

**Kontexte des Leitens von Bildungsorganisationen  
am Beispiel Kindertageseinrichtungen**

**Eine mehrebenenorientierte qualitativ-empirische Studie**

Der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg  
zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie - Dr. phil. -

vorgelegte Dissertation von  
Susanne M. Nagel-Prinz

Eingereicht am: 26.02.2018

Tag der Disputation: 13.06.2019

Erste Gutachterin: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Maria-Eleonora Karsten

Zweite Gutachterin: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Cornelia Wustmann

Dritte Gutachterin: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Melanie Kubandt

**Für M.**

**Abschließende Worte aus einem Interview von Kita-Leiterinnen zu ihrer Tätigkeit und der Notwendigkeit veränderter Kontexte ihres Leitens:**

*„Aber der Beruf ist wirklich schön.“ (Gelächter) Aber es ist wirklich so/ //so schön.// ... Ja, genau.// Ja. (.) //Das ist schon so.// ... An der Vielfalt// von diesen Aufgaben, die uns so viel Zeit und Energie kosten äh macht auch interessanter. (.) Ja? ... Finde ich //auch.// ... Und auch// stolz auf jedes Stück, was man wieder geschafft hat. (.) Wo man sagt: Boah, (.) hättest du nicht gedacht, wo du angefangen hast. Wo der Morgen heute losging, da war noch so mmh (angestrengt) und ja, wieder ein Stück geschafft, das ist so/ (..) Also ich äh/ Für mich ist es positiv, also (..) ich mache meine Arbeit gern und ich liebe sie. Ich hasse sie nicht. (lacht) Und ich gehe auch jeden Tag gern wieder in den Kindergarten. ... Trotzdem gibt es (lachend) Rahmenbedingungen, die man verbessern //kann.// ...Ah ja, na logisch.// ... Die gibt es. Da gibt es/ Allerdings, ja. ... Die/ Aber von denen lassen// wir uns den Spaß nicht vermiesen, weil dann laufen wir nämlich/ dann haben wir das Selbstbild nicht mehr und diese Präsentation. Weil dann würden wir auch depressiv rumlaufen und/ ... Aber ich finde, man muss trotzdem auch immer mal wieder sagen, was nicht gut läuft, weil sonst lässt man sich ja alles gefallen so und es müssen sich Bedingungen ändern.“ (Fall 4, 3166-3175)*

## **Vorbemerkung und Danksagung**

Die vorliegende Studie ist Teil eines Gesamtstudienprojektes, das von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Ziel der Gesamtstudie war es, das wissenschaftlich bislang begrenzt bearbeitete Themenfeld `Leiten von Kindertageseinrichtungen´ zu erkunden und dazu die Sichtweisen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu den von ihnen gegenwärtig wahrgenommenen und für die Zukunft antizipierten positiven Kontexte ihres Leitungshandelns in einer bundesweiten repräsentativen quantitativen Befragung zu untersuchen.

Ich bedanke mich bei der Bertelsmann Stiftung für die Initiierung der Gesamtstudie und bei dem verantwortlichen Stiftungsteam für ihre Bereitschaft, sich gegenüber einer kooperativen Zusammenarbeit mit weiteren Akteurinnen und Akteuren aus dem System Kindertageseinrichtung, v. a. aus dem Praxisfeld und Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst, zu öffnen. Denn für die Konzeption der Gesamtstudie wurde es von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit als bedeutsam angesehen, die Inhalte der quantitativen Befragung so nah wie möglich an den Interessen bzw. an der beruflichen Alltagswelt der Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung auszurichten, insbesondere an denen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, und damit eine möglichst hohe Relevanz der Inhalte der Befragung für vor allem Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zu ermöglichen. Dazu orientierte sich die Gesamtstudie an dem Ansatz der Partizipativen Sozialforschung und wurde ein kooperativer Prozess zur Entwicklung der Inhalte des Befragungsinstrumentes ermöglicht, indem der quantitativen Befragung eine qualitative Studie vorwegging. Dieser erste Studienteil, die qualitative Studie, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Teilabschnitte der vorliegenden Arbeit sind mit in die Abschlusskurzpublikation der Gesamtstudie (s. Nagel-Prinz et al. 2020) eingegangen und sind dort vorab veröffentlicht (s. auch Kap. 2.1 zur Verortung der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Gesamtstudie).

Bei der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit und der darin erarbeiteten Studie wurde ich von Menschen unterstützt, denen ich an dieser Stelle besonders danken möchte:

Zuerst möchte ich mich bei meinen Studienpartnerinnen und -partnern bedanken:

- Die Studie wurde gemeinsam mit 35 Repräsentantinnen und Repräsentanten verschiedener Akteursgruppen aus dem System Kindertageseinrichtung, vor allem Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst, ermöglicht. An dieser Stelle möchte ich mich für das große Engagement und die kritisch-konstruktive Mitarbeit der teilnehmenden Expertinnen und Experten herzlichst bedanken, erst durch sie wurde die Studie möglich.
- Ebenso möchte ich mich bei dem Forschungsteam für die konstruktiven Diskussionen und die kollegiale Zusammenarbeit bedanken.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Maria-Eleonore Karsten. Sie war Erstgutachterin vorliegender Dissertationsschrift und hat mir die Verwirklichung dieser Arbeit durch ihre kritisch-konstruktiven Rückmeldungen und ihr Engagement für die Förderung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten ermöglicht sowie mich sicher durch auch schwierige Phasen bei der Bearbeitung gelotst.

Zudem bedanke ich mich herzlichst bei Frau Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Melanie Kubandt von der Universität Vechta für die Begutachtung meiner Arbeit sowie für ihre forschungsmethodische Expertise und persönliche Begleitung. Sie hat mit ihrer konstruktiven Kritik sowie durch ihre vertrauensvolle Begleitung sehr zu dieser Arbeit beigetragen und mich stets positiv zu motivieren gewusst.

Ebenso bedanke ich mich bei Frau Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Cornelia Wustmann von der Universität Dresden für ihre Begutachtung.

Weiter möchte ich mich bei den Mitgliedern des Beirates im Rahmen der Gesamtstudie sowie insbesondere bei Herrn Prof. Dr. Mathias Urban von der Dublin City University (Irland) für die kollegiale Beratung und den kollegialen Austausch bedanken.

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	10
Aufbau der Arbeit.....	11
1 Forschungskontext.....	15
1.1 Verständigungen: Die Termini `Leitung, Leiten, Leitungshandeln´ sowie `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter´ .....	15
1.2 Qualität in Kindertageseinrichtungen .....	18
1.3 Leiten von Kindertageseinrichtungen sowie Kita-Leiter*innen im Fokus .....	25
1.4 Perspektiven für die Studie: Thematisiertes Forschungsdesiderat.....	39
2 Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang .....	43
2.1 Verortung vorliegender Arbeit im Rahmen einer Gesamtstudie .....	43
2.2 Qualitative Teilstudie.....	48
2.3 Theoretisches Studienmodell.....	50
2.4 Zusammenfassende Darstellung.....	74
3 Forschungsdesgin II: Methoden und Realisierung.....	74
3.1 Erhebungsverfahren.....	74
3.2 Interviewvorgehen.....	81
3.3 Sampling .....	89
3.4 Auswertungsverfahren .....	97
3.5 Zusammenfassende Darstellung.....	106
4 Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen <i>Gegenwart</i> .....	107
4.1 Welche Aufgabenbereiche werden für die Leitung von Kindertageseinrich- tungen beschrieben?.....	107
4.2 Welche übergeordneten Kontextfelder des Leitens von Kindertageseinrich- tungen werden beschrieben? .....	112

4.3	Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln? .....	116
4.4	Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben? ....	123
4.5	Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen Umfeld (Landes-/Bundesebene) von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben? .....	147
4.6	Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen beschrieben?.....	160
4.7	Zusammenfassende Strukturierung .....	175
5	Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven <i>Zukunft</i> .....	179
5.1	Welche Aufgabenbereiche und übergeordneten Kontextfelder werden für die Leitung von Kindertageseinrichtungen beschrieben?.....	179
5.2	Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln? .....	181
5.3	Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben? ....	182
5.4	Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen (Landes-/Bundesebene) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben? .....	187
5.5	Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen beschrieben?.....	191
5.6	Zusammenfassende Strukturierung .....	193
6	Resümee .....	196
6.1	Zusammenfassung des Forschungskontextes und Studiendesigns .....	196
6.2	Zentrale Studienergebnisse .....	202
6.3	Beitrag der Arbeit zur wissenschaftlichen Entwicklung des Themenfeldes ‘Leiten von Kindertageseinrichtungen’, methodische Limitationen und Forschungsdesiderata .....	220
	Literaturverzeichnis .....	225



## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** *Struktur-Prozess-Modell der Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (in Anlehnung an BMFSJF 2005: 415) – S. 24*
- Abb. 2:** *Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (in Anlehnung an WiFF 2014) – S. 27*
- Abb. 3:** *Partizipationsstufen (in Anlehnung an Wright et al. 2010: 42) – S. 46*
- Abb. 4:** *Perspektiven und Grundannahmen zu den Bedingungen von Führung – S. 51*
- Abb. 5:** *Perspektive personensorientierter Führungsansätze – S. 53*
- Abb. 6:** *Perspektive situationsorientierter Führungsansätze – S. 54*
- Abb. 7:** *Perspektive interaktionistischer Führungsansätze – S. 56*
- Abb. 8:** *Theoretisches Studienmodell der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 13) – S. 68*
- Abb. 9:** *Zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang – S. 73*
- Abb. 10:** *Verwirklichte Partizipationsstufen (in Anlehnung an Wright et al. 2010: 42) – S. 87*
- Abb. 11:** *Zusammenfassende Darstellung des Studiendesigns II: Methoden und Realisierung (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 16) – S. 106*
- Abb. 12:** *Wahrgenommene gegenwärtige Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 22 nach WiFF 2016) – S. 176*
- Abb. 13:** *Wahrgenommene gegenwärtige Kontextfelder mit 4 Haupt- und 28 Teilergebniskategorien (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 24) – S. 177*
- Abb. 14:** *Wahrgenommene gegenwärtige Kontextfelder mit 4 Haupt-, 28 Teil- und 87 Subergebniskategorien – S. 178*
- Abb. 15:** *Kontexte für eine positive Zukunft des Leitens von Kindertageseinrichtungen (4 Haupt-, 25 Teil- und 44 Subergebniskategorien) – S. 195*
- Abb. 16:** *Gegenwärtige Kontextfelder (4 Haupt- und 28 Teilkategorien) (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 24) – S. 203*
- Abb. 17:** *Kategorien-übergreifende Ergebniscluster (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 25) – S. 205*

## Tabellenverzeichnis

**Tab. 1:** *Aufbau der Arbeit im Überblick – S. 14*

**Tab. 2:** *Methodische Realisierung der qualitativen Erhebung im Überblick (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 75) – S. 75*

**Tab. 3:** *Qualitativer Stichprobenplan (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 19) – S. 93*

**Tab. 4** *Auswertungsschritte des qualitativen Textmaterials – S. 99*

**Tab. 5:** *Ausschnitte zum Kodiervorgehen – S. 101*

**Tab. 6:** *Beispielhafte Teilauswertungsschritte – S. 103*

**Tab. 7:** *Auszug aus dem Ergebniskategoriensystem – S. 104*

### Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel:

Einleitend wird in **Kapitel 1** der Forschungskontext der vorliegenden Arbeit thematisiert. In Kapitel 1.1 wird eine Erläuterung der in der Arbeit verwendeten Termini `Leitung, Leiten und Leitungshandeln´ sowie `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter´ vorgenommen. In Kapitel 1.2 werden Aspekte der Qualitätsdiskussion in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und deren Entwicklung aufgezeigt. Weiter wird in Kapitel 1.3 auf Kenntnisse zum Themenfeld `Leiten von Kindertageseinrichtungen´ eingegangen. Davon ausgehend werden in Kapitel 1.4 abschließend Perspektiven für die vorliegende Arbeit und das thematisierte Forschungsdesiderat formuliert.

In **Kapitel 2 und 3** wird das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit vorgestellt und dazu deren formale Voraussetzungen und der konzeptionelle Zugang sowie die Methoden und Realisierung der bearbeiteten Studie transparent gemacht. Im Fokus stehen in Kapitel 2.1 die Verortung der vorliegenden Arbeit innerhalb einer Gesamtstudie, in Kapitel 2.2 die zentralen Studienfragestellungen, das übergeordnete Studienziel und der Studienansatz sowie in Kapitel 2.3 das theoretische Studienmodell. Kapitel 3.1 und 3.4 legen das gewählte Erhebungs- und Auswertungsvorgehen dar, Kapitel 3.2 das Interviewvorgehen und Kapitel 3.3 das Sampling der vorliegenden Arbeit. Abschließend erfolgen in Kapitel 2.4 und 3.5 zusammenfassende Visualisierungen des Studiendesigns.

In **Kapitel 4 und Kapitel 5** werden die Gesamtforschungsergebnisse methodisch zusammenfassend und strukturierend nach Ergebniskategorien (Haupt-, Teil-, Subkategorien) vorgestellt; zum einen für die von den Expert\*innen wahrgenommene *Gegenwart* (Kapitel 4.1 bis 4.6) und zum anderen ausblickend auf eine antizipierte positive *Zukunft* der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen (Kapitel 5.1 bis 5.5). Abschließend werden die Gesamtforschungsergebnisse nach Haupt-, Teil- und Subkategorien in einem Überblick weiter zusammengefasst (Kapitel 4.7 und Kapitel 5.6).

In **Kapitel 6** wird ein abschließendes Resümee vorgenommen. Dazu werden in Kapitel 6.1 der Forschungskontext und das Studiendesign zusammengefasst und in Kapitel 6.2 zentrale Ergebnisse herausgearbeitet, in denen sich die von den Expert\*Innen ausgeführten haupteinflussnehmenden Kontexte auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen widerspiegeln. In Kap. 6.3 werden zudem der Beitrag der Arbeit zur wissenschaftlichen

Entwicklung des Themenfeldes 'Leiten von Kindertageseinrichtungen', methodische Limitationen und Forschungsdesiderata reflektiert.

Die folgende Tab. 1 zeigt den Aufbau der Arbeit im Detail:

Thematische Zusammenhänge der Arbeit	
<b>Kapitel 1: Forschungskontext</b>	
<p>1.1 Verständigungen: Die Termini 'Leitung, Leiten, Leitungshandeln' sowie 'Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter'</p> <p>1.2 Qualität in Kindertageseinrichtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der Stellenwert frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung</i></li> <li>• <i>Wege zur Qualität</i></li> </ul> <p>1.3 Leiten von Kindertageseinrichtungen sowie Kita-Leiter*innen im Fokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aufgabenprofil Leitung von Kindertageseinrichtungen</i></li> <li>• <i>Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter im Kontext ausgewählter empirischer Arbeiten</i></li> </ul> <p>1.4 Perspektiven für die Studie: Thematisiertes Forschungsdesiderat</p>	
Konzeption der Arbeit	
<b>Kapitel 2: Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang</b>	<b>Kapitel 3: Forschungsdesign II: Methoden und Realisierung</b>
<p>2.1 Verortung der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer Gesamtstudie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Titel und Ziel</i></li> <li>• <i>Studienansatz</i></li> <li>• <i>Forschungszugang</i></li> <li>• <i>Mixed-Methods-Ansatz</i></li> </ul> <p>2.2 Qualitative Teilstudie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Zentrale Studienfragestellungen</i></li> <li>• <i>Übergeordnete Ziele/Studienansatz</i></li> </ul> <p>2.3 Theoretisches Studienmodell</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Beiträge Setting unspezifischer Führungstheorien</i></li> <li>• <i>Beiträge der Educational Governance Perspektive</i></li> <li>• <i>Gesamtgesellschaftliche Leitbilder/Trends</i></li> </ul> <p>2.4 Zusammenfassende Darstellung</p>	<p>3.1 Erhebungsverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Problemzentriertes Expertinnen- und Experteninterview</i></li> <li>• <i>Ergänzend Mappingverfahren</i></li> </ul> <p>3.2 Interviewvorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aufbau der Leitfäden</i></li> <li>• <i>Leitlinien der Gesprächsführung</i></li> <li>• <i>Partizipationsstufen</i></li> <li>• <i>Datenschutz</i></li> </ul> <p>3.3 Sampling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Selektives Sampling</i></li> <li>• <i>Feldzugang</i></li> <li>• <i>Beschreibung des Samples</i></li> </ul> <p>3.4 Auswertungsverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i></li> <li>• <i>Integrierte Ergebnisvalidierung</i></li> </ul> <p>3.5 Zusammenfassende Darstellung</p>

Gesamtergebnisse der Arbeit

**Kapitel 4: Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart**

4.1 Welche Aufgabenbereiche werden für die Leitung von Kindertageseinrichtungen beschrieben?

4.2 Welche übergeordneten Kontextfelder des Leitens von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

4.3 Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln?

4.4 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

- *Kinder*
- *Eltern*
- *Kita-Teams (Gruppenfachkräfte)*
- *Ehrenamtliche*
- *Träger*
- *Pädagogische Fachberatung*
- *Trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene*
- *Sozialer Raum: Organisationen der gesundheitlichen/psychosozialen Versorgung, Sport- und Freizeitorganisationen, andere Kindertageseinrichtungen, Grundschulen*
- *Betriebe der freien Marktwirtschaft*
- *Aufsichtsbehörden*

4.5 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen (Landes-/Bundesebene) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

- *Ministerien/Politik und politische Administration*
- *(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung*
- *Forschungsorganisationen*
- *Gewerkschaften*
- *Zivilgesellschaftliche Vertretungen*
- *Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder)*
- *Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt*
- *„Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen*

4.6 Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen beschrieben?

