mitzuwirken und sich aktiv an der Umsetzung von Ideen für die KiTa zu beteiligen, kommt



zum einen ein professioneller Leitungshabitus zum Ausdruck. Dieser steht im Kontrast zum *Leitungstypus der Fürsorglichkeit*, in dem zwar über Anforderungen von außen geklagt und darunter gelitten wird, die Leitungen aber in einer passiven Rolle verbleiben. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass ein zum Gespräch und zu Verhandlungen bereiter Träger ein wichtiger Mitakteur souveränen pädagogischen Leitungshandelns ist, der seinerseits selbstbewusste und fachlich stark argumentierende Leitungen braucht, damit seine Unterstützungsangebote angenommen und eingefordert werden.

Gruppendiskussion Saarland

Hf: auf der anderen Seite seh ich aber auch die Chancen und Möglichkeiten, die man in der Position als Leitung hat, (.) dass man halt auch mitgestalten kann, also ich muss sagen, ich hab en sehr guten Träger, mir sind äh (.) kirchengemeindliche Einrichtungen, und ähm (.) der lässt mir da sehr freie Hand, und ich kann ganz viele Dinge tun und umsetzen,

Gf: und ich arbeite hier im Saarland bei der (Name Träger), dort hab ich dann auch wirklich das Glück, ähm dass die auch viel für Nachwuchsführungskräfte tun; da war en Workshop gewesen, der wurde auch von der EU finanziert, (.) (KiTa prägend fit für Nachwuchsführungskräfte), dort hab ich dann teilgenommen, das war dann so ein einjähriges Mentoring, (.) und das hat dann quasi so (.) da drauf vorbereitet, was (.) brauch- man, also (.) man hat mit den Kompetenzen, die (.) jeder Teilnehmer mitgebracht hat, gearbeitet, und dann quasi noch aufgefüllt, wo mangelt=s;

Als unterstützend wird ein Träger dann wahrgenommen, wenn er das Handeln der Leitungskräfte in einen wertekernbasierten Rahmen einbettet, wenn er ihnen also nicht nur eine formale, sondern auch eine ethisch-pädagogische Richtschnur (keine Arbeitsanweisungen) an die Hand gibt.

Gruppendiskussion Brandenburg

Af: im Prinzip also aus dem, was Sie uns erzählt haben, da fühl ich mich so zurückversetzt in alte Zeiten; ich muss mich hier rechtfertigen, ich muss dies tun, ich muss jenes tun, ich muss das machen, ich muss (.) das erschlägt einen; irgendwie so; und es is wirklich offensichtlich, hab ich mit dieser Trägerwahl irgendwie großes Glück; also ich sag mal, wir ham, der Träger, also wir ham, wir heißen mit Namen, der Name is eigentlich Programm, und dieser Träger, der hat nochmal so=n eigenes Credo, es is en christlicher Träger, der sagt halt, ähm Gnade, Vielfalt und Verantwortung übernehmen. Und Eltern, die zu uns kommen; und auch Kollegen, die zu uns kommen; die, mit denen sozusagen befassen wir uns über diese drei Dinge;

Exemplarisch wird hier deutlich, dass es die Leitungen „erschlägt“, wenn der Träger nur Vorgaben macht und deren Ausführung kontrolliert: Statt Unterstützung zu geben, wird er zu einer ‚bedrohlichen‘ Instanz. Im positiven Horizont steht hier ein Träger, der einen (christlichen) Wertekern einbringt und damit etwas zeitlich Überdauerndes, das sich deutlich von der Schnelllebigkeit pädagogischer ‚Moden‘ unterscheidet. Dies wird implizit als eine Art ‚Schutz-

schirm‘ gegen das Umsetzungsdilemma wahrgenommen. Es geht nicht darum, alle möglichen Vorgaben umsetzen und abarbeiten zu müssen, sondern, orientiert an bestimmten Werten, auszuwählen. Indem der Träger die Ressourcen von Leiterin und KiTa respektiert und schützt, ermöglicht er es der Leiterin, sich ihren konzeptionellen Aufgaben und dem Dialog nach innen zuzuwenden.

Zusammenfassung Typik Trägerorganisation

Als fachlich kompetent und erreichbar wahrgenommene Ansprechpartner stellen Träger einen wichtigen Schutz- und Entlastungsfaktor dar, wenn sie Leitungen konkrete Angebote (Schutz, Argumente, Fortbildung, Entlastung von Aufgaben) unterbreiten, die sie bei der Bewältigung der Spannungsfelder (Abb. 2) unterstützen. Träger, die ihre Leitungen fördern, ihnen „freie Hand“ geben und ihnen damit (Mit-)Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zugestehen, können dann ein professionelles Selbstverständnis der Führungskraft fördern, wenn eine Leitung sich selbst fachlich sicher sowie in ein unterstützendes Netz eingebunden fühlt. Als weder fachlich kompetent noch als präsent wahrgenommene – und lediglich zusätzliche Anforderungen formulierende – Ansprechpartner auf der Trägerseite bzw. im Umfeld der KiTa erhöhen dagegen die Belastungsfaktoren. Wenn Leitungskräften keine fachliche Selbst-Verantwortung zugestanden wird, verstärkt dies die basistypischen Probleme (vgl. Abschnitt C.1).

Klare Stellenbeschreibungen und ausdifferenzierte Aufgabenprofile stellen generell eine spezifische Form der Anerkennung und Wertschätzung dar und werden als ‚sichere Basis‘ für professionelles Leitungshandeln betrachtet. Hingegen führt deren Fehlen dazu, dass Leitungen keine Unterstützung dabei erfahren, sich selbst in der Rolle der KiTa-Leitung zu definieren und entsprechend zu agieren. Transparente Leitungsprofile wären insofern von besonderer Bedeutung, als – wie die sinngenetische Typenbildung (vgl. Abschnitt C.2) gezeigt hat – bei den Leitungskräften sehr *unterschiedliche* professionelle Selbstverständnisse und handlungsleitende Orientierungen vorliegen. Leiter_innen mit einer unscharfen Profilierung und einem unentschiedenen Selbstverständnis als Führungskraft (vgl. Abschnitt C.3.2) erleben einen Träger, der Unterstützung und Kooperation für die zu erfüllenden Aufgaben anbietet, unter Umständen sogar als Be- und nicht als Entlastung, weil er Qualitätsentwicklungsprozesse einfordert und vorantreibt. Es sind vor allem Leitungen mit einem expliziten Leitungsprofil (vgl. Abschnitt C.3.2), denen es gelingt, die Unterstützungspotenziale des Trägers einzufordern und für sich zu nutzen.

Als wichtig erwiesen hat sich also zum einen, ob eine Trägerunterstützung von außen gegeben ist oder nicht, und zum anderen, dass diese von Leitungen auch offensiv – als ihr ‚gutes Recht‘ – eingefordert wird. Ein selbstbewusstes Auftreten als Leitung setzt allerdings ein entsprechendes Selbstverständnis und Selbstwirksamkeitserleben voraus: Leiter_innen mit einer expliziten Profilierung als Leitung fühlen sich dem Träger aufgrund ihrer eigenen Expertise eher gewachsen, gehen auch in einen kritischen Diskurs mit ihm und sehen sich nicht in der Rolle von passiven ‚Umsetzer_innen‘ übertragener Aufgaben. Voraussetzung einer Kooperation auf Augenhöhe zwischen Leitung und Träger ist also sowohl eine fachlich gut aufgestellte und selbstbewusste Leitung als auch ein fachlich kompetenter und kooperationsbereiter Träger.

D

Zusammenfassung und Fazit: Wandlungsdynamiken und Professionalisierungs- prozesse in einem komplexen Berufsfeld



Die Studie zeigt, dass sich das Arbeitsfeld KiTa-Leitung und das damit verbundene Berufsbild in einem herausfordernden Wandlungsprozess befinden. Die Anforderungen und Erwartungen an die Qualität der FBBE (Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung) und damit auch an die Leitungskräfte und KiTa-Träger steigen, während die zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen damit nicht Schritt halten (vgl. u. a. Viernickel et al. 2013).

Immer dann, wenn in einem System Veränderungen nicht nur möglich, sondern auch erforderlich sind, entstehen Spannungsfelder: Die aktuellen Diskurse zum Thema KiTa-Leitung weisen darauf hin, dass wir es mit Diskrepanzen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, Professionalitätserwartungen von außen, professionellen Selbstverständnissen und ‚traditionellen‘, habituellen handlungsleitenden Orientierungen zu tun haben (vgl. Abb. 2). Diese Diskrepanzen und Reibungen können im positiven Sinne zu einer qualitätsanregenden Herausforderung werden, wenn sie vom gesamten System der FBBE angenommen und bearbeitet werden. Eine Verbesserung der Strukturqualität stellt eine Basisvoraussetzung für viele wünschenswerte Qualitätsentwicklungsprozesse im Feld der FBBE dar – dazu gehören die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße, eine den Aufgaben angemessene Qualifikation der Fachkräfte und nicht zuletzt verlässlich zugestandene und ausreichende Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit sowie für Leitungsaufgaben (vgl. z. B. Viernickel & Schwarz 2009; Viernickel & Voss 2012; Viernickel et al. 2013; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014b). Aktuelle und zukünftige Professionalisierungsbemühungen müssen sich zweifelsfrei auch auf die Entwicklung eines professionellen, selbst-reflexiven und forschenden Habitus von Fach- und vor allem Leitungskräften richten (Nentwig-Gesemann 2013b), auch wenn die Verantwortung für die Gewährleistung möglichst guter Qualität der Betreuung und pädagogischen Arbeit in KiTas nicht allein den Fachkräfte-Teams und ihren Leitungen zugeschrieben werden kann.

Eine nachhaltige Qualitätsentwicklung und Professionalisierung erfordert daher einen *systemischen* bzw. *mehr-dimensionalen Blick*, der in Rechnung stellt, dass ein Fachkräfte-Team samt Leitung in die KiTa als Organisation (mit spezifischen Regeln und normativen Vorgaben) eingebunden ist, diese wiederum in die Struktur und Kultur eines Trägers, in einen spezifischen sozial-räumlichen Einzugsbereich und politischen Kontext sowie in einen fachwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs über die Pädagogik der Kindheit. Auch wenn Professionalisierung in diesem Sinne nicht auf ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Cloos 2000) reduziert werden kann,³⁰ zeigt doch die vorliegende Studie, dass es einer *reflexi-*

ven Professionalität von Leitungskräften bedarf, die den an sie gestellten Herausforderungen mit einem kritischen, (selbst-)reflexiven Blick begegnen. Notwendig sind Leitungskräfte, die sich nicht als ‚Umsetzer_innen‘ von Vorgaben verstehen, sondern als aktive, Anerkennung und Partizipation einfordernde, fachlich fundiert argumentierende Gestalter_innen professioneller Praxis in einer Organisation mit einem pädagogischen Auftrag.

In den durchgeführten Gruppendiskussionen mit 140 Leitungskräften dokumentiert sich auf der Ebene der *Basistypik*, d. h. auf der Ebene der allen Befragten gemeinsamen Orientierungen (vgl. Abschnitt C.1), sehr deutlich, dass anstehende und wünschenswerte Reform- und Innovationsprozesse behindert oder gar ausgebremst werden, wenn bei den Fachkräften Zumutungs-, Überlastungs- und Verunsicherungserfahrungen dominieren.

30 Das Kompetenzparadigma hat diese individualisierende Perspektive sicherlich gefördert; allerdings werden z. B. im Kompetenzmodell für die Frühpädagogik von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014a) Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen explizit mit einbezogen.

D.1 Zentrale Ergebnisse

D.1.1 Basistypische Erfahrungen und Orientierungen

Im Zentrum der rekonstruierten basistypischen Erfahrungen von Leitungskräften steht das von ihnen erlebte Missverhältnis zwischen Aufgabenfülle und -komplexität einerseits, Anerkennungsdefizit und Gratifikationskrise andererseits.

Die befragten Leitungskräfte sehen sich einem komplexen Aufgabenprofil gegenüber, das struktur- und organisationsbezogene Management-Aufgaben ebenso umfasst wie team-, familien- und kindbezogene (sozial-)pädagogische Arbeitsbereiche. Die Bewältigung dieser professionellen Herausforderung erleben sie umso stärker als Überforderung, je weniger unterstützende Strukturen (z. B. vom Träger oder im Sozialraum bereitgestellt) vorliegen und je schwächer ausgeprägt ein reflektiertes und klar definiertes Leitungsselbstverständnis ist.

Eng verbunden mit dieser Basiserfahrung der Aufgabenfülle und -komplexität ist eine ungesicherte – bzw. immer wieder neu zu sichernde – Kompetenzüberzeugung in Bezug auf organisationsbezogene Leitungs- und Managementaufgaben sowie die systematische Teamführung und -entwicklung. Die Zweifel an der eigenen Kompetenz stehen in engem Zusammenhang damit, dass fast alle befragten Leitungskräfte eine *pädagogische* Ausbildung oder ein *pädagogisches* Studium absolviert haben, welche zumeist nicht oder nur am Rande für personal- und organisationsbezogene Managementaufgaben qualifizieren. Während in vorliegenden Aufgabenprofilen von KiTa-Leitung (vgl. z. B. Strehmel & Ulber 2014; DJI/WiFF 2014) einfache betriebs- und hauswirtschaftliche Tätigkeiten sowie Sekretariatsaufgaben nicht einmal Berücksichtigung finden, klagen die befragten Leitungskräfte fast durchgehend über die hohe damit verbundene Last („Zeitfresser“).

Auch wenn die befragten Leitungskräfte ihre Tätigkeit als anspruchsvoll und herausfordernd empfinden, tun sie sich insgesamt eher schwer damit, dafür auch eine angemessene Anerkennung und Wertschätzung offensiv einzufordern und ihre Rolle als wirkmächtige Akteure im Feld selbstbewusst zu vertreten. Die Identifikation mit Macht, im Sinne einer verantwortungsvoll und selbst-reflexiv eingesetzten Autorität und einer partizipationssensiblen Teamführung – das ‚Chef-‘ bzw. ‚Führungskraft-Sein‘ –, ruft immer wieder Ambivalenzen hervor.

Die Leitungskräfte zeichnen sich zudem durch ein ausgeprägtes, ‚gesichertes‘ Berufsethos aus: Sie fühlen sich vor allem den Kindern, deren Wohl und Entwicklung verpflichtet und hierfür in hohem Maße verantwortlich. Dies kann als Professionalisierungsressource betrachtet werden, auch wenn es, angelegt in der Fürsorglichkeitslogik (vgl. Abschnitte C.2.1 und C.2.5), die Gefahr einer hohen –

altruistisch-empathisch motivierten – ‚Verausgabungsneigung‘ in sich birgt.