- *Chronosystem*
- *Demografischer Wandel/Rückgang der Kinderzahlen*
- *Aspekte der Vielfalt*
- *Gesundheit*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Digitalisierung</i></li> <li>• <i>Ökonomisierung des Lebens</i></li> <li>• <i>Familie in der Gesellschaft</i></li> <li>• <i>Chancengerechtigkeit und Teilhabe in und an der Gesellschaft</i></li> </ul> <p>4.7 Zusammenfassende Strukturierung</p>
<p><b>Kapitel 5:</b>  <b>Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft</b></p>
<p>5.1 Welche Aufgabenbereiche und übergeordneten Kontextfelder werden für die Leitung von Kindertageseinrichtungen beschrieben?</p> <p>5.2 Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln?</p> <p>5.3 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?</p> <p>5.4 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen Umfeld von Kindertageseinrichtungen (Landes-/Bundesebene) werden beschrieben?</p> <p>5.5 Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen beschrieben?</p> <p>5.6 Zusammenfassende Strukturierung</p>
<p>Schlussbetrachtung der Arbeit</p>
<p><b>Kapitel 6: Resümee</b></p>
<p>6.1 Zusammenfassung des Forschungskontextes und Studiendesigns</p> <p>6.2 Zentrale Studienergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Strukturelle Kontexte – Träger sowie kulturelle Kontexte – ‘Gesundheit in der Arbeitswelt’</i></li> <li>• <i>Strukturelle Kontexte – Ministerien/Politik und politische Administration sowie kulturelle Kontexte – ‘Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft’</i></li> <li>• <i>Sozial-kommunikative Kontexte</i></li> <li>• <i>Perspektiven für die Weiterentwicklung der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen</i></li> </ul> <p>6.3 Beitrag der Arbeit zur wissenschaftlichen Entwicklung des Themenfeldes ‘Leiten von Kindertageseinrichtungen’, methodische Limitationen und Forschungsdesiderata</p>

**Tab. 1:** Aufbau der Arbeit im Überblick

### 1. Forschungskontext

Im folgenden Kap. 1 wird der Forschungskontext der vorliegenden Studie thematisiert. Nach einer Erläuterung in Kap. 1.1 zu den in der Arbeit verwendeten Termini `Leitung, Leiten, Leitungshandeln´ sowie `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter´ werden in Kap. 1.2 der Stellenwert der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie Aspekte der historischen Entwicklung in deren Qualitätsentwicklung behandelt. In Kap. 1.3 wird zudem auf das Aufgabenprofil für die Leitung von Kindertageseinrichtungen und auf empirische Befunde zum Themenfeld `Leiten von Kindertageseinrichtungen´ eingegangen. Abschließend wird in Kap. 1.4 das in vorliegender Arbeit thematisierte Forschungsdesiderat benannt.

#### 1.1 Verständigungen: Die Termini `Leitung, Leiten, Leitungshandeln´ sowie `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter´

In Veröffentlichungen zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung fällt auf, dass die für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffe `Leitung sowie Leiten oder Leitungshandeln´ wenig thematisiert werden. Häufig werden die Begriffe `(Kita-)Leitung(en)´ genutzt und dabei bleibt vielfach unklar, ob dann eine funktionale Beschreibung einer Tätigkeit gemeint ist oder ob die Funktionsträgerinnen und -träger als Handelnde einer Berufsgruppe angesprochen sind. In der hier vorliegenden Studie werden zu dieser Unterscheidung deshalb die Termini `Leitung, Leiten und Leitungshandeln´ sowie `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter´ verwendet. Diese Unterscheidung soll im Folgenden näher erläutert werden.

Zum einen steht in der Fachliteratur der Begriff `(Kita-)Leitung´ teils neben den Begriffen `Führung´, `Management´ und in jüngerer Zeit `Leadership´. Auch unabhängig vom Bezug zu Kindertageseinrichtungen ist der Begriff der `Leitung´ ebenso wie die Begriffe `Führung, Management und Leadership´ aber nicht einheitlich definiert. Sie werden teils synonym verwendet oder je nach Zusammenhang unterschiedlich konnotiert und in ein differentes Ordnungsgefüge gefasst.

Die Definition von `Führung` ist deshalb vielfältig (zu einem Überblick s. z. B. Neuberger 2002; Blessin, Wick 2014). Nach Walenta (2012) jedoch ist aktuellen Definitionen gemeinsam, dass „(a) Führung ein Prozess ist, (b) die Beeinflussung anderer beinhaltet, (c) im Kontext einer Gruppe passiert, (d) die Erreichung von Zielen beinhaltet, und (e) diese Ziele von Führenden und Geführten geteilt werden.“ (: 496). Diese „zielbezogene Einflussnahme auf Menschen“ Rosenstiel (2009: 3) lässt sich dabei grundsätzlich zum einen durch Strukturen (z. B. Organigramme, Stellenbeschreibungen, Betriebsregelungen) gestalten und zum anderen durch Menschen, die sich auf direkte Interaktionsprozesse zwischen Personen ausrichten (z. B. Gesprächsführungsstil, Leistungsrückmeldung, Erarbeiten gemeinsamer Arbeitspläne und -ziele, Krisengespräche, fachliche Anleitung und Steuerung) (ebd.: 3ff). Im Kern wird Führung v. a. auf Letzteres bezogen und als sozialer intentionaler Interaktionsprozess zwischen Personen verstanden, der einen zielbezogenen Kommunikationsprozess beinhaltet. Eine auch heute häufig zitierte Führungsdefinition dazu lässt sich bei Weinert finden. "1) Führung ist ein Gruppenphänomen (das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt); 2) Führung ist intentionale soziale Einflussnahme (wobei es wiederum Differenzen darüber gibt, wer in einer Gruppe auf wen Einfluss ausübt und wie dieser ausgeübt wird, u. a. m.); 3) Führung zielt darauf ab, durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen." (Weinert 1989: 555).

Aus dem Englischen kommend wird im deutschsprachigen Raum synonym zum Führungsbegriff zunehmend auch der Begriff `Leadership` verwendet. Jedoch erhält der Begriff `Leadership` über den der `Führung` hinausgehend vielfach eine inhaltliche Akzentuierung. Es bleibt zwar die Grundannahme bestehen, dass die Führungsperson durch soziale Interaktionsprozesse zielbezogenen Einfluss nimmt auf andere Personen. Jedoch wird im Leadershipkonzept v. a. das gestaltende Merkmal der Führungsperson in den Vordergrund gestellt. Hervorgehoben wird, dass Leader v. a. durch Visionen, soziale und emotionale Intelligenz, Vorbildhaltung einer glaubhaften moralisch-ethischen Autorität und emotionale Bindung führen (Schirmer, Woydt 2016: 184ff). Ob eine Unterscheidung von Führung und Leadership hilfreich ist, kann hier nicht näher betrachtet werden, dazu sei z. B. auf Kaehler (2017: 48f.) verwiesen. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass beide Konstrukte die Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterführung und dabei das fachliche Motivieren und das Gestaltende in einer Organisation und deren Wandel fokussieren.

Der Begriff `Management` wiederum weist dagegen auf das Verwaltende in einer Organisation sowie auf Teilaufgaben einer Führungsperson, die auf die organisatorische, planende und kontrollierende Betriebsführung, Konstanz und Ordnung fokussieren (Kotter



1990). Aber auch hier ist eine eindeutige Abgrenzung zu den anderen beiden Begrifflichkeiten nicht möglich und diese wird unterschiedlich gehandhabt, so wird z. B. entweder Führung oder Management auch als Klammerbegriff für Personalführung und Betriebsführung verstanden (Volkert 2008: 77; Kaehler 2017: 48f.; Wirtschaftslexikon 2017).

Von diesen drei Teilbegriffen ausgehend wird **Leitung** in der vorliegenden Arbeit i. S. eines Platzhalters als eine übergeordnete Beschreibung genutzt, die auf funktionaler Ebene sachlich-verwaltende (auch als Management verstanden) sowie personell-fachliche (auch als Führung und Leadership verstanden) Tätigkeiten in verschiedenen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen in Kindertageseinrichtungen umfasst (s. auch Strehmel, Ulber 2014). Er wird in der Arbeit auch synonym zu den **Begriffen `Leiten oder Leitungshandeln`** in Kindertageseinrichtungen verwendet, der ebenfalls zielgerichtete Tätigkeiten in verschiedenen Aufgabenbereichen beschreibt, sich jedoch nicht auf die individuelle Aufgabenausführung bezieht. In der Aufgliederung der Aufgabenbereiche orientiert sich die Studie dabei an dem Kompetenzprofil „Leitung von Kindertageseinrichtungen“, wie es in einer Expertinnen- und Expertengruppe des Deutschen Jugendinstituts im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ erarbeitet wurde (WiFF 2014; auch Strehmel, Ulber 2014).

Zum anderen wird in der Fachliteratur der Begriff `(Kita-)Leitung bzw. (Kita-)Leitungen` (auch `Leitungskräfte`) häufig aber auch als personen- und geschlechtsneutrale Formulierung für die Funktionsträgerinnen und -träger verwendet. Um in der vorliegenden Arbeit die Funktionsträgerinnen und -träger von der Beschreibung funktionaler Aspekte selbst aber unterscheiden zu können, wird daher die **Begrifflichkeit der `Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter`** verwendet. Als `Kita-Leiterin und Kita-Leiter` wird hier diejenige Person verstanden, der vom Träger die Gesamtverantwortung oder stellvertretende Verantwortung für das Management, die Führung und das Leadership in einer Kindertageseinrichtung übertragen wurde. Diese Unterscheidung wird vorgenommen, um verdeutlichen zu können, dass es in der vorliegenden Arbeit um die Situation handelnder Personen einer konkreten Berufsgruppe geht, deren Handlungskontexte hier im Fokus stehen. Auch wenn diese Kontexte durch weitere handelnde Personen anderer Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung mitbestimmt werden, wird für alle anderen Akteursgruppen eine neutrale Schreibweise verwendet, da hier nicht ihre jeweils spezifische Situation untersucht wird.

### 1.2 Qualität in Kindertageseinrichtungen

#### Der Stellenwert frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Die Qualitätsdiskussion für Kindertageseinrichtungen lässt sich zurückverfolgen bis in die Zeit der ersten Kindergärten im 19. Jahrhundert (zum folgenden s. auch Nagel-Prinz 2010). Aden-Grossmann (2002, 2014) zeigt die Entwicklung der Institution Kindergarten auf. Diese vollzog sich historisch im Wechsel zwischen einem Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtung seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Fröbelpädagogik oder als Sozialfürsorgeeinrichtung. Seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland trat bis in die 1950er Jahre hinein die Bildungsarbeit hinter die Sozialfürsorge zunächst wieder zurück. Ab den 1950er Jahren und mit ihrem Höhepunkt in den 1970er Jahren wurde die Qualitätsfrage jedoch neu gestellt. Initialisiert durch den sogenannten Sputnikschock 1957 und der gesellschaftlichen Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems erfuhren Kindertageseinrichtungen kurzweilig eine bildungspolitische Aufmerksamkeit, die sich auf Fragen der kognitiven Förderung von Kindern und deren Begabungen konzentrierte. Kindertageseinrichtungen und die frühe Bildung wurden daraufhin Ende der 1960er Jahre auch vom Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen als erste Stufe für dieses verankert. In den 1970er Jahren folgte mit der Bildungsreform eine Vielzahl von Modellversuchen zur Förderung kognitiver Kompetenzen. Die Aufmerksamkeit für Kindertageseinrichtungen als i. e. S. Bildungseinrichtung endete jedoch erneut mit Ende der Bildungsreform.

In den 1980/90er Jahren erlangten erneut sozialpolitische Aspekte des demografischen, familiären und arbeitsmarktpolitischen Wandels und der Integration in einer multiethnischen Gesellschaft Beachtung (auch Franken 2006). Mit Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990, auch mit einem inhaltlichen Schwerpunkt der qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (KJHG vom 26. Juni 1990, zuletzt geändert 20.7.2017), und des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz 1996 sowie mit der in den frühen 1990er Jahren mit der deutschen Wiedervereinigung auftretenden Frage nach der Verbindung zweier Bildungs- und Erziehungssysteme erfuhren Kindertageseinrichtungen eine neue Aufmerksamkeit. Zudem richteten die Diskussionen im 10. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1998: 189ff) und dessen kritische Frage nach den Anforderungen an frühpädagogische Förderung in Hinblick auf die auch Qualifikationsförderung von Kindern und die Forderung einer Qualitätsoffensive einen

erneuten Blick auch auf bildungspolitische Fragen. Nicht zuletzt erfahren seit den 2000er Jahren ausgehend von der zunehmend auch am Outcome orientierten schulischen Bildungsdebatte um PISA und andere Schulvergleichsforschungen (z. B. Baumert et al. 2001; Klieme et al. 2010) sowie vom 12. Kinder- und Jugendbericht (BMSFSJ 2005) und dessen Forderung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs (als Erwerb kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen) „im Sinne eines persönlichen Rechts des Kindes als Bildung von Anfang an“ (ebd.: 349) auch Kindertageseinrichtungen und die frühe Bildung, Betreuung und Erziehung ein zunehmendes Interesse als Fundament des Bildungssystems und werden mit hohen Qualitätsansprüchen konfrontiert (Fthenakis 2003; BMFSFJ 2003; Anders, Rossbach 2013). Hinzukommt der seit 2013 bestehende Rechtsanspruch auch auf einen Kitaplatz ab dem ersten Lebensjahr und der quantitative Ausbau an Krippenplätzen, der ebenfalls zu einer Aufwertung der Diskussion um Kindertageseinrichtungen führte.

Kindertageseinrichtungen stehen in der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung aktuell sowohl sozial-, familien- und integrationspolitischen Anliegen (verankert im Kinder- und Jugendhilfegesetz) als auch bildungspolitischen Herausforderungen gegenüber (Wiesner 2015; zur Entwicklung auch Kruthaup 2004; Franken 2006; Grochla 2008; König 2009: 23ff); die sich auch in einem Zuwachs der Betreuungsquoten widerspiegeln: Zum 1. März 2018 wurden 789.600 Kinder unter drei Jahren (33,6%) in einer Kindertageseinrichtung betreut; das waren gegenüber dem Vorjahr ca. 27.200 Kinder mehr. Von den drei- bis unter sechsjährigen Kindern wurden zum 1. März 2018 insgesamt 2.054.600 Kinder (93 %) in einer Kindertageseinrichtung betreut. Zudem gab es Anfang März 2018 im gesamten Bundesgebiet 55 933 Kindertageseinrichtungen; 640 Einrichtungen mehr als im Vorjahr (+1,2 %). Auch die Zahl des dort beschäftigten pädagogischen Personals oder der als Leitungs- und Verwaltungspersonal beschäftigten Personen stieg um 4,6 % auf 627 300 (Statistisches Bundesamt 2017, 2018).

Motor der jüngeren Entwicklungen sind auch der sich in allen Lebensbereichen der Gegenwartsgesellschaft durchsetzende soziale Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissens- und Kommunikationsgesellschaft sowie die Globalisierung, Technisierung und Digitalisierung, die die äußeren Rahmenbedingungen des Lebens bis in die frühen Lebensjahre hinein bilden und bis in die Organisationen, die für ein gutes Aufwachsen mitverantwortlich sind, hineinwirken. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung wird daran anknüpfend zunehmend in den Fokus von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit

gestellt. Ihr wird ein zentraler Einfluss auf die schulische Leistungsentwicklung eines Kindes, dessen Lebenskompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung in der Perspektive des Lebensverlaufs, auf die Entwicklung lebenslangen Lernens, der sozialen Integration sowie damit verbunden auf die gesellschaftliche Entwicklung zugesprochen. Sie wird zur Vermittlerin, die individuelle und kollektive Lebenschancen ermöglichen soll (BMFSFJ 1998; Schlotter, Wößmann 2010; Ruppin, Selzer 2013; Stamm, Edelmann 2013: 13ff; Braches-Chyrek et al. 2014; OECD 2015: 211ff; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 49). Diese Entwicklungen werden auch in Deutschland zudem durch internationale Entwicklungen (z. B. Europäischen Kommission 2009; Deutsche UNESCO, BMZ 2015; OECD, DJI 2012/2013, 2015/2016) v. a. seit den 2000er Jahren deutlich mit beeinflusst. Im Vorlauf der „EUROPA 2020-Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ (Europäische Kommission 2009, 2011) betont der Rat am 12. Mai 2009 in seinen Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), dass frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung eine wesentliche Grundlage für gelingendes lebenslanges Lernen, soziale Integration, persönliche Entwicklung und spätere Beschäftigungsfähigkeit ist.

Diese potenzielle Wirkung ist auch deshalb besonders wichtig, da im Vergleich von Bildungsbiographien weithin ein Bildungsgradient zu beobachten ist, der darauf hinweist, dass soziale Disparitäten auch die Nutzung von Kindertagesbetreuungsangeboten beeinflusst (Ruppin, Selzer 2013). Soziale Benachteiligung, vielfach gekoppelt mit Migrationshintergrund und verschärft durch die Situation zugeflüchteter Familien mit Kindern, betrifft viele Kinder nachhaltig und ebnet Entwicklungslinien, die sich über die gesamte Lebensspanne nachzeichnen lassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 203ff). Hoffnungsträger für einen Ausgleich der Benachteiligung ist die frühkindliche Bildung, Betreuung und Entwicklung. Zahlreiche bildungsökonomische Effektivitätsanalysen zur Wirkung zeigen auf, dass Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung positive Effekte auf die kindliche Entwicklung haben, insbesondere für benachteiligte Kinder in sowohl kognitiven als auch nicht-kognitiven Kompetenzen (Heckman, Masterov 2007; Roßbach et al. 2008; Pfeiffer, Reuß 2008, 2013; zu einem Überblick auch Camehl 2016; Roßbach et al. 2008; Schlotter, Wößmann 2010; Anders 2013; Melhuish et al. 2015). Relativ wenige Studien sind dagegen als Effizienzanalysen angelegt, die das Kosten-Nutzen-Verhältnis in monetären Zusammenhängen betrachten (Schmitz, Kröger 2017). Während fundierte Analysen aus dem anglo-amerikanischen Bereich von sehr großen Kosten-

Nutzen-Verhältnissen bei früh einsetzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten berichten, etwa 16 US-Dollar pro eingesetztem US-Dollar, fehlen solche Analysen im deutschsprachigen Raum noch weitgehend. Im Bereich der über Dreijährigen beziffern die Studien die potentiellen Mehreinnahmen der öffentlichen Haushalte auf bis zu 2,11 bzw. 3,80 Euro pro investiertem Euro (z. B. Spieß et al. 2002; Bock-Famulla 2002; zu einem Überblick s. Schmitz, Kröger 2017).