Immer wieder kreisen die Leitungskräfte bei der Klärung ihres Selbstverständnisses um den (sozial- bzw. früh-)pädagogischen Kern des Berufsbildes – überwiegend ist dieser positiv, in einigen Fällen negativ konnotiert. Die eigene Kompetenz in der direkten Arbeit mit Kindern und ihren Familien stellt für Leitungen mit einer pädagogischen Grundqualifizierung eine ‚sichere Basis‘ dar. Allerdings taucht damit verbunden regelmäßig die Frage auf, ob es für eine KiTa-Leitung überhaupt noch angemessen ist, sich neben den sonstigen Aufgabenbereichen Zeit für die pädagogische Arbeit zu nehmen. Immer wieder sehen sich die Leitungskräfte in der Situation, sich zwischen beidem entscheiden zu müssen und dabei entweder die Kinder oder aber die zu erledigenden Büro- und Managementaufgaben zu vernachlässigen.

Ein *fundamentales Orientierungsdilemma* innerhalb der Thematik KiTa-Leitung ergibt sich unserer Studie zufolge daraus, dass im fachwissenschaftlichen Common-Sense-Diskurs (z. B. durch Träger, Studien, Fachpolitik) Managementkompetenzen mit besonderer Relevanz und Anerkennung versehen werden. Ein am erfolgreichen Management orientiertes Verständnis von ‚guter‘ Leitung scheint Professionalisierung an Ökonomisierungs- und Wirtschaftlichkeitslogiken zu knüpfen und damit der KiTa als *pädagogischem* Feld nicht gerecht werden zu können. Im normativen Common Sense wird die Pädagogik sozusagen dem Management nachgeordnet, während aber habituell die befragten Leitungskräfte (mit Ausnahme des Typus Management) das Management der Pädagogik und ebenso die Struktur- der Beziehungsebene nachordnen.

D.1.2 Verschiedene typische Umgangsweisen mit professionellen Herausforderungen der KiTa-Leitung (sinngenetische Typenbildung)

Die große Diversität in Bezug auf das, was KiTa-Leitung aktuell ausmacht und wie es von den Leitungskräften selbst verstanden wird, spiegelt sich in den kontrastierenden Typen des Umgangs mit Leitungsaufgaben und -herausforderungen. Leitungskräfte richten sich primär an Orientierungen und Praktiken (1) der *Fürsorglichkeit*, (2) des *Managements* oder (3) des eher struktur- bzw. eher teambezogenen *Leaderships* aus (vgl. Abschnitt C.2). In der damit verbundenen Wandlungsdynamik vom beruflichen Ethos einer fürsorglichen und allzuständigen Beziehungsorientierung hin zu einer Orientierung an Management und Leadership dokumentieren sich Professionalisierungs- und Professionswerdungsprozesse. Das Selbstverständnis von KiTa-Leitungen bewegt sich in Richtung eigenverantwortlich und fachlich begründet agierender Expert_innen und weg vom Selbst-

verständnis der Weisungsempfänger_innen und Umsetzer_innen von Vorgaben.

Eine wesentliche Quintessenz der Studie ist, dass angesichts dieser Wandlungsdynamik und einer großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit von KiTas, einer ebenso großen Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Aufgaben sowie der von uns rekonstruierten Vielfalt und Unterschiedlichkeit von typischen Mustern des Leitens nicht von einem idealtypischen Modell ‚guter Leitung‘ ausgegangen werden kann. Vielmehr zeigen die geleisteten Rekonstruktionen, dass von mehr oder weniger guten Passungen zwischen einerseits den Leitungs- und Führungsaufgaben sowie den spezifischen Rahmenbedingungen und der Situation der jeweiligen KiTa und andererseits professionellen Selbstverständnissen und habituellen Orientierungen von Leitungskräften auszugehen ist.

Leitungstypus Fürsorglichkeit

Kennzeichnend für den *Typus Fürsorglichkeit* ist die positive und ungebrochene Orientierung an der Gestaltung persönlicher und harmonischer Beziehungen zu Mitarbeiter_innen, Eltern und Kindern. Die *interaktionsbezogene Führungsebene* stellt den primären Rahmen dar.

Die Leitungskräfte greifen auf Praktiken zurück, mit denen ein KiTa-Team in einem beziehungsorientierten, fürsorglichen Modus geleitet wird. Der Typus repräsentiert in gewisser Weise ein – für den sozialen Bereich – traditionelles, am Prinzip der Mütterlichkeit orientiertes Leitungsverständnis, das wir, da es sich keinesfalls auf weibliche Leitungen beschränkt, als Prinzip der *Fürsorglichkeit* bezeichnet haben.

Die Aufgabe der Teamführung wird hier primär auf der Ebene des – zeitintensiven – persönlichen Kontakts zu den Kolleg_innen ausgestaltet. Die Tür zum Büro ist „immer offen“. Diese Nähe zum Erfahrungsraum des Teams kann insofern eine soziale Ressource für das Leitungshandeln darstellen, als Leitung und Team eine solidarische Gemeinschaft bilden und mit gebündelten Kräften, aus den geteilten Praxiserfahrungen heraus, Qualitätsentwicklungsprozesse vorantreiben können. Allerdings leiden am Prinzip der Fürsorglichkeit orientierte Leitungskräfte auch persönlich und gemeinsam mit ihren Teams unter schlechten Rahmenbedingungen und Innovationsdruck; sie sehen sich in der Verantwortung, die zentrale Quelle für Kraft und Anerkennung ihres Teams zu sein. Die klare Positionierung und Abgrenzung dem Träger gegenüber fällt ebenso schwer wie die Delegation bzw. Verteilung von Aufgaben im Team.

Themen und Ziele im Bereich des Organisations- und Personalmanagements, also die *strukturelle Führungsebene*, rücken demgegenüber eher in den Hintergrund, zum Teil stehen Verwaltungs- und Managementaufgaben sogar in einem expliziten negativen Gegenhorizont und werden als ‚fachfremde‘, lästige Aufgaben empfunden. In Bezug auf die Aufgaben-

komplexität von KiTa-Leitung – vor allem aus dem Bereich Betriebsführung und Management – machen Leitungskräfte im *Typus Fürsorglichkeit* immer wieder die Erfahrung, für das, was von ihnen erwartet wird, nicht hinreichend gut qualifiziert zu sein und dieses Defizit auch mit einer extrem hohen Verausgabungsneigung nicht ausgleichen zu können.

Leitungstypus Management

Auf die Unbestimmtheit des Berufsprofils reagiert der *Leitungstypus Management* mit einer klaren Betonung von effektiven und gut funktionierenden Strukturen, von Qualitäts- und Personalmanagement sowie mit der Abgrenzung gegenüber der Verantwortlichkeit für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen – letztlich einer Abwendung von emotionalem und sozialem Eingebunden-Sein in das Feld KiTa mit seinem komplexen und herausfordernden Beziehungsgeflecht.

Die Leitungen, die sich primär als Manager_innen eines Unternehmens verstehen und sich dementsprechend auf die *strukturelle Führungsebene* konzentrieren, leiden darunter, dass sie ihrer Meinung nach zu viel Zeit in – soziale, pädagogische, emotional ‚aufgeladene‘ – Aufgabenbereiche investieren müssen, die nicht ihrem Selbstverständnis als Führungskraft entsprechen. Als (implizite) Strategie des Umgangs mit dem grundlegenden Defizit an Anerkennung für KiTa-Leitung ist hier eine Selbst-Profilierung als Manager_in erkennbar, eine deutliche Markierung der Sphärentrennung zwischen der Position als hierarchisch übergeordnete Leitungskraft und dem Team sowie das vehemente Einfordern von mehr gesellschaftlicher und monetärer Anerkennung.

Der Preis für ein solches, ausgeprägtes Selbstbewusstsein als Chef_in ist hier die Distanz zur KiTa als *pädagogischem* Raum und damit auch zum konjunktiven Erfahrungsraum, d. h. der gewachsenen Gemeinschaft des Teams.

Leitungstypus Leadership

Die Leitungen, die sich im Sinne des *Leaderships* als Manager_innen einer pädagogischen Organisation und zugleich als Führungskräfte eines pädagogischen Teams mit Verantwortung für dessen Professionalität (und zum Teil auch als vorbildhaft arbeitende frühpädagogische Fachkräfte) verstehen, nehmen die große professionelle Herausforderung an, sehr komplexe Aufgabenbereiche zu bedienen und auszustatieren. Sie verknüpfen *interaktionsbezogene*, *strukturelle* und *kulturelle*, auf die pädagogische Kultur der KiTa bezogene *Führungsebenen*.

Im besonders negativen Gegenhorizont stehen hier einfache Verwaltungsaufgaben, für die die Leitungen sich als überqualifiziert empfinden und von denen sie sich bei der Konzentration auf – ihrer Ansicht nach – weit wichtigere

Bereiche ihrer Leitungsverantwortung behindert fühlen. Leitungen des *Typus Leadership* markieren deutlich unterschiedliche Verantwortungs- und Kompetenzbereiche von Team und Leitung bei zugleich konzeptioneller und partizipativer Arbeit mit dem Team. Sie erkennen sich selbst als Führungskräfte an – und zwar auch dann, wenn sie selbst noch in der Gruppe tätig sind – und fühlen sich den Aufgaben gewachsen. Sie befinden sich also nicht in einem Orientierungsdilemma wie die Leitungen des *Typus Fürsorglichkeit*, die sich eher als Erzieher_innen wahrnehmen und sich ihrer Leitungskompetenz nicht immer sicher sind. Eine entscheidende Kraftquelle für diese Leitungen ist Beziehungsqualität – zu Kindern, Kolleg_innen und Eltern. Ein an Effektivität und gut funktionierenden Strukturen orientiertes Unternehmens-Management tritt in der Bedeutung dahinter zurück. Leitungen des *Typus Leadership* integrieren also das (sozial-)pädagogische Kernprofil in die Leitungsrolle – im *Untertypus* des *teambezogenen Leaderships* stärker auf der Ebene des pädagogischen Vorbildes, im *Untertypus* des *strukturbezogenen Leaderships* stärker auf der konzeptionellen Ebene.

D.1.3 Erfahrungsdimensionen, in denen Muster des Denkens, Deutens und Handelns von Leitungskräften fundiert sind (soziogenetische Typenbildung)

Schließlich hat die Analyse der Gruppendiskussionen gezeigt, dass die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Leitung in verschiedenen Erfahrungsdimensionen verwurzelt sind (vgl. Abschnitt C.3).

Typik Leitungsprofil: Kombi- oder Solo-Leitungsprofil

Ob Leitungskräfte einen Teil ihrer Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen oder nicht, wirkt sich auf ihre handlungsleitenden Orientierungen und Praktiken aus.

Leitungen, die auch im Gruppendienst tätig sind (*Kombi-Leitungsprofil*), müssen sich immer wieder neu professionell verorten; sie müssen ein eigenes Selbstverständnis sowohl als Leitung und Manager_in der KiTa als Organisation *als auch* als pädagogische Fachkraft, die in der Gruppe qualitativ hochwertige Arbeit leistet, entwickeln. Als Leitung im selben Tätigkeitsbereich zu arbeiten wie die Kolleg_innen ist einerseits mit der Herausforderung verbunden, sich nicht in der Fülle und Komplexität der unterschiedlichen Aufgaben aufzureiben und nicht die fachliche Führungsverantwortung für das Team aus den Augen zu verlieren. Das Team und das pädagogische Kerngeschäft stellen dabei andererseits eine wichtige Kraft- und Anerkennungsressource dar.

Die Leitungen, die nicht anteilig im Gruppendienst arbeiten, so dass die Sphären zwischen Leitung und Team strukturell getrennt sind (*Solo-Leitungsprofil*), ringen auf einer anderen Ebene als die Kombi-Profil-Leitungen um pro-

fessionelle Selbstverortung: Einige identifizieren sich auch weiterhin primär mit dem Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers und distanzieren sich explizit oder implizit von der Aufgabe, eine Organisation zu managen. Andere fühlen sich als schlecht bezahlte Manager_innen eines Unternehmens und distanzieren sich vom pädagogischen Kerngeschäft bzw. werten es zum Teil sogar ab. Im Solo-Leitungsprofil stellt die Sicherung eines kontinuierlichen, unterstützenden Kontakts und Austauschs mit dem Team, die Kooperation zwischen den Sphären, eine besondere Herausforderung dar.

Typik Berufsbiografie: nicht explizite oder explizite Profilierung als Leitung

Differenzierungen ergeben sich auch daraus, ob jemand zur Leitung geworden ist, ohne dies explizit angestrebt und sich darauf vorbereitet zu haben, oder sich bewusst dafür entschieden hat, sich ein eigenes Leitungsprofil zu erarbeiten.

Leitungen *ohne explizite Leitungs-Profilierung* stehen vor der Herausforderung, sich Leitungskompetenzen aneignen und sich ein eigenes Selbstverständnis als Führungskraft erarbeiten zu müssen. Die Erfahrung, aus der Ausbildung und Tätigkeit als Erzieher_in heraus mehr oder weniger beiläufig, ‚zufällig‘, in eine KiTa-Leitungsfunktion aufgestiegen zu sein, bildet das Fundament für eine ambivalente Haltung zur Leitung: Der Habitus der Erzieherin bildet weiterhin den Kern der professionellen Identität – die für Verwaltung und Management zu investierende Zeit rückt immer wieder in den negativen Gegenhorizont, womit ein Kernbestandteil der Leitungstätigkeit einer KiTa als Organisation negiert wird. Die Team-Führung wird primär als Aufgabe der Interaktionsgestaltung verstanden (*interaktionsbezogene Führungsebene*, vgl. *Typus Fürsorglichkeit*).

Damit verbunden ist die Gefahr einer Rollen- und Sphärenrendiffusion, und zudem kommt es, wenn die Kompetenzüberzeugung in Bezug auf Leitungsaufgaben ungesichert ist, zu Überforderungsgefühlen. Diese werden zusätzlich verschärft, wenn der eigenen Tätigkeit keine differenzierte Stellenbeschreibung zugrunde liegt. Die Ressource dieser Leitungen, an die angeknüpft werden müsste, ist ihr pädagogisches Erfahrungswissen und damit verbunden ihre Nähe zum Team und zu den Herausforderungen des Alltags. Hier liegt ein Potenzial vor, nicht über ein Team und dessen Themen hinweg zu leiten, sondern fachlich und emotional in KiTa als pädagogischem Raum involviert zu sein.