### **Wege zur Qualität**

Die Zusammenhänge verdeutlichen, dass Einigkeit darüber besteht, dass nur qualitativ hochwertige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote langfristig positive Effekte erzielen und auch einen wirksamen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten können (Leu 2005; Anders 2013; Bertelsmann Stiftung 2012; Knoll 2014). In der Antwort auf die Frage, was aber qualitativ hochwertige frühe Bildung, Betreuung und Erziehung auszeichnet und wie diese zu entwickeln ist, besteht jedoch weithin wenig Konsens. Neben z. B. programmatischen Ansätzen der jeweils bundeslandeseigenen Bildungspläne und pädagogischen Konzepte stehen unterschiedliche Finanzierungssysteme, zersplitterte formale Verantwortungen, verschiedenartige trägerspezifische strukturelle Voraussetzungen und fachliche Orientierungen, vielfältige Konzepte zur Qualitätsentwicklung und -feststellung mit Standards, zahlreiche Akteursgruppen im Betreuungssystem sowie nicht zuletzt politische und fachpolitische Interessen dieser (Larrá 2005; Smidt, Schmidt 2012; Kalicki, Wolff-Marting 2015; Diskowski 2016; BMFSFJ 2016). Spezifisch zum Thema 'Leiten' von deutschen Kindertageseinrichtungen wird u. a. mit einem der „*Länderberichte Frühkindliche Bildungssysteme*“ der Bertelsmann Stiftung (Bock-Famulla, Lange 2013) die Rahmensituation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt. Darin wird die Situation auch uneinheitlicher Länderreglements als Voraussetzungen des Leitens deutlich (z. B. hinsichtlich der Freistellung, Qualifikation, Aufgabenprofile). Deutlich wird darin, Arbeiten und Lernen in Kindertageseinrichtungen spiegelt ein hohes Maß an heterogenen Voraussetzungen wider.

Die dargelegte Notwendigkeit der Sicherstellung der Kompetenzentwicklung der Kinder ist dabei Motor vielfältiger Qualitätsbemühungen. Zudem kam es vor dem Hintergrund der in den 1980/90er Jahren einsetzenden Diskussion um die Frage nach Effizienz der eingesetzten Ressourcen sowie den Forderungen nach einer am Output orientierten Steuerung der Qualitätsdiskussion zu einer neuen Ausrichtung. Ins Zentrum rückte auch

die Frage danach, wie ausgehend von der Krise der Finanzen in der öffentlichen Verwaltung effizienteres Arbeiten etabliert werden könnte. Neue Steuerungsmodelle waren die Antwort, die als „New Public Management“ bekannt wurden und auch in der Kinder- und Jugendhilfe eingeführt wurden (v. a. Evaluation, Outputsteuerung, Zielvereinbarungen, Dienstleistungsorientierung, Public Private Partnerships, Abbau und Privatisierung öffentlicher Aufgaben) (Bogumil, Jann 2005). Dabei nehmen auch Entwicklungen aus der Wirtschaft, die auf den zunehmenden weltweiten Wettbewerb der Produzenten von Produkten und Anbietern von Dienstleistungen gerichtet sind, einen verstärkten Einfluss auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertageseinrichtungen. Modelle wie ISO 9001 oder EFQM stehen stellvertretend dafür, Qualitätsmanagement in Organisationen insgesamt umzusetzen. Diese in (betriebs-)wirtschaftlichem Denken begründeten Konzepte fanden auch in den sozialen Handlungsfeldern Eingang, auch hier, um effektives Handeln und wirtschaftliches Handeln verbindend zu ermöglichen (Holdenrieder 2013; Grundwald 2014). Für Kindertageseinrichtungen wurde die Verpflichtung zu qualitätssichernden Maßnahmen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (1990: Sozialgesetzbuch) formuliert. *„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“* (: VIII §22a, Absatz 1).

Ausgehend von diesen Entwicklungen wurde für Kindertageseinrichtungen seit den 1990er und v. a. 2000er Jahren eine Vielzahl an Qualitätsentwicklungsbemühungen initiiert. Diese Initiativen sind Ausdruck der Überzeugung, dass nicht kurzfristige Aktionen, sondern eine längerfristige kontinuierliche Entwicklung und Überprüfung dieser nötig ist, um letztlich qualitätsvolle Arbeit der Kindertageseinrichtung sicherstellen zu können.

Sie greifen zum einen einzelne Aspekte von Qualität auf. Entscheidende Beiträge leisteten hier seit den 1990er Jahren u. a.:

- die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und folgend auch Krippenplatz und der darauffolgende quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen (Deutscher Bildungsserver 2017a),
- die Einführung der Bildungspläne und deren Begleitung in der Praxis (Smidt, Schmidt 2012; auch Honig et al. 2004; Diskowski 2008; Viernickel et al. 2013; Deutscher Bildungsserver 2017b),

- die Transparenz über strukturelle Voraussetzungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und auch zu deren regionalen Unterschieden (Bertelsmann Stiftung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Autorengruppe Fachkräftebarometer).

Auch die jüngeren Schritte hin zu einer Kompetenzsteigerung der Fachkräfte (OECD 2004) stellen wichtige Innovationen in der Qualitätsentwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung dar. Die in relativ kurzer Zeit wachsende Zahl an Studiengängen sowie die Transparenz über die differente und seitens der Länder nicht regulierte strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung von (außer-)hochschulischen Aus- und Weiterbildungsangeboten durch die Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat eine breite Diskussion über die notwendig erscheinenden Entwicklungen in diesem Qualitätsbereich der Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte befördert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Blossfeld et al. 2012; Mischo 2015; Egert et al. 2017).

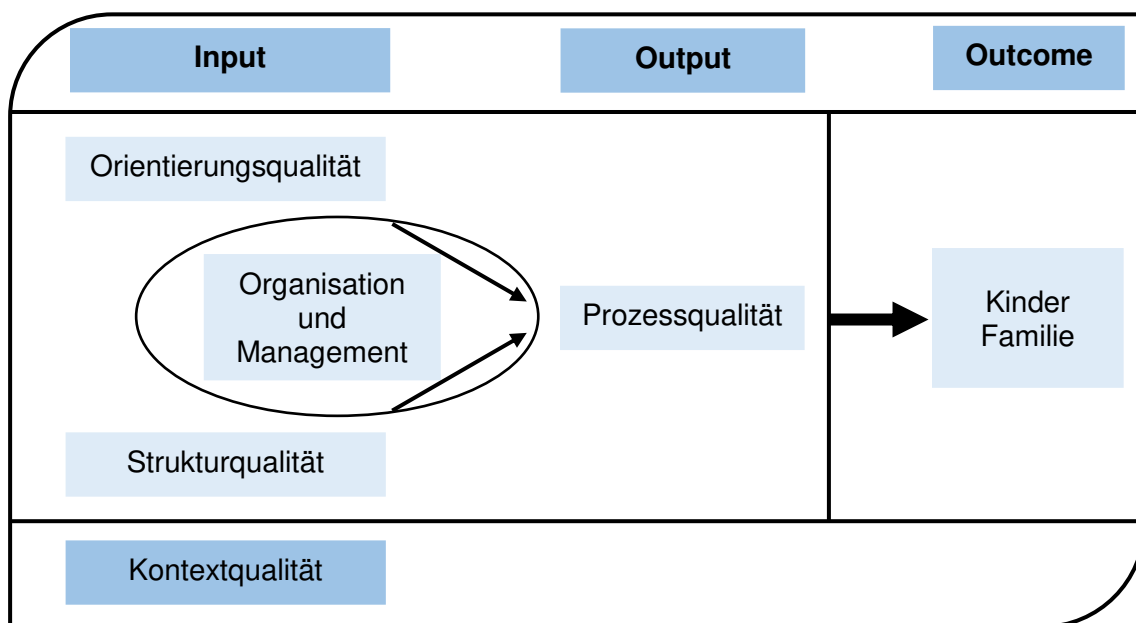
Zum anderen wurden Qualitätsentwicklungsmodelle konzipiert, die als Kriterienkataloge Möglichkeiten der Evaluation bereitstellen oder Qualitätsmanagementverfahren, die die Qualität der Kindertageseinrichtung mehrdimensional und dynamisch in den Blick nehmen und einen Prozess der Organisationsentwicklung anstoßen wollen (zu einem Überblick z. B. Esch et al. 2006). Anerkannt ist dabei für ein Verständnis und für die Ausarbeitung von Qualität weitestgehend die Orientierung an einem struktural-prozessualen Modell, wie es von Tietze (1998) eingeführt wurde und im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005: 199ff) erweitert wurde. Danach werden in der Konzeption eines mehrdimensionalen Qualitätskonzeptes neben der Ergebnisqualität (Output und Outcome) die qualitätsentwicklungsrelevanten Ebenen der

- Strukturqualität (als räumlich-materielle und soziale Voraussetzungen wie z. B. Lage, Größe und Ausstattung der Einrichtung, Gruppengröße, Qualifikationen, Vor- und Nachbereitungszeiten der Fachkräfte),
- Orientierungsqualität (als normative Orientierungen in z. B. Konzeptionen, Qualitätsstandards, Curricular, die das konkrete pädagogische Handeln leiten)
- und Prozessqualität (als realisierte pädagogische Arbeit),
- sowie weiterführend die Organisations-/Managementqualität (als Verantwortung des Trägers und in der Einrichtung) und
- Kontextqualität (als externe Voraussetzungen zur Unterstützung der Fachkräfte, z. B. durch pädagogische Fachberatung, Weiterbildung)



in ihrem Wirkungsverhältnis auf die Effekte bei Kindern und Familien unterschieden.

Diese Dimensionen sind in sich komplex und einzeln zu entwickeln. Zugleich wirken sie jedoch auch aufeinander und tragen zur Gesamtqualität einer Betreuungseinrichtung bei. Die Prozessqualität als realisierte Pädagogik stellt sich dabei als beeinflusst dar von der Struktur- und Orientierungsqualität, die wiederum über die Organisations-/Managementqualität vermittelt werden (Tietze 2008: 20). Gute Qualität wird darin gesehen, wenn die Kinder in ihrem physischen und psychischen Wohlbefinden, in ihrer körperlichen, emotionalen, kognitiven, sozialen und gesundheitlichen Entwicklung und Bildung gefördert sind und ergänzend die Eltern in ihrer Verantwortung unterstützt sind. Dabei wird eine solche (noch näher zu bestimmende) Ergebnisqualität nicht als kurzfristig und linear zu erlangende Möglichkeit verstanden, die Kinder selbst sowie Einflüsse anderer Instanzen, insbesondere der Familie fließen mit ein (BMFSFJ 2005: 199f) (s. Abb. 1).



**Abb. 1:** Struktur-Prozess-Modell der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (in Anlehnung an BMFSFJ 2005: 415)

Studien belegen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Qualitätsbereichen, wobei sie in ihrer Gewichtung uneindeutig bleiben. Insbesondere wird die Strukturqualität als wesentlich betrachtet. Im deutschsprachigen Raum zeigen Tietze et al. (1998) auf, dass Merkmale der Strukturqualität wie Berufserfahrung der Erzieherinnen und Erzieher, der Erzieherinnen/Erzieher-Kind-Schlüssel, Vorbereitungszeit Einfluss auf die Prozessqualität haben. In einer weiteren Studie weisen Tietze et al. (2005: 273ff) zudem darauf hin,



dass Unterschiede in der Prozessqualität fast zur Hälfte auf Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität zurückzuführen sind. Auch die Orientierungsqualität nimmt dabei insofern eine wichtige Rolle ein, da sie in der Praxis als handlungsleitend verstanden werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Nentwig-Gesemann et al. 2011) und u. a. durch berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen wirksam wird (Tietze et al. 2005: 275). Auch die jüngere Nubbekstudie (Tietze et al. 2013: 144) konnte den Zusammenhang zwischen Struktur- und Orientierungsqualität und Prozessqualität bestätigen, jedoch je nach Variable in einem Größenverhältnis des Einflusses auf die Prozessqualität zwischen einem Zehntel und einem Drittel unterschiedlich. Zudem konnten z. B. für die Gruppengröße, den Fachkraft-Kind-Schlüssel und Einrichtungskonzeption nur Einzeleffekte auf die Prozessqualität gemessen werden. Ähnlich werden die Zusammenhänge zwischen der v. a. Struktur- und Prozessqualität auch durch internationale Studien bestätigt (s. z. B. Cryer et al. 1999; Phillips et al. 2000; Burchinal et al. 2002). Insbesondere wird in den Studien bisherig auf Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessqualität hingewiesen, eine empirische Grundlage zur Aufklärung des Einflusses der Organisations- und Managementqualität sowie Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter darin bleibt vorerst offen.

### **1.3 Leiten von Kindertageseinrichtungen sowie Kita-Leiter\*innen im Fokus**

Im Zusammenhang mit den zuvor geschilderten Entwicklungen nimmt auch das Themenfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen eine zunehmend beachtete Bedeutung ein. Mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) wird oben bereits angesprochen, dass die Organisations- und Managementqualität von Kindertageseinrichtungen sich zu einer eigenen Qualitätsdimension in der Organisation Kindertageseinrichtung entwickelt hat. Sie kann mit Viernickel (2006) auch auf die Funktion der Leitung von Kindertageseinrichtungen bezogen werden. Standen bisherig aber v. a. die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Fokus, erfährt erst in den vergangenen Jahren auch die Frage nach der Bedeutung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zunehmend fachliche Aufmerksamkeit. Ihnen wird international und national in der (Weiter-)Entwicklung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsqualität eine Schlüsselstellung zugeschrieben (Strehmel, Ulber 2014; Siraj-Blatchford, Hallet 2014; BMFSFJ 2014; Spieß 2015; Vandenbroeck et al. 2016).

### **Aufgabenprofil Leitung von Kindertageseinrichtungen**

Ein zentraler Aspekt, der mit dem Wandel von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und dessen gesellschaftlicher Relevanz sowie mit der Diskussion um Qualität in Kindertageseinrichtungen einhergeht, ist der der wachsenden Anforderungen an Kita-Fachkräfte und auch Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter. An sie richten sich hohe Erwartungen, sie sollen ermöglichen, was Kinder in Kindertageseinrichtungen erlernen sollen (Betz 2013; Diskowski 2008; Deutscher Verein 2013). Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter stehen dazu vor dem Anspruch, die Kindertageseinrichtung nachhaltig zu profilieren. Sie tragen dafür Sorge, dass sich die Kinder körperlich und seelisch gesund, sozial, kognitiv und emotional altersgerecht entwickeln können sowie auch die Mitarbeitenden i. S. der angestrebten Qualität Möglichkeiten der beruflichen Leistungsfähigkeit und Weiterentwicklung haben (auch Nagel-Prinz, Paulus 2012).

Die Schlüsselstellung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter drückt sich dabei insbesondere in der Diskussion eines Aufgaben- und Kompetenzprofils für die Leitung von Kindertageseinrichtungen aus. Es geht jedoch nicht nur um eine Anreicherung an Aufgaben, sondern um erhöhte Anforderungen auch an die Verantwortung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (Strehmel 2015: 150). Ihre Aufgaben werden in Deutschland in einigen Bildungsplänen der Länder (zu einem Überblick Strehmel, Ulber 2014: 24ff) und in der Fachdiskussion v. a. als Lehr- und Praxisbücher (z. B. Möller, Schlenther-Möller 2007; Fialka 2011; Rannenberg-Schwerin 2012; Skalla 2015; Strehmel, Ulber 2017) sowie in verschiedenen Studien (z. B. Kaltenbach 2008; Barkemeyer et al 2015; Bertelsmann Stiftung 2016) thematisiert und dabei unterschiedlich ausgearbeitet. Bislang gibt es keine Einigkeit darüber, welches die Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sind, auch in Abgrenzung zu denen der Träger. Deutlich wird jedoch, dass die Aufgabenprofile auf umfassende Anforderungen hinweisen. Der Umfang der Aufgaben weist auch in der internationalen Diskussion auf eine breite Zuständigkeit i. S. einer Betriebsleitung, die weit über den pädagogischen Auftrag der Einrichtung hinausgeht (z. B. Siraj-Blatchford, Hallet 2014; Rodd 2013. *„Um eine hochwertige FBBE zu gewährleisten, muss eine gute Leitung der Einrichtungen sichergestellt sein. Die Leiter von FBBE-Einrichtungen sehen sich einem breiten Aufgabenspektrum gegenüber. Sie müssen nicht nur das pädagogische Angebot organisieren, sondern sind auch für das Management der finanziellen und personellen Ressourcen zuständig“* (European Commission, EACEA, EURYDICE, Eurostat 2014:15). Auch Strehmel, Ulber (2014) leiten in ihrer Expertise *„Leitung von Kindertageseinrichtungen“* ein, *„Leitungen“* werden gegenwärtig in der Verantwortung für *„die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung*

von *Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien*“ (: 11) gesehen. Um diesen Aufgabenanforderungen gerecht werden zu können, benötigen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter jedoch Kompetenzen, die die Qualitätsansprüche an die Leitung von Kindertageseinrichtungen präzisieren. Strehmel, Ulber (2014) entwickeln auf theoretischer Basis ein Profil an „*Managementaufgaben der Kita-Leitung*“ (: 12ff), das von einer Experteninnen- und Expertengruppe der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) zu einem Kompetenzprofil ausgearbeitet wurde (WiFF 2014). Identifiziert werden dazu sieben Kernaufgaben sowie darin Teilaufgaben, s. dazu Abb. 2.