KiTa-Leitungen *mit einer expliziten Leitungsprofilierung* haben sich in ihrer Berufsbiografie bewusst und positiv an der Erfüllung von Leitungsaufgaben, am Managen einer Organisation, an der Führung eines Teams und der Personalentwicklung, orientiert. Sowohl eine explizite Berufsent-scheidung als auch eine spezifische Leitungsqualifizierung tragen dazu bei, dass Leitungen sich für die Bewältigung ihrer

Aufgaben kompetent fühlen, die Sphären Team und Leitung voneinander differenzieren und sich selbst klar verorten können. Zum Teil wird dabei die Abgrenzung vom Team und die ‚Besonderung‘ der eigenen, hierarchisch hervorgehobenen Rolle betont – damit besteht die Gefahr der Distanzierung vom pädagogischen Kerngeschäft (vgl. *Leitungstypus Management*). Ein ausgeprägtes Selbstverständnis als Leitungs- und Führungskraft ist damit verbunden, dass das Umsetzungsdilemma (das Missverhältnis zwischen den Erwartungen von außen und den Realisierungsmöglichkeiten) für die eigene KiTa aktiv bewältigt werden kann. Zur habituellen Orientierung des *Leitungstypus Leadership* gehört es, sich nicht als Verwalter eines Mangels zu verstehen, sondern für sich und das Team eine ressourcenbewusste und pragmatische Umgangsweise mit den bestehenden Rahmenbedingungen zu finden; es werden nicht Vorgaben von außen abgearbeitet, sondern aus dem Team heraus für die eigene KiTa gültige verbindliche Ziele der pädagogischen Arbeit definiert.

Typik Trägerorganisation: zusätzlicher Belastungsfaktor oder Unterstützungsstruktur

Ob sich KiTa-Leitungskräfte innerhalb unterstützender – und ihre Professionalität anerkennender – (Träger-)Strukturen bewegen oder nicht, wirkt sich nachhaltig auf ihre Erfahrungen und Orientierungen aus.

Ansprechpartner auf Trägerseite bzw. im Umfeld der KiTa, die weder als fachlich kompetent noch als präsent wahrgenommen werden, sondern lediglich mit zusätzlichen Anforderungen in Verbindung gebracht werden, erhöhen die Belastungsfaktoren: Sie verstärken das Umsetzungsdilemma und die Gratifikationskrise und fördern die Verausgabungsneigung und Verunsicherung über das eigene Aufgaben- und Kompetenzprofil. Die Erfahrung, dass der Träger zwar Vorgaben und Termindruck macht, sich also in der Hierarchie über die Leitungen stellt, diese aber umgekehrt nicht als professionelle und fachlich einzubeziehende Akteure adressiert, führt zu einer kräftezehrenden Verteidigungshaltung nach innen wie auch nach außen: Die Leitung steht in der Verantwortung, Wünsche des Trägers zu erfüllen, und zugleich erwartet das Team Solidarität und Unterstützung. Wenn Leitungskräfte sich vom Träger gegängelt und gedrängt fühlen, erleben sie sich nur als begrenzt selbstwirksam und wirkmächtig.

Werden Träger dagegen als fachlich kompetente und erreichbare Ansprechpartner wahrgenommen, können sie einen wichtigen Schutz- und Entlastungsfaktor darstellen, wenn sie Leitungen konkrete Angebote unterbreiten, die sie bei der Bewältigung der Spannungsfelder unterstützen. Träger, die ihre Leitungen fördern, ihnen ‚freie Hand‘ geben und ihnen damit (Mit-)Entscheidungs- und Gestaltungs-

spielräume zugestehen, können dann deren professionelles Selbstverständnis als Führungskraft fördern, wenn sich die Leitungen selbst fachlich sicher und in ein unterstützendes Netz eingebunden fühlen. Klare Stellenbeschreibungen und ausdifferenzierte Aufgabenprofile stellen, sofern sie wechselseitig ausgehandelt und nicht nur von oben vordiktiert sind, generell eine spezifische Form der Anerkennung und Wertschätzung dar und werden als ‚sichere Basis‘ für professionelles Leitungshandeln betrachtet. Hingegen führt deren Fehlen dazu, dass Leitungen es schwer haben, sich selbst in der Rolle der KiTa-Leitung zu definieren und entsprechend zu agieren. Transparente Stellen- und Aufgabenprofile wären insofern von besonderer Bedeutung, als bei den Leitungskräften sehr unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse und handlungsleitende Orientierungen vorliegen. Es sind vor allem Leitungen mit einer expliziten Leitungsprofilierung und einem sicheren Selbstverständnis als Führungskraft, denen es gelingt, die Unterstützungspotenziale des jeweiligen Trägers einzufordern und für sich zu nutzen.

Ansätze zu einer Geschlechtstypik

Von den befragten männlichen Leitern³¹ hatte keiner den Eindruck, eher zufällig in die Leitungsposition ‚hineingerutscht‘ zu sein; vielmehr stellten alle ihren Weg in die KiTa-Leitung als bewusst getroffene Entscheidung dar. Während bei weiblichen Leitungskräften, insbesondere im *Typus Fürsorglichkeit*, immer wieder ein Leiden unter den herausfordernden Rahmenbedingungen und auch unter der eigenen Verausgabungsneigung thematisiert wird – in diesem Zusammenhang ist häufig von „Schuldgefühlen“ und einem „schlechten Gewissen“ die Rede –, scheint es den männlichen Leitern leichterzufallen, sich von Erwartungen von außen abzugrenzen und es nicht persönlich zu nehmen, wenn sie die von außen erwünschte (pädagogische) Qualität in ihrer KiTa nicht realisieren können. Die befragten männlichen KiTa-Leiter sehen die Verantwortung für bestehende Missstände weniger bei sich selbst als vielmehr auf einer strukturellen bzw. politischen Ebene. In teils kämpferischem Ton werden Forderungen formuliert, denen gemeinsam ist, dass sie einen maximalen Kontrast zum passiven Erleiden und zur aufopferungsvollen Verausgabung darstellen.

31 Die Anzahl der befragten 13 männlichen Leitungskräfte erscheint uns noch zu gering, um empirisch gesättigte Aussagen über etwas ‚Männertypisches‘ hinsichtlich des Leitungshandelns treffen zu können.

D.2 Fazit und Schlussfolgerungen

Die Einblicke in das Berufsfeld KiTa-Leitung und die vorgelegten Forschungsergebnisse zeigen, dass die Antwort auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von KiTas in Deutschland kein Einheitsprofil KiTa-Leitung sein kann. Ausdifferenzierte Kompetenzprofile, wie sie z. B. der WiFF-Wegweiser (DJI/WiFF 2014) vorlegt, stellen zentrale und wichtige Qualitätskriterien bereit, an denen sich Studiengänge, die Aus- und Weiterbildung, Träger und Leitungen selbst orientieren können. Darüber hinaus ist jedoch immer der Blick auf die konkrete KiTa, ihr Umfeld und ihre Klientel, das Team und die Leitung notwendig, um aus dem Praxisfeld heraus ausdifferenzieren, welche Form von Leitung erforderlich ist: Unterschiedliche KiTas und Teams erfordern immer auch unterschiedliche Aufgabenprofile und Leitungspersönlichkeiten.

Eine zentrale Stellschraube können hier vom Träger bereitgestellte Stellen- bzw. Aufgabenprofile sein, deren Fehlen in den Gruppendiskussionen immer wieder beklagt wurde. Solche Stellenbeschreibungen erscheinen dann sinnvoll, wenn sie ‚passgenau‘ sind und den KiTas und ihren Leitungen in ihrer jeweiligen Spezifität gerecht werden. Wünschenswert ist eine transparente Formulierung *realistischer* Erwartungen an die jeweiligen Leitungskräfte sowie deren aktive Mitwirkung an der konkretisierenden Ausarbeitung ihres Leitungsprofils. Hier müssten auch die Rolle und die Aufgabenverteilung zwischen Leitung und stellvertretender Leitung reflektiert und nachvollziehbar festgelegt werden.³² Werden Partizipation und Mitbestimmung auf der Trägerebene und eigenverantwortliches Agieren in der eigenen KiTa ermöglicht, stellt dies eine Form der Anerkennung der Expertise und des Erfahrungswissens von Leitungskräften dar. Nur wenn diese in ihrer KiTa eigene Schwerpunktsetzungen entwickeln und gemeinsam mit ihrem Team ausgestalten können, wenn sie dabei vom Träger unterstützt und gefördert werden, werden sie nicht nur ‚auf dem Papier‘ (z. B. in Kompetenzprofilen) als professionelle Kräfte adressiert, sondern in der alltäglichen Leitungspraxis auch tatsächlich als solche ernst genommen und gestärkt.

Die Studie zeigt, dass zum einen von einer ausgesprochen großen Diversität von Leitungskompetenzen und -persönlichkeiten auszugehen ist. Zum anderen kristallisiert sich eine starke Kernorientierung an KiTa als *pädagogischem* Raum, an der qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sowie an der professionellen Ausgestaltung von Personalentwicklungs- und Teamführungsprozessen he-

raus. Diese Fokussierung des Pädagogischen wird vor dem Kontrast des ebenfalls rekonstruierten Managementtypus umso deutlicher. Die professionelle Orientierung am pädagogischen Kern von KiTa-Leitung wird in vorliegenden Anforderungs- und Aufgabenprofilen (z. B. Strehmel & Ulber 2014; DJI/WiFF, 2014) allerdings vernachlässigt.

Die WiFF leitet aus der konstatierten Diskrepanz zwischen Anforderungs- und Kompetenzprofilen die Forderung ab, ein „Qualifizierungsprofil“ zu definieren und damit die Frage zu klären, wie eine angemessene Qualifizierung von Fachkräften für KiTa-Leitung geleistet werden kann. Angesichts der „Komplexität der Managementaufgaben“ favorisiert sie „eine akademische Ausbildung“ (vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/professionalisierung/kita-leitung>).

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie erscheint hier eine Differenzierung notwendig: Zum einen sollten im Rahmen lebenslanger Bildungsprozesse verschiedene Wege und auch Etappen zum angestrebten Qualifizierungsprofil KiTa-Leitung führen können. Allerdings befähigen weder die akademische Qualifizierung in einem Management- noch die in einem (kindheits-)pädagogischen Studiengang per se für das komplexe Arbeitsfeld KiTa-Leitung. Entscheidend ist nicht die formale (akademische) Qualifikation, sondern ein reflektiertes Kompetenzprofil als Leitung mit ‚*doppelter Führungsverantwortung*‘, die KiTa sowohl als pädagogische Institution als auch als pädagogischen Raum rahmen und professionell ausgestalten kann. Um dies gewährleisten zu können, sollten Leitungskräfte bei ihrem Einstieg in diese berufliche Position durch ein Mentoring oder Coaching begleitet und unterstützt werden. Zudem müssten Weiterbildungsangebote so ausdifferenziert werden, dass sie der großen Diversität von Leitungsprofilen und -persönlichkeiten gerecht werden, und sollten sich, so wie dies auch Strehmel und Ulber (2014, S. 69) fordern, nicht nur auf Managementaufgaben, sondern auf das komplexe Aufgabenbündel von KiTa-Leitung beziehen.

Zum anderen sollte die Zielrichtung von Leitungsqualifizierungen nicht nur auf die Kompetenzentwicklung einzelner Personen ausgerichtet sein, sondern darauf, dass kompetente Leitungskräfte in Teams arbeiten und sich Qualität nur aus und in Absprache mit dem Team entwickelt. Zukünftig müsste es wesentlich stärker als bislang um das *kompetente, multiprofessionelle Team* gehen, das den Kern guter pädagogischer Qualität bildet (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014b). Die Leitung hat hier als pädagogisches Vorbild und als Visionär_in im Sinne des *Leaderships* eine Schlüsselposition für die Organisations- und Teamentwicklung und in dem Zusammenhang auch für die Kooperation mit den Familien und im Sozialraum.

³² Die Besonderheiten der Erfahrungen und Orientierungen von stellvertretenden Leitungen konnten in dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Es ist zu vermuten, dass viele Herausforderungen und Potenziale, die mit dem Kombi-Leitungsprofil, zusammenhängen auch für stellvertretende Leitungen gelten. Hier wäre weitere Forschung erforderlich.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie Leitungskräfte besser als bisher von fachfremden, einfachen, aber zeitaufwändigen hauswirtschaftlichen und Sekretariatsaufgaben entlastet werden könnten, die offenbar einen hohen Belastungsfaktor darstellen. Hingegen sollte aus Sicht der Autorinnen dieser Studie unbedingt eine Ergänzung der vorliegenden Aufgaben- und Kompetenzprofile um die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Familien sowie um die direkte Verantwortung für die diesbezügliche Qualität im gesamten Team vorgenommen werden. Nur so würde das besondere Profil von KiTa-Leitung und der Fachkräfte, die es realisieren, angemessen gewürdigt und einer Priorisierung des Managements gegenüber den anspruchsvollen Aufgaben der Pädagogik entgegengewirkt werden.

Da das Leitungshandeln aus einem Bündel an organisations- und personenbezogenen Aufgaben besteht (vgl. Abb. 4) und tatsächlich mehr als die Hälfte aller KiTa-Leitungen in Deutschland einen Teil ihrer Arbeitszeit in der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern verbringt – und für viele dies auch selbstverständlicher Teil ihres professionellen frühpädagogischen Selbstverständnisses ist –, sollten Studiengänge, je nach primärer Ausrichtung im Management- oder im pädagogischen Bereich, dann dementsprechend auch wechselseitige Fenster öffnen. Die von der WiFF vertretene Einschätzung „Im Sinne der Professionalisierung des Arbeitsfeldes müssen Leitungen ihre volle Arbeitszeit für diese Aufgabe verwenden können, also freigestellt sein“ (vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/professionalisierung/kita-leitung>) teilen die Autorinnen dieser Studie angesichts der empirisch generierten Einblicke in die Praxis von KiTa-Leitung nicht. Zum einen ist dies angesichts der Vielfalt von Kitas unterschiedlicher Größe schon aus pragmatischen Gründen nicht realisierbar, zum anderen zeigen die empirischen Analysen, dass ein reflektiertes Selbstverständnis als KiTa-Leitung und eine stringente Fokussierung auf die Rolle der Leitungs- und Führungskraft keinesfalls davon abhängig ist, vollständig vom Gruppendienst befreit zu sein. Definieren sich Leitungen im Sinne professioneller Reflexivität als ‚vorbildhafte‘ Pädagog_innen ihrer Teams und realisieren sie eine an pädagogischer Qualität ausgerichtete Leitungsverantwortung, gelingt es ihnen, sich trotz des intensiven Involviert-Seins in die pädagogische Arbeit mit der Rolle der Führungskraft zu identifizieren. Selbstverständlich müssen allen KiTa-Leitungen für die Aufgaben, die sie im Kombi- oder Solo-Leitungsprofil zu erfüllen haben, jeweils entsprechend ausdifferenzierte und *ausreichende* Zeitkontingente zur Verfügung stehen: Leitung kann nicht ‚nebenbei‘ erledigt werden.