<b>Leitungshandeln</b> <i>(Handeln von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern in verschiedenen Aufgabenbereichen)</i>		
<b>Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung und Fortschreibung der päd. Konzeption gewährleisten</li> <li>• Umsetzung des Bildungsplans gewährleisten</li> <li>• QM verantworten und organisieren</li> <li>• Schutz vor Kindeswohlgefährdung gewährleisten</li> <li>• Raumkonzepte und zeitliche Abläufe planen und verantworten</li> </ul>	<b>Betriebsführung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beachtung aller Rahmenbedingungen und Vorgaben sicherstellen</li> <li>• Einsatz der finanziellen, materiellen, räumlichen Ressourcen verantworten</li> <li>• Kita-Abläufe und Prozesse planen und organisieren</li> <li>• Kita-Plätze besetzen</li> <li>• Kommunikationswege der Öffentlichkeitsarbeit nutzen</li> <li>• Gesundheitsmanagement gestalten</li> </ul>	<b>Selbstmanagement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Fachexpertise und eigenes Führungsprofil weiterentwickeln</li> <li>• eigene berufliche Laufbahn planen</li> <li>• eigenes Aufgabenprofil mit dem Träger klären</li> <li>• eigenes Krisen- und Stressmanagement</li> </ul>
<b>Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adäquate personelle Ausstattung sicherstellen</li> <li>• Personaleinsatz planen</li> <li>• Teamentwicklung/Personalentwicklung verantworten</li> <li>• Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter führen</li> <li>• Praktikanten*innen anleiten</li> <li>• Personalcontrolling durchführen</li> </ul>	<b>Zusammenarbeit gestalten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Team führen</li> <li>• Elternarbeit initiieren und begleiten</li> <li>• Kooperation mit dem Träger</li> <li>• Kita im Sozialraum vernetzen</li> </ul>	<b>Organisation entwickeln</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Visionen für die Kita entwickeln</li> <li>• (Weiter-)Entwicklung der Einrichtungsidentität und -kultur befördern</li> <li>• Veränderungsprozesse (Change-Management) initiieren und moderieren</li> </ul>

**Abb. 2:** *Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (in Anlehnung an WiFF 2014: 124ff)*

### **Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter im Kontext ausgewählter empirischer Arbeiten**

Die Forschung zum Themenfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen steht international (Hujala, Eskelinen 2013) und auch in Deutschland jedoch noch am Anfang. Strehmel (2015: 167) verweist darauf, dass es für Deutschland u. a. keine (aber auch international kaum) empirische Daten gibt, die den Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau und Leiten auf der einen Seite sowie der Qualität pädagogischer Arbeit und Bildungserfolgen bei den Kindern auf der anderen Seite gibt. Aus internationalen Forschungsarbeiten wird jedoch deutlich, dass Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter mit einem höheren Qualifikationsniveau besser in der Lage sind, Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, Fachkräfte zu begleiten und Kooperation zu gestalten. Zudem zeigt sich, dass Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter die pädagogische Arbeit unterstützen, indem sie die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Zielrichtung und Vision, kooperative Kommunikationsfähigkeiten, die Führung und fachliche Weiterentwicklung des Personals i. S. der gemeinsamen Zielrichtung und als authentisches Rollenmodell, die Entwicklung der Einrichtung als fortlaufende Lerngemeinschaft, Ermutigung, soziale Unterstützung ermöglichen (Strehmel 2015: 167ff, 180f.; OECD, DJI 2012/2013: 17).

Im Folgenden werden ausgewählte empirische Arbeiten aus Deutschland in den Blick genommen, die in unterschiedlicher Fragestellung explizit auf die Situation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern fokussieren (auch Strehmel, Ulber 2014: 377ff; Strehmel 2015: 165ff zu einem Überblick über Studien aus dem In- und Ausland). Sie thematisieren strukturelle Voraussetzungen der Zeitkontingente für Leitungsaufgaben, das Alter und die Qualifikationen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, das Leitungsselbstverständnis, Erfahrungen und Orientierungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie die Themen Gesundheit, soziale Wertschätzung und Anerkennung.

#### Fokus: Zeitkontingente, Alter und Qualifikationen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern

Der Bedeutung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und ihrem zugewiesenen komplexen Aufgabenprofil stehen strukturelle Voraussetzungen gegenüber. Basierend auf Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird zunächst deutlich, dass ein heterogenes Bild besteht sowohl in Bezug auf der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit für die umfassenden Leitungsaufgaben als auch in Bezug auf deren Qualifikationsvoraussetzungen dafür:

- Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern fehlt es aktuell an Zeit, ihre Leitungsaufgaben wahrzunehmen. Ein Grund hierfür ist, dass die Erwartungen, die an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter gestellt werden, noch nicht träger- und länderübergreifend definiert sind und von den Rahmenbedingungen des jeweiligen Trägers und Bundeslandes abhängig sind. Darunter fällt auch u.a. das **Zeitkontingent**, das ihnen für ihre Leitungstätigkeit zur Verfügung steht und an der Größe der Einrichtungen (Kinder-, Gruppen-, Mitarbeiter\*innenzahl) bemessen wird (Strehmel 2015: 226ff; Lange 2017). Lange (2017: 58ff) fasst zusammen, dass es am 1. März 2016 in Deutschland 52.743 Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter gab, von denen 58% neben Leitungsaufgaben noch mindestens einen weiteren Aufgabenbereich innehaben (meistens gruppenpädagogische Aufgaben), sich also nicht alleine den Leitungsaufgaben widmen können. Zudem üben von diesen 58% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter 40,5% ihre Leitungsaufgaben nachrangig aus (gemessen am Umfang ihrer Gesamtarbeitszeit). Auffallend ist aber auch, dass von allen Kindertageseinrichtungen wiederum 79% eine Kita-Leiterin oder einen Kita-Leiter haben und 8% ein Leitungsteam, aber 13% der Kindertageseinrichtungen über keine Zeitressourcen für Leitungsaufgaben verfügen (v. a. kleine Kindertageseinrichtungen oder von Elterninitiativen getragene Einrichtungen). Das sind zwar im Vergleich zu 2011 mit rund einem Drittel der Kindertageseinrichtungen deutlich weniger, Lange (ebd.) wirft aber die Frage auf, wie ein komplexes Anforderungsprofil an die Leitung von Kindertageseinrichtungen ohne Leiterin bzw. Leiter verwirklicht werden kann. Oftmals sind es dann z. B. ehrenamtliche Vorstände, Gruppenfachkräfte ohne formale Freistellung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 92).
- Hinsichtlich des **Alters** der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter fällt auf, dass 50,5% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter älter als 50 Jahre sind - das bedeutet, dass die Mehrheit der jetzigen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zu einem Zeitpunkt ausgebildet wurde, an dem die Qualitätsdiskussion seit den ca. 2000er Jahren mit einem gewandelten Aufgabenprofil weg von allein pädagogischen Aufgaben hin zu Führungs- und Managementaufgaben noch nicht bestand (Lange 2017: 17).
- Mit Blick auf die **Qualifikationen** von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern wird zudem transparent, dass rund 81% einen Fachschulabschluss als Erzieherin/Erzieher haben und nur ca. 16% (sehr stark bundeslandabhängig, z. B. Hamburg mit 46% und Bayern mit 10%) einen einschlägigen Hochschulabschluss (die restlichen 3% mit sonstigen nicht einschlägigen Qualifikationen) (s. auch Beher, Lange 2014). Zugleich sind Kita-

Leiterinnen und Kita-Leiter damit jedoch höher qualifiziert als Gruppenfachkräfte, von denen nur ca. 4% akademisch ausgebildet sind und 69% fachschulisch als Erzieherin/Erzieher (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 36). Kombiniert mit Berufserfahrung und Alter zeigt sich zudem, dass ca. 40% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter über 45 Jahren und mit einem akademischen Abschluss mehr Chancen haben, die Funktion der Leitung einzunehmen (Lange 2017: 58f.). Bezogen auf das Aufgabenprofil von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern stellen sich daher Ansprüche an die Weiterbildung und Personalentwicklung als Voraussetzung für die Leitung von Kindertageseinrichtungen, die sich u. a. in den vielfältigen frühpädagogischen Studiengängen und weiterbildenden Qualifizierungen für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ausdrücken (ebd.: 18; Strehmel, Ulber 2014: 52ff; WiFF; Hochschulkompass).