Auch im Solo-Leitungsprofil scheint der positive Bezug von Leiter_innen auf das pädagogische Kerngeschäft, die Einbindung in diesen konjunktiven Erfahrungsraum der Be-

ziehungsgestaltung und pädagogischen Arbeit mit Kindern, ein zentraler Grund dafür zu sein, dass sich in einer KiTa das Team und die Leitung nicht in getrennten Sphären gegenüberstehen und einander ‚fremd‘ bleiben, sondern aus zwei verschiedenen Blickrichtungen (aber vom selben konjunktiven Standort ausgehend) gemeinsam an der pädagogischen Qualität ihrer Einrichtung arbeiten. Verbindet eine Leitung ein gutes Organisations-Management mit dem Vorantreiben einer *pädagogischen*, also an der Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen orientierten *Mission*, dann kann sie in enger, partizipativer Kooperation mit dem Team nicht nur eine Organisation leiten und damit strukturelle und normative Erwartungen erfüllen, sondern auch ein Team führen – im Sinne einer reflektierten und fachlich fundierten Beteiligung am Prozess seiner Weiterentwicklung.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass *Trägerunterstützung* nicht nur von außen gegeben sein muss, sondern Leitungen diese gegebenenfalls auch offensiv – als ihr ‚gutes Recht‘ – einfordern müssen. Leitungskräfte müssen Möglichkeiten und Orte ihrer eigenen Einflussnahme kennen und nutzen. Dazu gehört auch das Selbstbewusstsein, sich fachlich und sachlich begründet von zugeschriebenen Aufgaben abzugrenzen, wenn diese in den zur Verfügung stehenden Zeitkontingenten nicht erfüllbar sind, z. B., wenn es sich um ‚zeitfressende‘ Sekretariatsaufgaben handelt oder wenn zunächst eine spezifische Weiterqualifizierung notwendig wäre, um die Aufgabekompetenzen zu erfüllen zu können. Leitungskräfte müssen die Schutz- und Fürsorgepflicht des Trägers und eine regelmäßige Kommunikation über die Aufgaben, Ziele und Erwartungen einfordern: Eine fachlich gut aufgestellte und selbstbewusste Leitung braucht einen fachlich kompetenten und kooperationsbereiten Träger – und umgekehrt.

Ein in diesem Sinne professionelles Ausgestalten der doppelten Führungsverantwortung setzt allerdings ein entsprechendes Selbstverständnis und Selbstwirksamkeitserleben voraus: Leiter_innen mit einer expliziten Profilierung als Leitung bzw. Führungskraft, so zeigt die Studie, fühlen sich dem Träger aufgrund ihrer eigenen Expertise eher gewachsen, gehen auch in einen kritischen Diskurs mit ihm; sie sehen sich nicht in der Rolle von klaglosen ‚Umsetzer_innen‘ übertragener Aufgaben, sondern als die bestimmenden Gestalter pädagogischer Qualität in Kitas. Dabei stellt eine akademische Qualifizierung, die an der Einsozialisierung von Leitungskräften in eine fachlich und ethisch sichere Positionierung und Haltung orientiert ist, die die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexivität und eine forschende Haltung (vgl. Nentwig-Gesemann 2013b) fördert, zweifellos eine gute Voraussetzung für die Ausgestaltung einer Kooperation auf Augenhöhe zwischen Leitung und Träger dar.

Das als basistypisch rekonstruierte Umsetzungsdi-
lemma (Diskrepanz zwischen anspruchsvoller Aufgaben-

komplexität und hohen Professionalitätserwartungen einerseits, unzureichenden strukturellen Rahmenbedingungen andererseits) und die von den Leitungskräften erlebte Gratifikationskrise lassen diese – vor allem im *Typus Fürsorglichkeit* – immer wieder in eine Spirale der kräftezehrenden, von Schuldgefühlen begleiteten Verausgabung und der Verunsicherung ihrer Leitungskompetenzen geraten. Die in der Studie rekonstruierten Erfahrungen der Leitungskräfte mahnen sehr deutlich an, dass eine gute Leitungsqualität nicht ohne einen angemessenen Sockel an zur Verfügung gestellten Stunden für Leitungsaufgaben zu gewährleisten ist, der je nach Spezifität der KiTa und der damit verbundenen Aufgaben zu ergänzen ist.

Es deutet sich an, dass männliche Leitungskräfte andere Strategien der Bewältigung entwickeln und die Dilemmata des Leitens weniger als persönlich zu lösendes Problem definieren als einige der weiblichen Leitungen, vor allem diejenigen, die sich in einem fürsorglichen Modus befinden. Insbesondere weibliche Leitungskräfte sollten daher in einem schonenden Umgang mit ihren eigenen Ressourcen gestärkt werden. Um gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen zu erreichen, müsste für entlastende Rahmenbedingungen und eine Übertragung von Aufgaben an Leitungskräfte gesorgt werden, die sich an den realen strukturellen und personalen Ressourcen orientiert. Je nach Bedarf müssen Leitungen zudem durch unterstützende Strukturen – z. B. Supervision,

Mentoring, Coaching, Fachberatung – beraten und in ihrer professionellen Reflexionskompetenz unterstützt werden.

Im Arbeitsfeld Leitung bestätigt sich die Erkenntnis der „Schlüsselstudie“ (Viernickel et al. 2013; Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels 2014), dass Qualitätsentwicklung im Feld der FBBE nur im Zusammenspiel einer Verbesserung von Strukturqualität und einer Professionalisierung auf der Fachkräfteebene gelingen kann. Neben der oben erwähnten erforderlichen Bereitstellung einer den Aufgaben angemessenen Anzahl von Stunden für Leitungstätigkeiten liegt ein weiterer relevanter Faktor für Leitungsqualität in differenzierten Angeboten einer kompetenzorientierten Leitungsqualifizierung, die zwar nicht zwingend in einem akademischen Kontext stehen müssen, aber in Bezug auf die fachwissenschaftliche Fundierung und die Ansprüche an eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebendiesem akademischen Anspruch genügen sollten. Zudem sollte im Zuge der Leitungsprofessionalisierung eine reflektierte Balance zwischen einerseits einem erforderlichen Kernprofil von Leitung in Bezug auf Aufgaben und Kompetenzen und andererseits einer je nach Sozialraum, KiTa und Fachkräften passgenauen Differenzierung und Passung angestrebt werden. Bezieht man die unterschiedlichen Leitungspraktiken und das ebenfalls sehr vielfältige Leitungsselbstverständnis nicht ein, besteht die Gefahr, dass Leitungs(weiter)-Qualifizierungen zwar an normativen Standards orientiert, aber nicht anschlussfähig an die Erfahrungen und habituellen Orientierungen der Leitungskräfte vor Ort sind.

Neben einer reflektierten professionellen Haltung und aufgabenadäquaten fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen brauchen Leitungen gute strukturelle Rahmenbedingungen, multiprofessionelle und an einer partizipativen Qualitätsentwicklung mitwirkende Teams sowie eine hohe Trägerqualität und -unterstützung. Die professionelle Ausgestaltung von KiTa-Leitung kann nur im Rahmen eines unterstützenden, kompetenten Systems gelingen.



E

Skizzierung von Befunden aktueller empirischer Studien zum Thema KiTa-Leitung



In diesem Kapitel werden zentrale Befunde einiger aktueller empirischer Studien zum Thema KiTa-Leitung vorgestellt. Die kondensierte Darstellung erhebt dabei nicht den Anspruch, den Studien in ihrer Gesamtheit gerecht zu werden – vielmehr soll interessierten Leser_innen eine Auswahlhilfe für die eingehendere Lektüre gegeben werden.

Insgesamt ist das empirisch abgesicherte Wissen über das Arbeitsfeld KiTa-Leitung in Deutschland ausgesprochen begrenzt. Dieses Forschungsdefizit kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, dass es aufgrund der föderalen Struktur große Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung von Leitung gibt: Sowohl in Bezug auf das eingeforderte Qualifikationsniveau, die Regelungen für Personalfachkraftstunden für Leitung als auch auf die Definition der Aufgabenbereiche von KiTa-Leitung sind die Regelungen in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-17a>; Lange 2016). Im Folgenden ein Einblick in aktuelle Zahlen:

Insgesamt waren 2015 rund 51.700 Leitungskräfte in Kitas tätig, davon 21.511 mit vollständigen und 30.144 mit anteiligen zeitlichen Leitungsressourcen. Während die Anzahl der Leitungen im Kombi-Leitungsprofil von 2011 bis 2015 um 71 % gestiegen ist, lag der Zuwachs bei denjenigen mit vollständigen zeitlichen Leitungsressourcen nur bei knapp 9 %. Neben den Leitungskräften im Solo-Leitungsprofil bildet im Jahr 2015 die Kombination zwischen Gruppen- und Einrichtungsleitung mit einem Anteil von rund 35 % an den insgesamt 51.700 Leitungskräften das zweithäufigste Tätigkeitsmuster (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-24> und <http://www.laendermonitor.de/indikator-23>; Lange 2016). Der Anteil der Einrichtungen ohne geregelte Zeitressourcen für die Leitung variiert je nach Bundesland: Immerhin wird in 15 % der westdeutschen und in 9 % der ostdeutschen Einrichtungen ohne vertraglich festgelegte Leitungszeit gearbeitet – am höchsten ist der Anteil in Bremen (32 %), Berlin (23 %), Hessen (21 %) und Baden-Württemberg (20 %), am geringsten in Sachsen-Anhalt (2 %), Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (jeweils 3 %) und Sachsen (5 %).

In Bezug auf die Qualifizierung zeigt die Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass 2015 fast 82 % der Leitungen über einen Berufsabschluss verfügen, der an einer Fachschule erworben wurde, zumeist den zur/zum Erzieher_in (vgl. Ländermonitor 2016, <http://www.laendermonitor.de/indikator-24>; Lange 2016). 16 % der Leitungskräfte haben hingegen einen Hochschulabschluss. Der höchste formale Professionalisierungsgrad liegt bei den Leitungen vor, die über volle zeitliche Leitungsressourcen verfügen – Bundesweit verfügen 23 % dieser Gruppe über ein einschlägiges Hochschulstudium, während es bei Leitungskräften mit einem

Kombi-Leitungsprofil nur rund 11 % sind. Betrachtet man die einzelnen Bundesländer, so sind in Bezug auf die Akademikerquote große Unterschiede zu verzeichnen. Die Quote ist in Hamburg (48 %), Bremen (45 %) und Sachsen (39 %) am höchsten, liegt aber in Baden-Württemberg, Bayern und Brandenburg nur bei 10 %, in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Sachsen-Anhalt bei 12 %. Zumindest in Bremen und Sachsen ist dies damit zu erklären, dass Einrichtungen ab einer bestimmten Größe von Akademiker_innen geleitet werden müssen (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 100).

Die folgende, zusammenfassende Darstellung aktueller Forschungsergebnisse zum Thema KiTa-Leitung beschränkt sich auf Studien, die sich auf die Situation in Deutschland beziehen³³ und uns für die Diskussion der Ergebnisse der vorgelegten rekonstruktiven KiTa-Leitungsstudie relevant erscheinen.

BeWAK-Studie 2015: Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen

In der BeWAK-Studie wurden insgesamt 2.066 KiTa-Leitungskräfte in Deutschland telefonisch oder online befragt. 51 % gaben an, sich den Belastungen des Arbeitsalltags nicht gewachsen zu fühlen (S. 12), 53 % fühlten sich erschöpft und ausgelaugt (S. 14). Fast 90 % sahen keine entsprechende Honorierung der erbrachten Leistungen als Leitungskraft (S. 16), während sich nur 1 % der Befragten durch die Politik im KiTa-Alltag wirklich unterstützt (S. 24) und nur 2 % durch die Politik wirklich wertgeschätzt fühlten (S. 26). Insgesamt zeigt die Befragung, dass sich Leitungskräfte im Hinblick auf die von ihnen erwarteten Leistungen zum einen sehr stark gefordert und auch belastet fühlen, sich zum anderen aber mehr Anerkennung und Wertschätzung wünschen. Zwischen dem Anspruch an Leitungspraxis und den verfügbaren Ressourcen zu deren Realisierung bzw. Realisierbarkeit besteht also aus Sicht der befragten Leitungskräfte eine massive Kluft.

Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker 2013: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

Die methodentriangulativ angelegte Schlüsselstudie (vgl. dazu auch Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels 2014) zeigt im quantitativen Studienteil auf der Grundlage von statistischen Zusammenhangsanalysen auf, dass es stabile positive Zusammenhänge zwischen einer gefestigten strukturellen und kollegialen Absicherung und der Realisierung der in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen gibt, z. B. im Bereich Beobachtung und Dokumentation sowie Sprachförderung (vgl. zur Methodik der Clusteranalyse Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels 2014). Demnach

³³ Zu internationalen Studien vgl. Strehmel & Ulber 2014, S. 37 ff.

tragen sowohl eine gute Leitungs- und Teamqualität als auch als besser wahrgenommene strukturelle Rahmenbedingungen und trägerseitige Unterstützungsangebote dazu bei, dass Teams im Sinne der Bildungsprogramme professionell arbeiten können.

Auch auf der Ebene der im qualitativen Studienteil vollzogenen Rekonstruktion impliziter Orientierungs- und Handlungsmuster finden sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen mit Fachkräfteteams und Leitungskräften deutliche Hinweise darauf, dass eine als gut und zufriedenstellend empfundene Leitungs- und Teamqualität je nach organisationskulturellem Milieu verschiedene Funktionen erfüllen kann. Ein Team kann mit der kollegialen Zusammenarbeit und der Leitung zufrieden sein, weil es von einem Milieu des fachlichen und reflexiven, professionell gerahmten Diskurses geprägt ist und sich – im positiven Sinne – als ‚in Entwicklung‘ wahrnimmt. Team-Zufriedenheit kann aber auch daher rühren, dass ein Team sich durch seine Leitung gegenüber Bildungsansprüchen und -anforderungen von außen geschützt fühlt, so an der habitualisierten Praxis festhalten und Veränderungen der Organisation vermeiden kann.

Damit wurde zum einen deutlich, dass positiv eingeschätzte Beziehungen im Team und zur Leitung – also eine diesbezügliche generelle Zufriedenheit – keineswegs automatisch zu einer erhöhten Professionalität im Umgang mit den fachlichen Anforderungen führen. Zum anderen deutet sich bereits in der Schlüsselstudie die besondere Verantwortung der Leitung an, ihr Team fachlich-kritisch herausfordernd wie auch zugleich in der Interaktion unterstützend und wertschätzend durch Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse hindurchzunavigieren. Leitungen, so zeigt die Schlüsselstudie, spielen eine entscheidende Rolle für die Ausbildung einer wertekernbasierten pädagogischen Praxis, die sich weder von den Bildungsprogrammen distanziert noch – im Sinne einer Umsetzungsorientierung – Bildungsaufgaben einfach abarbeitet (S. 61 ff.).

Nagel-Prinz & Paulus 2012: Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen

Nagel-Prinz und Paulus widmen sich mit der Erhebung 35 teilstrukturierter Leitfadeninterviews mit Leitungskräften von Kitas unterschiedlicher Trägerschaft in Niedersachsen (flankiert von einer schriftlichen COPSQ-Befragung von 255 Leitungs- und Fachkräften) dem Thema Gesundheit und Belastungserfahrungen von KiTa-Leiter_innen (vgl. auch Nagel-Prinz & Paulus 2014). Dieser thematische Fokus wird als Füllen einer Lücke im frühpädagogischen Qualitätsdiskurs betrachtet. Vor dem theoretischen Hintergrund des salutogenetischen Gesundheitsbegriffs nach Antonovsky und dem interaktionistischen Stressmodell nach

Lazarus wird grundlegend zwischen negativen (Arbeitsanstrengungen zeigen ausschließlich negative Effekte) und positiven Belastungen (Anstrengungen zeigen auch positive Effekte wie z. B. Selbstwirksamkeitserleben) unterschieden. Diese Differenzierung ist besonders interessant, bricht sie doch die Common-Sense-Vorstellung auf, zusätzliche Anforderungen seien per se belastend. Besonderen Wert legen Nagel-Prinz und Paulus auf das Verwoben-Sein der Belastungserfahrungen mit konkreten Arbeitsprozessen. Indem hier spezifische Alltagserfahrungen, die Leitungskräfte in ihrem personalen und fachlich-professionellen Selbstempfinden schwächen bzw. stärken, ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden, wird eine praxis- und akteursnahe Perspektive eingenommen.

Belastungserfahrungen der Leitungen werden dabei in Bezug auf Arbeitsbereiche unterschieden: Negativen Stress erleben die Befragten in den Bereichen Personalmanagement, Verwaltung, Management von Krankheit, Arbeitsorganisation und pädagogische Führung. Ressourcen (d. h. ein positiv bewertetes, anspornendes Erleben von zusätzlichen Aufgaben und Stress) überwiegen in den Bereichen pädagogische Führung, Personalmanagement und Öffentlichkeitsarbeit.

Trotz der vielfältigen Belastungen erleben die Befragten ihr Leitungshandeln als gestaltbar und erfüllend. Deutlich wird in den Interviewaussagen zudem die Differenz des Tätigkeitsprofils einer Leiterin zu dem einer Erzieherin. Durch die zentrale Stellung der Leiterin wirken sich deren Belastungserfahrungen nicht nur auf ihre eigene Gesundheit, sondern quasi auch auf die ‚Gesundheit‘ der KiTa aus; so können negative oder positive Kreisläufe in Gang gesetzt (bzw. verstärkt) werden. Nur die Kenntnis der Zusammenhänge zwischen Belastungserfahrungen und konkreten Arbeitsbereichen ermöglicht – so die Studie – wirkungsvolle Interventionen hin zur Minderung von negativem und zur Mehrung von positivem Stress. Wenn Leitungskräfte Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Kohärenz machen (können), so bildet dies die Basis für eigenverantwortliches, als sinnvoll erlebtes und lösungsorientiertes Handeln, mindert Stress, erhöht die Leistungsfähigkeit und ist damit gesundheitsförderlich.

Kaltenbach 2008: Kita im Wandel: Neue Anforderungen an Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder

Die Studie von Kaltenbach (2008) beruht auf der Befragung von 491 Leiter_innen von AWO-Kitas. Kaltenbach stellt den an Kitas gerichteten „Dienstleistungsauftrag“ (und damit die Außenerwartungen) in den Vordergrund. Leitungstätigkeit versteht sie – in Anlehnung an die Formulierung von Aufgabenprofilen im Sozialmanagement – in erster Linie als Managementaufgabe. Um ihren Auftrag zu erfüllen, dass

„soziale Dienstleistungen kundenorientiert, effektiv, effizient und professionell erbracht werden können“ (S. 19), brauchen (angehende) Leiter_innen ihrer Ansicht nach vor allem Nachschulungen im Managementbereich (betriebswirtschaftliche Aspekte, soziales Marketing, Qualitätsmanagement), da im Ausbildungsauftrag des Erzieher_innenberufs der Erwerb dieser Kompetenzen zumeist fehle. Professionalisierung von Leitung wird hier vor allem auf wirtschaftliche und Managementaspekte fokussiert, die pädagogischen Aufgabenbereiche und vor allem die Arbeitsanteile von Leitung im Gruppendienst bleiben ausgespart. Leitungspersonen werden vereinheitlichend und normativ als Manager_innen und hierarchisch über den Fachkräften stehend konzipiert. Ziel- und Ergebnisorientierung der Leitungstätigkeit ist deutlich positiv konnotiert, hingegen werden Prozessorientierung und partizipativer Einbezug beteiligter Akteure ausgeklammert. Das Leitungshandeln mit pädagogischer Gruppenarbeit zu kombinieren wird ausschließlich negativ konnotiert – der sozialpädagogische Kern des Berufes inklusive seiner Historie wird damit ausgeblendet. KiTa ist eine zu managende Organisation, in der Leitungen als Pädagog_innen offenbar weder eine orientierende Vorbildfunktion einnehmen noch pädagogisch-visionäre Kraft entfalten (können) sollten.

Insgesamt fokussiert die Studie von Kaltenbach die fehlenden Kompetenzen von Leitungskräften und deren Nachqualifizierungsbedarf. Dabei wird weder zwischen unterschiedlichen Aufgabenprofilen von Leitung unterschieden, noch wird die Vielfalt berufsbiografisch angelegter, handlungsleitender Orientierungen in die Betrachtungen mit einbezogen. Das Erleben von Leitungen und ihre alltagspraktische Bewältigung komplexer Aufgaben bleiben unberücksichtigt.

Viernickel & Voss 2012: STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen

Der Zusammenhang zwischen den strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit von Erzieher_innen und Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen wurde im STEGE-Projekt systematisch untersucht. In der Studie wurden insgesamt 2744 pädagogische Fachkräfte (davon 786 Leiter_innen) aus 809 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Mit 14 ausgewählten Fachkräften wurden darüber hinaus problemzentrierte Interviews geführt (S. 8 u. 27). Die Studie liefert damit für das Bundesland repräsentative Daten, die jedoch in ihrer Tendenz auch auf den Rest der Bundesrepublik übertragbar sind.

Die erhobenen Daten machen zum einen den belasteten Gesundheitszustand pädagogischer Fachkräfte deutlich. Diese leiden im Vergleich zu gleichaltrigen Frauen³⁴

mit gleicher Bildung häufiger unter dauerhaften gesundheitlichen Einschränkungen und haben eine schlechtere subjektive Gesundheit (S. 97 f. und 107). Zum anderen kann empirisch belegt werden, in welchem hohem Ausmaß die gesundheitliche Verfassung des pädagogischen Personals im Zusammenhang mit den strukturellen Rahmenbedingungen steht. Je schlechter die Rahmenbedingungen sind, desto geringer sind „subjektive Gesundheit und Arbeitsfähigkeit“ der Fachkräfte (S. 118 u. 138). Das Risiko einer chronischen Erkrankung ist gemäß der Studie bei schlechten Rahmenbedingungen um das 2,3-Fache gegenüber guten Rahmenbedingungen erhöht (S. 119).

Die Daten zeigen zudem, dass Leitungskräfte oftmals in noch höherem Maße belastet sind als ihre Team-Kolleg_innen. Die befragten Leiter_innen schätzen ihre Gesundheit seltener als sehr gut oder gut ein als die Erzieher_innen und leiden häufiger sowohl unter körperlichen als auch psychischen Beeinträchtigungen. So wurde bei 13,7 % der Leitungskräfte in den vorangegangenen 12 Monaten ein psychovegetatives Erschöpfungssyndrom (Burnout) diagnostiziert, während es bei den Erzieher_innen 9 % waren (S. 98–102).

Die Studie konnte hinsichtlich der Rahmenbedingungen mehrere Faktoren identifizieren, die je nach Ausprägung einen negativen oder positiven Einfluss auf den Gesundheitszustand der pädagogischen Fachkräfte nehmen können (S. 156 ff.): Hierzu zählen beispielsweise der Personalschlüssel, die zur Verfügung stehende Zeit, die räumliche und finanzielle Ausstattung sowie die berufliche Gratifikation. Auch wenn pädagogische Fachkräfte insgesamt unter Zeitdruck, der Gleichzeitigkeit von Anforderungen sowie häufigen Arbeitsunterbrechungen leiden, so macht die Studie doch deutlich, dass sich Leitungskräfte noch sehr viel stärker dadurch belastet fühlen (S. 161 ff.). Ebenso sind sie häufiger von Überstunden betroffen als die Erzieher_innen (66,1 % gegenüber 34,4 %), was – laut Studie – mit zu geringen vertraglich geregelten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben zusammenhängen könnte (S. 161). Diese Belastungserfahrungen tragen vermutlich zu einer beruflichen Gratifikationskrise bei, die sich bei Leiter_innen ebenfalls vermehrt feststellen lässt: Sie sprechen im Gegensatz zu den Erzieher_innen mit 64,2 % zu 82,9 % von einem Ungleichgewicht zwischen ihrem beruflichen Einsatz einerseits und der Anerkennung und Gratifikation andererseits (S. 127 f.).

Darüber hinaus müssen Leitungskräfte im Unterschied zu Erzieher_innen häufiger auf die Anerkennung ihrer Vorgesetzten verzichten: Laut Studie fühlen sich 72,3 % der befragten Erzieher_innen durch ihre Leitung wertgeschätzt, aber nur 64,5 % der Leitungskräfte nehmen Anerkennung durch ihren Träger wahr (S. 171).

34 Der Anteil der befragten männlichen Fachkräfte liegt bei lediglich 2,8 %.

Auch ein weiterer wesentlicher Schutzfaktor für die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte geht Leitungskräften häufig verloren – zumindest im Solo-Leitungsprofil: das Erleben „emotionaler Nähe und Bestätigung durch die Kinder“ (S. 169). Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass Leitungskräfte, die nicht im Gruppendienst tätig sind, ihre subjektive Gesundheit am schlechtesten einschätzen (S. 98).

Eine wichtige Ressource, auf die Leitungskräfte in höherem Maß als ihr Fachkräfte-Team zurückgreifen können, ist hingegen ein „hoher Gestaltungs- und Handlungsspielraum bzw. das selbstbestimmte Arbeiten“ (S. 170). Schließlich zählt zu den zentralen Erkenntnissen der Studie, dass grundsätzlich dieselben Faktoren den Gesundheitszustand und die Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften beeinflussen, die auch im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität von KiTas „als Schlüssel oder Hemmnisse für gute Bildung, Erziehung und Betreuung identifiziert wurden“ (S. 211). Als zentrale Ressource werden in der Studie die „Qualität der Personal- und Teamführung, der Fachlichkeit des Teams und der Profilbildung der Einrichtung“ identifiziert. „Ein partizipatives Organisations- und Teamklima, das Vorhandensein von Gestaltungsspielräumen, gutes Zeitmanagement, transparente Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, die als befriedigend erlebte Zusammenarbeit mit Kolleg_innen oder das Arbeiten nach einem ausgewiesenen pädagogischen Konzept werden als positiv und gesundheitsstärkend beschrieben. Pädagogische Professionalisierung verbessert demnach nicht nur die Qualität des pädagogischen Angebots und der pädagogischen Prozesse einer Kindertageseinrichtung, sondern ist integraler Bestandteil eines betrieblichen Gesundheitsmanagements, das sich dem Ziel der Entwicklung einer guten gesunden Kindertageseinrichtung verschreibt“ (ebd.).

Schreyer, Krause, Brandl & Nicko 2014: AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung

Ziel der AQUA-Studie war es, „den Einfluss von Merkmalen der Arbeitssituation auf berufsbezogene Einstellungen und Befindlichkeiten von Kita-Mitarbeiter/innen zu untersuchen“ (S. 11). Bei den abhängigen Variablen lag der Fokus auf der Arbeitszufriedenheit, dem Commitment³⁵, den Arbeitsbelastungen, dem Teamklima und der Fluktuationsneigung. Insgesamt wurden 5152 pädagogische Fachkräfte, 1524 Trägervertreter_innen und 1454 KiTa-Leitungen mit einem Papier- oder Onlinefragebogen befragt. Im Folgenden werden nur zentrale Ergebnisse zu den Leitungskräften dargestellt: 49 % geben an, nicht im Gruppendienst tätig zu sein. Zwei Drittel der Leitungen (66,9 %) arbeiten in Voll-

zeit (bei den Fachkräften ohne Leitungsfunktion sind es nur 37,7 %), 8,7 % geben an, einem Nebenjob nachgehen zu müssen, um finanziell abgesichert zu sein. 56,1 % der befragten Leitungskräfte geben an, immer bzw. oft Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen zu müssen, statt sich ihren Leitungsaufgaben widmen zu können (S. 38). 40,4 % geben an, oft oder immer unbezahlt in ihrer Freizeit zu arbeiten. Die Unterstützung durch den Träger wird von 91 % der befragten Leitungen als äußerst wichtig betrachtet – die *wahrgenommene* Unterstützung in den Bereichen Finanzen, Personalangelegenheiten, Umsetzung gesetzlicher Regelungen, Konflikte und Probleme im Team, Qualitätsmanagement, Büro- und Verwaltungsarbeiten, Öffentlichkeitsarbeit sowie Elternarbeit liegt auf einer 5-stufigen Skala, die von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* reicht, zwischen 3,6 (Finanzen) und 2,5 (Elternarbeit), wird also eher als mittelmäßig eingeschätzt. Die Leitungen von KiTas freier Träger gaben dabei häufiger als solche kommunaler oder kirchlicher Träger an, besonders unterstützt zu werden (S. 42 f.). Immerhin bei 17,5 % der Leitungskräfte findet ein Leitungstreffen bei ihrem Träger nur einmal pro Halbjahr bzw. Jahr oder auch seltener statt (S. 43).

In Bezug auf Gratifikationskrise³⁶ und Burnout-Gefährdung wurde in der Studie festgestellt, dass fast drei Viertel (71,7 %) aller befragten Fachkräfte unter einer Gratifikationskrise leiden, von den Leitungen 86,7 %, von den Nicht-Leitungen 67,1 %. „Anders ausgedrückt, empfinden nur 13,3 % der Leitungen und ein knappes Drittel (32,9 %) der Fachkräfte ohne Leitungsfunktion demnach das Verhältnis zwischen den beruflichen Anstrengungen und dafür erhaltenen Belohnungen als ausgeglichen“ (S. 69). Als besonders hoch wurde das Leiden unter einer Gratifikationskrise bei kirchlichen Trägern festgestellt; zudem wird diese mit zunehmendem Alter größer. 50,5 % der Leitungen, die unter einer Gratifikationskrise leiden, sind darüber hinaus auch Burnout-gefährdet, wobei Leitungen, die sich durch ihren Träger gut unterstützt fühlen, wesentlich weniger gefährdet sind (S. 72) und auch ein höheres Arbeitsengagement zeigen (S. 138). Interessant ist zudem, dass sich das Solo-Leitungsprofil nicht auf das Erleben einer Gratifikationskrise auswirkt, allerdings sind nicht freigestellte Leitungen etwas häufiger Burnout-gefährdet.

In Bezug auf die Arbeitszufriedenheit der KiTa-Leitungen ist bemerkenswert, dass diese insgesamt mit 5,7 auf einer 7-stufigen Skala (1 = *sehr unzufrieden* bis 7 = *sehr zufrieden*)

³⁵ Organisationales Commitment bezeichnet das Ausmaß der Identifikation einer Person mit einer Organisation.

³⁶ Beruflicher Stress in Kindertageseinrichtungen wurde im Fragebogen der AQUA-Studie (Schreyer et al. 2014, S. 65) mit dem „Effort-Reward Imbalance – ERI“-Modell zu Gratifikationskrisen (Siegrist et al. 2004) erfasst. Beschäftigte werden zu ihrer Arbeitssituation und den dabei erlebten Belastungen befragt. Im Zentrum steht dabei die Frage nach einem (Un-)Gleichgewicht zwischen geforderter Anstrengung („effort“) und erfahrenen oder zu erwartenden Belohnungen („reward“; Bezahlung, Wertschätzung, Aufstiegschancen, Arbeitsplatzsicherheit).

relativ hoch ist und umso höher ausfällt, je besser die Arbeitsbedingungen sind. Eine Ausnahme stellt die Zufriedenheit mit der Bezahlung dar (3,4). Die Kombination aus ausgeprägter Gratifikationskrise, hohem Burnout-Risiko und dennoch prinzipieller Zufriedenheit mit dem Beruf wird in der AQUA-Studie mit Bezug auf Deci und Ryan (2002) darauf zurückgeführt, dass die Leitungen ihre Aufgaben interessant finden und die Möglichkeit sehen, selbständig zu arbeiten (S. 128 f.).

Ruppin 2015: Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich

Ruppin unterscheidet in ihrer Studie das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften. Auf der Grundlage von Interviews mit 21 KiTa-Leitungen im Saarland, die dokumentarisch interpretiert wurden,³⁷ werden drei sinngetische Typen des Führungs- und Leitungsverständnisses rekonstruiert: (1) „ManagerIn mit einem professionellen Selbstverständnis als Leitung einer Kindertagesstätte“, (2) „Dilemma Gruppe versus Organisations- und Finanzmanagement – Ambivalenz und Unsicherheit in dem Selbstverständnis als Leitung“ sowie (3) „Resignation und Überforderung – Ohne Selbstverständnis als Leitung“ (S. 37).

Das Selbstverständnis des/der „ManagerIn“ (Typ 1) wird dabei in der Studie normativ als das eigentlich „professionelle“ und sichere Leitungsverständnis formuliert. Als professionell gelten Leitungskräfte, die die Mitarbeit im Gruppendienst und damit die Rolle des Teammitglieds ausschließen, Leitung unter dem Aspekt Macht reflektieren und eine Fokussierung auf organisationsbezogene, strukturierende und koordinierende Aufgaben vornehmen. Der Grad der Freistellung wird hier als förderlich bezeichnet – implizit wird damit von Ruppin die Vorstellung gefördert, dass eine nicht vollständig vom Gruppendienst freigestellte Leitungskraft in ihrer Rolle als Leitung nicht professionell agieren kann.

Der Typ 2 ist durch eine Rollendiffusion gekennzeichnet: Die Leitungen identifizieren sich demnach mit der Rolle des Teammitglieds und nicht mit der Leitungsrolle. Bei einer Stichprobe von 21 Leitungen erscheint zwar die generalisierende Formulierung problematisch, dass ein Führungsstil, der durch „eine klare MitarbeiterInnenorientierung“ sowie durch „Sorge um das Wohlbefinden und die Atmosphäre“ im Team gekennzeichnet ist, mit Dilemmata von Nähe und Distanz bzw. einem unsicheren Selbstverständnis als Leitung einhergeht. Aber dieses Ergebnis zeigt doch auch auf, welche

besondere Herausforderung es darstellt, als KiTa-Leitung die beiden Aufgabenfelder personenbezogener pädagogischer Arbeit zum einen und organisationsbezogenen Managements zum anderen in ein integriertes Leitungsselbstverständnis zu überführen.

Dem dritten Typ der Studie von Ruppin wird ein professionelles Selbstverständnis als Leitung in allen Belangen abgesprochen. Der Analyserichtung der Dokumentarischen Methode widersprechend, wird hier nicht bewertungsfrei rekonstruiert, welche habituellen Muster des Denkens, Deutens und Handelns ‚typisch‘ für diesen Typ sind. Vielmehr findet eine Kompetenzeinschätzung bzw. -abwertung statt: „Mangelnde Fähigkeit, Aufgaben zu organisieren und zu delegieren, sowie übermäßiges Engagement im Gruppendienst deuten auf ein defizitäres Zeitmanagement hin und führen zu einer prekären Überbeanspruchung der Ressourcen, in der Konsequenz droht der chronische Erschöpfungszustand (Burn-Out)“ (S. 41). Damit werden im Kern in der Studie – mehr normativ als rekonstruktiv – Kompetenzgrade von Leitungshandeln unterschieden, und dies wird zudem auf der Ebene individueller Leitungspersönlichkeitstypen verortet. Gleichwohl ist in Bezug auf den dritten Typ interessant, dass ein ‚Hineinrutschen‘ in die KiTa-Leitung ohne ausgeprägte diesbezügliche Eigenmotivation mit der besonderen Herausforderung verbunden ist, ein Leitungsselbstverständnis quasi durch und in der Praxis des Leitens selbst zu entwickeln.

³⁷ Hinsichtlich der Verwendung der Dokumentarischen Methode verwundert hier allerdings zum einen, dass offenbar hypothesenprüfend vorgegangen wurde, etwa wenn formuliert wird, dass sich die „Hypothese, dass mit der Größe der Einrichtung, die bestimmend für die Freistellung der Leitung ist, ein professionelles Leitungsverständnis einhergeht“, nicht „bestätigt werden“ konnte (Ruppin 2015, S. 37). Zum anderen wird wiederholt mit der Relevanz von Häufigkeiten argumentiert, was angesichts einer Stichprobe von 21 Leitungen wenig aussagekräftig ist und darüber hinaus dem Prinzip der Typenbildung der Dokumentarischen Methode grundlegend widerspricht.

F

Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode als forschungs- methodische Rahmung der Studie



F.1 Zentrale Annahmen rekonstruktiver Sozialforschung

Die Erhebung von Daten mit *Gruppendiskussionen* und die Auswertung mit der *Dokumentarischen Methode* lassen sich einem Forschungszweig zuordnen, der in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2014) verortet ist. Aufbauend auf der Wissenssoziologie (Mannheim 1964), der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) und dem sozialkonstruktivistischen Paradigma nach Mead (1968), war die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack und seine Mitarbeiter_innen zunächst untrennbar mit dem Gruppendiskussionsverfahren verbunden, einem Verfahren, dessen Ziel die Rekonstruktion *kollektiver und milieuverbundener* Orientierungsmuster ist.

Im Rahmen eines qualitativen bzw. genauer *rekonstruktiven* Forschungsansatzes geht es darum, (auch im vermeintlich Bekannten) ‚Neues‘ zu entdecken, Hypothesen bzw. Theorien aus dem Material heraus zu generieren, und nicht darum, bereits formulierte Hypothesen zu überprüfen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich z. B. in Gruppendiskussionen relevante und bedeutsame Wissensbestände – vor allem auf der Ebene des Erfahrungswissens – dokumentieren, die von den Forschenden lediglich begrifflich-theoretisch expliziert werden müssen. Die Beforschten – hier die KiTa-Leitungen – werden also prinzipiell als Expert_innen für ihre Praxis betrachtet, über die demnach nur Erkenntnisse gewonnen werden können, wenn sie selbst ‚zu Wort kommen‘.

Im Kern fokussiert das dokumentarische Forschungsparadigma darauf, soziale Phänomene, Prozesse und Praktiken so zu untersuchen, dass die Erlebnisse und Erfahrungen der Beforschten in den Fokus rücken. In der Rekonstruktion können deren Relevanzsysteme nachvollziehbar gemacht werden: Das gilt für handlungsleitende Werte und normative Vorstellungen, die maßgeblich für das Denken, Deuten und Handeln sind, ebenso wie für spezifische Formen der Gestaltung von (Alltags-)Praxis.

Dahinter steht die sozialkonstruktivistische Grundannahme, dass Menschen keine Statisten in einem bereits vorhandenen ‚Drehbuch des Sozialen‘ sind. Wirklichkeit ist sozial verfasst und wird interaktiv hergestellt. Soziale Akteure bringen, indem sie miteinander kommunizieren und interagieren, individuelle, kollektive und gesellschaftliche Wirklichkeit(en) immer wieder neu und im Bezug aufeinander hervor. Sie sind (mehr oder weniger handlungsmächtige) Akteure, haben (mehr oder weniger große) Gestaltungsspielräume, unterliegen jedoch auch vielfältigen Beschränkungen oder gar Zwängen. Diese ergeben sich aus Spannungsfeldern zwischen jenen Kontexten bzw. Milieus, in denen sie sich aktuell bewegen, und solchen, die sie bisher geprägt haben.

In Bezug auf das Forschungsthema KiTa-Leitung heißt dies: Leitungskräfte haben eine (berufs-)biografische Geschichte, die sie und ihre Orientierungen geprägt hat, und sie arbeiten in einem organisations- bzw. teamspezifischen Milieu, das ebenfalls Einfluss auf ihre pädagogische Praxis und ihr pädagogisches Denken hat. Zudem gehört ihre KiTa einem bestimmten Träger an und liegt in einem bestimmten Sozialraum, und nicht zuletzt wird die Arbeit durch Rahmenbedingungen (Strukturqualität) präformiert.

Sollen die Themen, Relevanzen und praktischen Erfahrungen der Akteure Dreh- und Angelpunkt der Forschung sein, muss dies durch die Erhebungs- und Auswertungsmethodik in besonderer Weise befördert werden. Beforschte müssen tatsächlich *ihre* Themen zum Thema machen, in *ihrer* Sprache sprechen, *ihre* Schwerpunkte setzen können. Die anschließende Auswertung muss zudem gewährleisten, dass tatsächlich die *Perspektiven und Relevanzen der Beforschten* Geltung erlangen und nicht lediglich diejenigen der Forschenden oder die bereits vorliegender theoretischer Konzeptualisierungen.

Mit dieser Vorgehensweise wird zum einen das Praxis- und Handlungswissen der Akteure angemessen gewürdigt. Zum anderen gewährleistet das Prinzip der Offenheit eine maximale Übereinstimmung zwischen dem Gegenstand, über den man Aussagen machen will, und dem dann tatsächlich rekonstruierten Gegenstand und sichert damit eine hohe Validität. Bezüglich der Zuverlässigkeit (Reliabilität) gewährleistet das Prinzip der Offenheit, dass sich die gegenstandsbezogenen Konstruktionen der Akteure im Feld möglichst unbeeinflusst entfalten können (zu den Gütekriterien qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschung vgl. Bohnsack 2014; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein 2008).

Die von Mannheim hervorgehobene „Seinsverbundenheit“ und damit die „Standortgebundenheit“ jeglichen handlungsleitenden Wissens (vgl. Bohnsack 2014, S. 191 ff.) hat Implikationen für den Forschungsprozess und die Forschungshaltung: Auch die Forschenden nehmen die Wirklichkeit, die sie erforschen, zunächst nur aspekthaft, vor dem Hintergrund ihres eigenen theoretischen Wissens und ihrer subjektiven Erfahrungen, wahr. Erst durch den Einbezug anderer, möglichst unterschiedlicher Konstruktionen von und Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen (z. B. von KiTa-Leitung) kann der – zunächst eingeschränkte – Vergleichshorizont der Forschenden hinter *empirisch generierte* Vergleichshorizonte zurücktreten. Phänomene können damit in ihrer komplexen inneren Logik beschrieben und verstanden werden, insofern die verschiedenen, im Feld tatsächlich präsenten ‚Standorte‘ und Perspektiven einbezogen werden. Der *komparativen Analyse* als zentralem methodischem Prinzip der Dokumentarischen Methode kommt

daher eine zentrale Bedeutung zu. Im Kern geht es dabei um die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Fällen: Was ist ‚typisch‘ für die Erfahrungen und Perspektiven von KiTa-Leitungen im Allgemeinen? Wo lassen sich deutliche Unterschiede ausmachen? Womit hängen diese Unterschiede zusammen? Hier werden also empirische Fälle miteinander verglichen und nicht die Fälle in einen bereits bestehenden Denk- und Bewertungshorizont der Forschenden eingeordnet (vgl. genauer unter Abschnitt C.3).

In einer genetischen bzw. *prozessrekonstruktiven Analyse-einstellung* (vgl. Bohnsack 2014, S. 59, S. 195) ist das Verstehen sozialer Kontexte und Prozesse darauf gerichtet, nachzuvollziehen, wie eine Situation bzw. eine Erfahrung sich konstituiert, wie etwas erlebt wird, welche handlungsleitenden Orientierungen bestimmten habituellen, d. h. immer wiederkehrenden Mustern des Denkens, Deutens und Handelns zugrunde liegen, und auch, in welchen Erfahrungskontexten bestimmte ‚typische‘ Perspektiven und Haltungen verwurzelt sind. Betrachtet man das Phänomen KiTa-Leitung aus einer praxeologischen Perspektive, begibt man sich auf die Ebene des habituellen, prä-reflexiven Orientierungswissens von Leiter_innen, eines Wissens also, das ihre Alltagshandlungen selbstverständlich orientiert, ohne dass ihnen dies kontinuierlich bewusst ist.

F.2 Gruppendiskussion

Das Verfahren der Gruppendiskussion wurde von Werner Mangold (1960) entwickelt und von Ralf Bohnsack wesentlich ausdifferenziert. Die Gruppe wird dabei als „dynamische Ganzheit“ betrachtet, woraus folgt, dass die Gruppenmeinung weit mehr als eine Summe von Einzelbeiträgen und -perspektiven darstellt.³⁸ Die Methode eröffnet Forschenden einen empirischen Zugang zu kollektivem und milieuspezifischem Wissen, also zu einer Form des Wissens, das an Gruppenkontexte und gemeinschaftliches Erleben gebunden ist (z. B. eine Familie oder ein KiTa-Team) oder aber an struktidentische Erfahrungen, die etwa bewirken, dass Menschen einander wie selbstverständlich verstehen, weil sie derselben Generation angehören und/oder weil sie aus einem ähnlichen Bildungs- oder sozialräumlichen Milieu kommen.

Ausgangspunkt einer Gruppendiskussion ist ein Thema (z. B. KiTa-Leitung), über das eine Gruppe von Menschen möglichst selbstläufig diskutieren soll. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten über ähnliche, sogenannte ‚strukturidentische‘ Erfahrungen verfügen, die jedoch nicht notwendig in einer geteilten Praxis verankert sein müssen. So müssen sich KiTa-Leitungen nicht persönlich kennen und nicht miteinander gearbeitet haben, um ‚gehaltvoll‘ über verbindende, ähnliche Erfahrungen und Herausforderungen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit miteinander sprechen zu können. Das Setting der Gruppendiskussion ermöglicht es den Beteiligten, jene Inhalte zu verhandeln, die für sie in Bezug auf das Thema von Bedeutung sind – und zwar weitgehend so, wie sie dies in einem Alltagsgespräch miteinander auch tun würden.

In der Bezugnahme aufeinander kristallisieren sich in einer Gruppendiskussion geteilte und selbstverständliche Perspektiven und Orientierungen heraus. Im Bezug und auch in Abgrenzung voneinander ringen die Teilnehmenden bisweilen um Verständigung und differenzieren Gesagtes so lange aus, bis sie zu einem adäquaten kollektiven Ausdruck ihrer (auch unterschiedlichen) Ansichten und Perspektiven gekommen sind. Forschende positionieren sich in einer Gruppendiskussion als Gesprächsleitung, die einen offenen, erzählgenerierenden Gesprächsimpuls formuliert und sich anschließend hinsichtlich Struktur und Inhalt der Diskussion weitgehend zurückhält. Sie bestätigen die Diskutierenden lediglich darin, *ihre Themen* zu diskutieren und den Verlauf der Gruppendiskussion in sprachlicher und interaktiver Eigendynamik zu gestalten. Die Teilnehmenden werden als Expert_innen angesehen, die ihr Praxis- und Handlungswissen interaktiv hervorbringen. Angestrebt werden Selbst-

³⁸ Zu genaueren methodologischen und methodischen Ausführungen zum Gruppendiskussionsverfahren vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann 2009; Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann & Bohnsack 2010.

läufigkeit und Eigenstrukturiertheit des Gesprächs, das somit als „ein sich selbst steuerndes System“ (Bohnsack 2014, S. 123) verstanden wird.

Zwar sind explizit geäußerte Meinungen und Bewertungen sowie theoretische Ausführungen ebenfalls von Interesse, bedeutsam sind vor allem jedoch ganz konkrete Beschreibungen und detaillierte Erzählungen aus dem Alltag. In ihnen dokumentieren sich die sogenannten „handlungsleitenden Orientierungen“ – implizite bzw. prä-reflexive (Wert-)Haltungen, habituelle Denkmuster und Praktiken, die nicht einfach ‚abfragbar‘ sind. Wenn Menschen über konkrete Szenen und Abläufe ihres Arbeitsalltags, über Erfahrungen und Erlebnisse erzählen, dokumentiert sich hierin jedoch sehr viel über ihr Erfahrungswissen und ihren Orientierungsrahmen (Habitus).

Ob Erzähltes oder Berichtetes – im Sinne faktischer Richtigkeit – wahr ist, ist insofern nicht von Interesse, als es um die *subjektive Bedeutung* geht, die etwas für die handelnden Akteure hat, und zudem darum, welche handlungsleitende Kraft diese subjektiven Bedeutungen dann für die Handlungspraxis haben (vgl. Bohnsack 2014, S. 65). Durch die Gruppendiskussion werden diese subjektiven Bedeutungen explizit oder implizit thematisiert und gemeinschaftlich – vor dem Hintergrund geteilter Erfahrungsräume – diskursiv bearbeitet. In der Art und Weise, wie bestimmte Sachverhalte, Abläufe oder Gegebenheiten berichtet werden, kommen Strukturen des Denkens, Wahrnehmens und Fühlens der Beforschten zum Ausdruck. In der wissenssoziologischen Analyse lässt sich rekonstruieren, welche Bedeutung Erfahrungen und Erlebnisse für *die Beteiligten selbst* hatten, was für *sie* wichtig und unwichtig ist, in welchen Rahmen sie etwas stellen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde in allen 16 Bundesländern je eine Gruppendiskussion mit acht bis zehn Teilnehmenden durchgeführt, mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde in allen Gruppendiskussionen dieselbe Eingangsfrage gestellt:

„Wir untersuchen in unserem Projekt das Thema KiTa-Leitung – was sind die Aufgaben von Leitungskräften in den 16 deutschen Bundesländern? Welche Erfahrungen machen Sie in Ihren Einrichtungen, wie hat sich Ihre Arbeit in den letzten Jahren entwickelt und verändert? Denken Sie doch bitte an all das, was Sie so als Leitungskraft im KiTaalltag tun und erleben, und erzählen Sie zunächst einfach möglichst ausführlich davon. Für uns ist alles interessant, was Ihnen dazu spontan einfällt.“

Diese erzählgenerierende Eingangsfrage ist bewusst offen und vage formuliert, um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich auf ihre eigenen Themen und Relevanzen zu

besinnen und diese ins Gespräch einzubringen. Vor allem in detaillierten Erzählungen und Berichten aus dem Alltag kommen handlungsleitende Orientierungen zum Ausdruck: Implizite bzw. prä-reflexive (Wert-)Haltungen, habituelle Denkmuster und Praktiken des Alltagshandelns sind nicht einfach ‚abfragbar‘, dokumentieren sich aber dennoch in praxis- und erfahrungsnahen Schilderungen.

Die *Gesprächsführung* in den Gruppendiskussionen orientiert sich an den folgenden, bewährten methodischen Prinzipien (vgl. Bohnsack 2014, S. 226 ff.):

1. Da kollektive und nicht individuelle Perspektiven und Orientierungen rekonstruiert werden sollen, wird immer die *gesamte Gruppe adressiert* und die interaktive Selbstläufigkeit (in Bezug auf Themen und Verteilung von Redebeiträgen) gefördert.
2. Da die Gruppe sich auf die für sie bedeutsamen Erlebniszentren einpendeln und ihre Relevanzen entfalten soll, werden *keine Orientierungsgehalte* (spezifische Themenfokussierungen oder Positionierungen des/der Forschenden), sondern nur *Themen* (z. B. die *Kooperation mit dem Träger*) eingebracht.
3. Im Sinne des Prinzips der *demonstrativen Vagheit* signalisieren vage formulierte Gesprächsimpulse den Teilnehmenden, dass die Forschenden selbst nicht über das entsprechende milieuspezifische Wissen verfügen (d. h., welche Aspekte in Bezug auf das Thema KiTa-Leitung wichtig sind und was über diese zu sagen ist) und daher die Ausgestaltung des Diskurses ganz den Beforschten überlassen.
4. Das *erzählgenerierende Nachfragen* bzw. die Bitte darum, etwas noch detaillierter und unter Hinzuziehung von weiteren Beispielen zu erzählen, dient sowohl der Aufrechterhaltung von Selbstläufigkeit als auch der Hervorbringung von narrativen Passagen.
5. Indem der/die Forscher_in *keine Eingriffe in die Verteilung der Redebeiträge* unternimmt, positioniert er/sie sich nicht als klassischer Moderator_in bzw. Gesprächsleitung der Diskussion. Es geht nicht darum, dass jeder etwas sagt, sondern dass Themen von der Gruppe so lange diskutiert werden, bis sie ausgeschöpft sind; nicht Einzelbeiträge, sondern die Perspektive(n) der Gruppe stehen im Zentrum.

Die Gruppendiskussionen verliefen ausnahmslos sehr selbstläufig sowie interaktiv dicht und wurden mit großem Engagement geführt. Die Leiter_innen pendelten sich in der Diskussion jeweils auf die für sie zentralen Themen und Erlebniszentren ein, sodass während des Verlaufs nur selten erzählgenerierende Impulse vonseiten der Forscherinnen notwendig waren.

F.3 Dokumentarische Methode

Kernziel der Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) ist es, *Implizites explizit zu machen*. Damit ist gemeint, dass der Ausgangspunkt der Interpretation das jeweilige Erfahrungswissen von sozialen Akteuren ist und davon ausgehend rekonstruiert wird, wie habituelle Orientierungen (Werthaltungen und Einstellungen) welche ‚typischen‘ Formen sozialer Praxis hervorbringen. Darüber hinaus fragt die Analyse danach, in welchen Erfahrungskontexten ähnliche oder unterschiedliche Orientierungsrahmen geprägt werden.

Im Unterschied zu hypothesenprüfenden Verfahren zielt die Dokumentarische Methode darauf ab, soziale Phänomene und Praktiken in ihrer inneren Dynamik und Sinnhaftigkeit genau *zu beschreiben*, *zu verstehen* und in ihrer situativen bzw. sozialen Genese *zu erklären*, indem sie das Wissen der Akteure rekonstruiert und begrifflich-theoretisch expliziert: „Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Mannheimschen Wissenssoziologie gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass Letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 11).

Im Kontext der empirischen Rekonstruktionen wird also zunächst eingeklammert, was KiTa-Leitung aus der Außen-sicht bzw. aus der Perspektive von Programmatiken, Vorgaben, theoretischen Vorannahmen oder aus der Perspektive bisheriger Forschungen sein könnte oder sollte. Vielmehr geht es darum, empirisch zu rekonstruieren, wie ‚Leitung-Sein‘ in Kindertageseinrichtungen in Deutschland aktuell von KiTa-Leiterinnen praktiziert, habituell ausgestaltet, wahrgenommen und bewertet wird (vgl. Bohnsack 2014, S. 150).

Die Rekonstruktion richtet sich dabei auf die handlungsleitenden Orientierungen der Befragten im Sinne des jeweiligen *Modus Operandi* ihres Handelns, Denkens, Fühlens und Deutens (Dokumentsinn): Was und vor allem wie denken KiTa-Leitungen über die von ihnen zu erfüllenden Aufgaben, über ihren Alltag, ihr Selbstverständnis und ihre Kompetenzen, über Herausforderungen, Potenziale und Dilemmata ihres professionellen Handlungsfeldes? Welche (pädagogischen) Werthaltungen und Einstellungen liegen ihrer Praxis zugrunde? Die Methode arbeitet dabei u. a. mit der Identifizierung und Rekonstruktion sogenannter „positiver Horizonte“ (Was streben Leitungskräfte an? Was stellt für sie ein positives Ideal dar?) und „negativer Gegenhorizonte“ (entsprechend: Wovon grenzen Leitungskräfte sich ab? Was ist für sie negativ besetzt?).

Darüber hinaus soll auch die Genese der *Modi Operandi*, also der jeweiligen Orientierungsrahmen, rekonstruiert

werden: In welchen milieuspezifischen Erfahrungsräumen sind ‚typische‘ Orientierungsmuster verwurzelt? In welchen Kontexten sind welche Orientierungen in Bezug auf das professionelle Handlungsfeld KiTa-Leitung entstanden? Damit wird zugleich der Frage nachgegangen, welche Orientierungsmuster dazu beitragen, ein (Berufs-)Feld immer wieder in seiner Strukturierung zu tradieren bzw. Innovationen des Praxisfeldes voranzutreiben.

Im Fokus steht dabei zunächst die Rekonstruktion des Falles, d. h. der einzelnen Gruppendiskussion in seiner fall-spezifischen Besonderheit, in seiner internen Sinnstruktur: Der Vergleich mehrerer Textpassagen (*fallinterne komparative Analyse*) ermöglicht es, nicht nur Stellungnahmen zu bestimmten Themen herauszuarbeiten, sondern vor allem themenübergreifende, homologe Muster zu rekonstruieren, immer wiederkehrende Handlungs- und Orientierungsmuster, die für den Fall ‚typisch‘ sind. Die Kernfragen, die die Analyse der jeweiligen Gruppendiskussion geleitet haben, waren:

- Wie wird Leitung-Sein in Praxis und Diskurs hervorgebracht?
- Welche Themen beschäftigen die Leitungskräfte?
- Von welchen fokussierten Erfahrungen erzählen sie?
- Innerhalb welcher Rahmungen werden diese bearbeitet?
- Welche konkreten Sorgen, Nöte und Bedarfe, Stärken und Ressourcen werden thematisiert?
- Welche (professionellen) Haltungen lassen sich rekonstruieren?

Vor dem Hintergrund der angestrebten Generalisierungsfähigkeit von Erkenntnissen war auch in der vorgelegten Studie das fallinterne wie auch fallübergreifende Vergleichen³⁹ (Nohl 2013a) eines der zentralen Arbeitsprinzipien: Erkenntnisse, die sich zunächst aus der Analyse auf der Ebene der Gruppendiskussionen ergaben, wurden damit fortschreitend abstrahiert. So konnten für das Arbeitsfeld KiTa-Leitung, ‚typische‘ – sowohl ähnliche als auch sich voneinander unterscheidende – Erfahrungs- und Orientierungsmuster herausgearbeitet und in ihrer Entwicklung nachgezeichnet werden. Zentrale Leitfragen der komparativen Analyse waren:

- Sind Orientierungen themenspezifisch oder strukturieren sie die Bearbeitung verschiedener Themen in homologer Weise?

³⁹ In der Studie wurde zunächst die jeweilige Gruppendiskussion als ‚Fall‘ betrachtet, interpretiert und mit den anderen Diskussionen verglichen. Im Zuge der Analysen kristallisierte sich allerdings heraus, dass die Erfahrungen und Orientierungen der Leitungskräfte innerhalb von Gruppen sehr stark kontrastierten und es andererseits große Ähnlichkeiten zwischen Leitungen aus verschiedenen Gruppendiskussionen gab. Da auf der Grundlage des erhobenen empirischen Materials keine bundeslandspezifische Typik ausgearbeitet werden konnte, wurde die methodische Fokussierung auf die jeweilige Gruppendiskussion als Fall (womit sie als Repräsentant des jeweiligen Bundeslandes gegolten hätte) aufgegeben und auf der Ebene von Leitungskräften verglichen (vgl. dazu auch Abschnitt C.2).

- Sind Orientierungen fallspezifisch oder handelt es sich um ‚gemeinsame‘, abstraktionsfähige Orientierungen?
- Lassen sich in Bezug auf gemeinsame Orientierungen verschiedener Gruppen dennoch unterschiedliche spezifische Ausprägungen rekonstruieren?
- Lassen sich unterschiedliche (milieuspezifische) Erfahrungsdimensionen rekonstruieren, die diese Unterschiedlichkeit erklären können?

Qualitativ-rekonstruktive Forschung bewegt sich zwischen der intensiven Interpretation einzelner Fälle und dem Anspruch, verallgemeinerbare Erkenntnisse zu generieren, also der *Generalisierung*. In der Besonderheit des Einzelfalls (einer Gruppe oder eines Individuums) wird also nach sich dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen gesucht, die latent in einem (Praxis-)Feld vorhanden sind: So wird ‚Typisches‘ herausgearbeitet.

Ziel der fallbezogenen und komparativen Interpretationen ist eine *mehrdimensionale Typenbildung*⁴⁰: Grundlegend lassen sich zunächst verschiedene Ebenen der *Typenbildung* (im Sinne von Generalisierungsprozessen) analytisch unterscheiden (Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013a), die im praktischen Auswertungsprozess allerdings parallel bzw. miteinander verwoben zum Tragen kommen.

Bei der Entwicklung einer *Basistypik* geht es um die Rekonstruktion von Gemeinsamkeiten: Hier wurden für die Studie zentrale Orientierungsherausforderungen und problematiken, die in allen Gruppendiskussionen von Leitungskräften thematisch aufgeworfen und bearbeitet wurden, identifiziert, auf den Begriff gebracht und beschrieben. Zunächst werden also Gemeinsamkeiten zwischen allen Fällen rekonstruiert: Wie ‚positionieren‘ sich Leitungen individuell und kollektiv sowohl auf einer expliziten als auch einer impliziten Ebene in Bezug auf ihr komplexes professionelles Handlungsfeld? Welche Spannungsfelder zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, (exterioren) Außenerwartungen, die Leitungskräfte an sich gestellt sehen, (interioren) Eigentheorien bzw. Selbsterwartungen hinsichtlich des eigenen professionellen Selbstverständnisses und schließlich ihren habituellen handlungspraktischen Mustern des Leitung-Seins und Leitens in den jeweiligen KiTas lassen sich ausmachen (vgl. Abschnitt C.1)?

Hinsichtlich des Umgangs der Leitungskräfte mit zentralen, ‚basistypischen‘ Orientierungsherausforderungen lassen sich dann unterschiedliche, (ideal-)typische Muster in Form einer *deskriptiven (sinngenetischen) Typenbildung* rekonstruieren: „Auf der Grundlage beobachteter oder erzählter Handlungspraxis werden zentrale Orientierungsfiguren

oder (Sinn-)Muster herausgearbeitet und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert. Durch die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2013a, S. 297). Unterschiede in der Art und Weise, wie die zentralen Orientierungsproblematiken erlebt und be- bzw. verarbeitet werden, finden sich auf verschiedenen Ebenen: auf einer impliziten Ebene als Orientierungsrahmen in den Erzählungen und Beschreibungen der Alltagspraxis (handlungspraktischer Umgang) wie auch auf einer expliziten Ebene als Orientierungsschemata (Argumentationen, Bewertungen, Handlungslegitimationen). Im Rahmen der Sinngenese werden minimal kontrastierende Fälle zu einem (zusammenfassenden) Typus kondensiert und von anderen – maximal kontrastierenden – Typen unterschieden.

In der mehrdimensionalen *soziogenetischen Typenbildung* geht es dann darum, möglichst generalisierungsfähige *Typiken* herauszuarbeiten, die zeigen, auf welchen milieuspezifischen kollektiven Erfahrungsgrundlagen die Prozessstruktur von Praxis und die Konstitution von handlungsleitenden Orientierungen jeweils beruht. So werden Bezüge zwischen den herausgearbeiteten Orientierungen und den milieuspezifischen Erfahrungshintergründen, innerhalb derer diese Orientierungen entstehen, herausgearbeitet. Hier geht es also nicht mehr um die Frage, zu welchem (sinngenetischen) Typ ein(e) Leiter_in bzw. eine Gruppe (falls es in einer Gruppe einen geteilten Orientierungsrahmen gibt) gehört, sondern welche „ineinander verschachtelten Erfahrungsdimensionen“ (ebd.) zur Herausbildung bestimmter handlungsleitender Orientierungen geführt haben. Als zentrale Erfahrungsdimensionen kristallisierten sich in der vorliegenden Studie das Leitungsprofil (Kombination von Leitung und Arbeit im Gruppendienst vs. Leitung ohne anteilige Arbeitszeit im Gruppendienst), der berufsbiografische Weg in die Leitung, Träger- bzw. Unterstützungsstrukturen sowie das Geschlecht heraus.

Um Validität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, gehört es zu den Prinzipien der dokumentarischen Methode, die mit ihr gewonnenen Erkenntnisse auf das ursprüngliche Datenmaterial, hier also die Transkripte der Gruppendiskussionen, zurückzubeziehen und damit die Interpretation nachvollziehbar bzw. diskutierbar zu machen. Der von der Forschungsgruppe vollzogene Prozess, Implizites explizit zu machen, Erfahrungswissen begrifflich-theoretisch zu explizieren und sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede herauszuarbeiten, soll für Leser_innen transparent werden. Die Struktur des Ergebniskapitels dieses Forschungsberichts, in das exemplarisch ausgewählte Transkripte aus den Gruppendiskussionen eingearbeitet sind, ergibt sich aus diesem Anspruch.

40 Zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode, auch im Unterschied zu anderen Methoden vgl. Nentwig-Gesemann 2013a; Bohnsack 2013.

Anhang

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen.
- Balluseck, Hilde von (2009): Erzieher/in – Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung. Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung. Verfügbar unter: http://www.campus-berlin.de/fileadmin/_downloads/IHK-Berichte/Branchentrends/Erzieher_-_Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf
- Behr, Karin & Lange, Jens (2014): Kita-Leitung unter der Lupe. Forschungsergebnisse zu einem unbestimmten Berufsprofil. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 2/2014, S. 14–18.
- BeWAK-Studie (2015): Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Eine Umfrage der Deutschen Kinderhilfe und Wolters Kluwer Deutschland, wissenschaftliche Begleitung durch Ralf Haderlein. Köln.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen und Toronto.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Cloos, Peter (2000): Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/231_12.pdf
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002): Handbook of Self-Determination Research. Rochester.
- DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München.
- Eurich, Johannes & Brink, Alexander (Hrsg.) (2009): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Haderlein, Ralf (2008): Über den Sinn, die Probleme und die Standards einer Forschung in der Frühpädagogik. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Ralf Haderlein (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg, S. 13–36.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Pietsch, Stefanie, Köhler, Luisa & Koch, Maraike (2014a): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Weltzien, Dörte, Kirstein, Nicole, Pietsch, Stefanie & Rauh, Katharina (2014b): Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fac-kräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey.
- Hinterhuber, Hans H. (2009): Führen heißt die Herzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen. In: Johannes Eurich & Alexander Brink (Hrsg.) (2009): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden, S. 21–30.
- Kaltenbach, Karin (2008): Kita im Wandel: Neue Anforderungen an Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse. Saarbrücken.
- Ländermonitor 2016 – Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Verfügbar ab Juni 2016 unter: <http://www.laendermonitor.de>
- Lange, Jens (2016): Zwischen Morgenkreis und Management. Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen (in Vorbereitung).
- Liebig, Brigitte & Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Stefan Kühl, Petra Strodtz & Andreas Taffertshofer (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 102–123.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt/M.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.

- Nagel-Prinz, Susanne M. & Paulus, Peter (2012): Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: http://www.kigg.info/tl_files/downloads/Praesentationen/Gesundheit_Kita-Leitungen_nagel-prinz_paulus_leuphana_kigg_gute%20gesunde%20kita.pdf
- Nagel-Prinz, Susanne M. & Paulus, Peter (2014): Wie Anforderungen in Kitas die Gesundheit von Leitungskräften herausfordern und fördern. Ein Zusammenspiel von Gesundheit und Qualitätsentwicklung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)* 8/2014, S. 16–19.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, S. 259–268.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung*. Opladen, S. 63–75.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013a): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 295–323.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013b): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)* 1/2013, S. 10–14.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Bohnsack, Ralf (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2. Auflage, Opladen, S. 267–284.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 255–276.
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. *Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden.
- Ruppin, Iris (2015): *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel.
- Ruppin, Iris, Braun, Susanne & Röhrig, Ariane (2012): *Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich (ProFuE)*. Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Forschungsbericht 2012. Verfügbar unter: <https://www.htwsaar.de/forschung-transfer-neu/forschung-transfer/publikationen/berichte/sowi/professionalisierung-von-fuhrungsverhalten-im-elementarbereich-profue>
- Schreyer, Inge, Krause, Martin, Brandl, Marion & Nicko, Oliver (2014): *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schröer, Andreas (2009): Professionalisierung und Nonprofit Leadership. In: Johannes Eurich & Alexander Brink (Hrsg.): *Leadership in sozialen Organisationen*. Wiesbaden, S. 141–158.
- Siegrist, Johannes & Dragano, Nico (2008): Psychosoziale Belastungen und Erkrankungsrisiken im Erwerbsleben. Befunde aus internationalen Studien zum Anforderungs-Kontroll-Modell und zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 51(3), S. 305–312.
- Siegrist, Johannes, Starke, Dagmar, Chandola, Tarani, Godin, Isabelle, Marmot, Michael, Niedhammer, Isabelle & Peter, Richard (2004): The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Soc. Sci. Med.* 58, S. 1483–1499.
- Simsa, Ruth & Patak, Michael (2008): *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien.
- Strehmel, Petra & Ulber, Daniela (2014): *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39*. München.
- Tietze, Wolfgang, Becker-Stoll, Fabienne, Bense, 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, Berlin.
- Viernickel, Susanne & Schwarz, Stefanie (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- Viernickel, Susanne & Voss, Anja (2012): *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Verfügbar unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse-_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf
- Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris & Weißels, Holger (2014): *Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus*. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuss (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII, Schwerpunkt Profession und Professionalisierung*. Freiburg, S. 135–171.
- 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: Paritätischer Gesamtverband.
- Voswinkel, Stephan (2001). *Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen*. Konstanz.

Regeln der Transkription

Erschienen in: Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 363f.

^L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel	(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
^J	Ende einer Überlappung (kann auch weggelassen werden!)	()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde	((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert		
<u>nein</u>	betont	@nein@	lachend gesprochen
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)	@(.)@	kurzes Auflachen
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)	@(3)@	3 Sek. Lachen
.	stark sinkende Intonation	Meh.:	für Mehrere (Sprecher_innen)
;	schwach sinkende Intonation		
?	stark steigende Intonation		
,	schwach steigende Intonation		
viellei-	Abbruch eines Wortes	Die folgenden zwei Zeichen stellen nachträgliche Ergänzungen von Iris Nentwig-Gesemann dar:	
oh=nee	Wortverschleifung	> <	schnell (in Relation zur üblichen Schnelligkeit des Sprechers/der Sprecherin)
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung	>> <<	sehr schnell

Über die Autorinnen

Iris Nentwig-Gesemann

Prof. Dr., Diplompädagogin, Professorin für Bildung im Kindesalter und Leiterin des Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Forschung in der Frühpädagogik und Kindheitsforschung; Professionalisierungsprozesse und Kompetenzentwicklung; KiTa-Leitung; Qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Dokumentarische Methode und videobasierte Interaktionsanalyse; Sprachbildung und Gesprächskultur in der Kindheit.

Kontakt: nentwig-gesemann@ash-berlin.eu

Katharina Nicolai

M.A., Lehrbeauftragte und Stipendiatin der Alice Salomon Hochschule Berlin, Promovendin an der Freien Universität Berlin,

Dissertationsthema:
Schulvorbereitende Arbeit in KiTas

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Praxisforschung, Dokumentarische Methode, insbesondere videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse.

Kontakt: k.nicolai@ash-berlin.eu

Luisa Köhler

Luisa Köhler hat an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) die Studiengänge „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (B.A.) und „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ (M.A.) absolviert. Derzeit ist sie als Kindheitspädagogin in einem Berliner Kinderladen sowie als Lehrbeauftragte an der ASH tätig.

Kontakt: luisa.koehler@ash-berlin.eu

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

Kathrin Bock-Famulla
Telefon +49 5241 81-81173
kathrin.bock-famulla@bertelsmann-stiftung.de

Anne Münchow
Telefon +49 5241 81-81254
anne.muenchow@bertelsmann-stiftung.de

www.wirksame-bildungsinvestitionen.de

www.bertelsmann-stiftung.de