### Fokus: Selbstverständnis, Erfahrungen und Orientierungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern

Ballaschk (2016: 49ff) fasst in ihrer Arbeit „**Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?**“ eine theoretische Arbeit und zwei qualitative Studienanalysen zusammen, in denen ein feldspezifisches Führungsverständnis erarbeitet wird. Dazu

- (1) nimmt die Autorin eine theoretische Modellentwicklung für ein feldspezifisches Führungskonzept in Anlehnung an Leadership-Ansätze vor und bettet diese in Anlehnung an Volkert (2008) und das von ihm auf die Organisation Kindertageseinrichtung übertragene systemische St. Galler Management Modell (Rüegg-Stürm 2013) ein. Es werden darin als Kern die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in ihrer Führungsstilverantwortung sowie ergänzend die Akteursgruppe Träger als Dach für diese und die unterstützenden Akteursgruppen pädagogische Fachberatung, externe Bildungspartnerinnen/-partner und sozialer Raum modellhaft dargestellt. Gleichzeitig soll das Modell einen Handlungsrahmen auch für weitere unterschiedliche Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung ermöglichen.
- (2) werden in einer qualitativen Interviewstudie mit 26 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern drei Typen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern in Hinblick auf ihr **Führungsverständnis** und damit verbundenen handlungsleitenden Einstellungen und Orientierungen untersucht. Es zeigt sich, dass Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter einen

negativ konnotierten Führungsstil (i. S. eines autokratischen Führungsstils) ablehnen und Merkmale eines transformationalen Führungsstils teilen. Es werden drei Typen zusammengefasst (ebd.: 54ff):

- Der Typus „Ablehnung“, der zwar ebenso einen autokratischen Stil ablehnt, zugleich jedoch einen Bezug zu einem hierarchiebezogenen Führungsverständnis aufweist.
- Der Typus „Ambivalenz“, der das Selbstverständnis von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern als Bindeglied zwischen einzelnen Akteursgruppen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Führungskraft markiert, und mit dem sich eine Unsicherheit in der eigenen Rolle zeigt, die von der Autorin damit begründet wird, dass verstärkt Managementbegriffe verwendet werden.
- Der Typus „Reflexion“, der Aspekte i. S. von Leadership enthält. Diese Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter verstehen sich als „Steuerungsinstanz“ (ebd.: 56). Sie erkennen ihre Macht, die sie jedoch als eine Mitarbeitende fördernde Möglichkeit für sich reflektieren. Während die ersten beiden Typen ihr Selbstverständnis aus ihrer formalen Position heraus entwickeln, zeigt sich beim dritten Typus, dass eigene Kompetenzzuschreibungen zugrunde liegen.

Für die vorliegende Arbeit zu den Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen ist v. a. von Interesse, dass insgesamt bei allen drei Typen deutlich wird, dass sie das Gelingen von Führung von Bedingungen abhängig machen, die in ihrer eigenen Person verankert sind. Sie attribuieren dazu *„ihre eigene Persönlichkeit, Wissen, Fachlichkeit, ein gutes Miteinander, ... und Glück“* (ebd.: 56).

- (3) wird ausgehend von der Interviewstudie der vertiefenden Frage nachgegangen, welcher dieser drei Führungstypen die Implementierung fachlicher Weiterentwicklung und den Innovationsprozess im Team begünstigt (ebd.: 58f.). Mit dem Typus „Ablehnung“ wird deutlich, dass durch die Unsicherheit in der eigenen Rolle als Führungskraft eine Konzentration auf fachliche Weiterentwicklung zurücksteht zugunsten einer Beschäftigung mit der eigenen Rolle. Mit dem Typus „Ambivalenz“ wiederum wird auch ein ambivalentes Verhältnis zum Team und Implementationsverhalten deutlich. Der Typus „Reflexion“ jedoch nimmt sich in der eigenen Rolle bewusst als Führungskraft und damit in Distanz stehend zum Team wahr, was als notwendiger Ausgangspunkt für die fachliche Weiterentwicklung gesehen wird.



Aus dieser Position heraus benennen diese Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter Möglichkeiten des Motivierens, Wertschätzens, vertrauensvollen und offenen Umgangs miteinander als Strategien der fachlichen Weiterentwicklung. Auch hier wird deutlich, dass diese Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter gelingende Führung auf ihre Person attribuieren.

Diese Ergebnisse, dass die interviewten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter die Wirkungsbedingungen ihrer Führung v. a. ihrer eigenen Person zuschreiben, überrascht angesichts der in vorliegender Arbeit vorzustellenden Ergebnisse in Kap. 4 und 5. Möglicherweise aber ist dieses mit dem Blick auf Führungserfolg in der Arbeit von Ballaschk begründet, die weniger auf die Analyse systemischer Einflusszusammenhänge fokussiert, hierzu wird von der Autorin ein Forschungsdesiderat formuliert (ebd.: 97).

Falkenhagen et al. (2017) bearbeiten in Ihrer Studie **„Auf Augenhöhe Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern“** die Fragestellung, wie Leitungsaufgaben in Elterninitiativen ausgeübt werden. Die Studie basiert auf 21 Interviews mit Leitungsaufgaben betrauter Elternvorstände, Leitungspersonen, Erzieherinnen/Erzieher sowie zweier Fragebögen, deren Adressaten Elterninitiativen und Dachverbände waren.

Als Ergebnis zeigt sich zusammenfassend, dass die fünf wichtigsten Aufgabenbereiche (von 24 Antwortvorgaben) für die Leitung von Kindertageseinrichtungen die „Gesamtorganisation/-überblick haben“, „Personalführung“, „Koordination der pädagogischen Arbeit“, „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Konzeption entwickeln und umsetzen“ sind (ebd.: 14). Dabei zeigt sich weiter, dass es zum einen Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt und zum anderen die Unterscheidung von Träger- und Leitungsaufgaben kaum vorgenommen werden und die in der Praxis anfallenden Aufgaben zwischen den Beteiligten abgestimmt werden, Leitung wird hier als gemeinsame Aufgabe verstanden. Leitungsaufgaben werden von allen Beteiligten zumeist ehrenamtlich ausgeführt, was als Existenz sichernd für Elterninitiativen verstanden wird, jedoch für die wachsenden Ansprüche an Qualität als ein noch zu bearbeitendes Thema benannt wird (ebd.: 14ff).

Für die vorliegende Arbeit zu den Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen sind v. a. Aussagen zu der Studienfrage von Interesse, welche Zusammenhänge auf das Leiten in Elterninitiativen misslingend oder begünstigend wirken. Es werden dazu neun



Dimensionen entwickelt, die das Leitungsverständnis in Elterninitiativen kennzeichnen und sowohl Potenziale als auch Risiken für die Ausführung von Leitungsaufgaben: „Familiäre Atmosphäre“, „Flexibilität“, „Identifikation mit der Elterninitiative“, „Improvisation“, „Kontinuität“, „Motivation“, „Open minded“ (i. S. fehlender Hierarchien und starrer Regeln), „Partizipation“ und „Transparenz“ (ebd.: 27). Begünstigend tragen die basisdemokratischen Strukturen von Elterninitiativen, deren Übersichtlichkeit in Hinblick auf Größe und persönliche Nähe bei. U. a. gemeinsame Verantwortung, Arbeiten „auf Augenhöhe“, hohe Selbstbestimmung des pädagogischen Teams, möglichst hohe Kontinuität im Vorstand, emotionale Bindung spielen eine positive Rolle. Dem gegenüber stehen Risiken wie z. B. die Rollendiffusion, das Zwischen-den-Stühlen-Sitzen, unklare Zuständigkeiten, Wohl der Elterninitiative über dem eigenen Wohl, fehlende Verbindlichkeiten und Abhängigkeiten vom individuellen Engagement Einzelner. Zusammenfassend wird deutlich, dass Elterninitiativen die komplexen Leitungsaufgaben v. a. durch eine hohe Bereitschaft und gelebte Praxis der Kommunikation sowie des gleichberechtigten Dialogs gestalten (ebd.: 27ff).

Nentwig-Gesemann et al. (2016) gehen ähnlich wie Ruppin (2015) in Ihrer qualitativen Studie **„KiTa-Leitung als Schlüsselposition – Erfahrungen und Orientierung von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen“** Fragen des Selbstverständnisses nach: Welche Erfahrungen machen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in ihrer Leitungsarbeit? Wie gehen sie mit den alltäglichen Herausforderungen um? Welches Selbstverständnis haben Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter? Es wurde in jedem Bundesland eine Gruppendiskussion, insgesamt mit 140 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen basistypische Erfahrungen und Orientierungen sowie drei Typen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern auf: Typus Fürsorglichkeit, Typus Management, Typus Leadership.

Für die vorliegende Arbeit ist von Interesse, welche Hinweise auch zu den Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen deutlich werden. Die Ergebnisse von Nentwig-Gesemann et al. weisen zunächst auf ein *„erlebtes Missverhältnis zwischen der zugewiesenen Aufgabenkomplexität einerseits und der mangelnden Anerkennung und Gratifikationskrise andererseits“* hin (2016: 79). Grundsätzlich thematisieren die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter die Diskrepanz zwischen ihrem im Kern pädagogischen Selbstverständnis und ihrer Sicherheit hierin sowie den anderweitigen personal- und managementbezogenen Leistungsanforderungen und der mangelnden Kompetenzannahme für diese. Aufgrund der Aufgabenfülle taucht die Frage auf, ob Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sich entscheiden

müssen zwischen diesen beiden Aufgabenschwerpunkten und dann eines vernachlässigen müssen. Bezogen auf den Umgang mit Anforderungen weisen die drei erarbeiteten Typen zudem auf Aspekte einer grundlegenden Orientierung (ebd.: 79ff):

- Der Typus „Fürsorglichkeit“ beschreibt Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, die auf die Interaktion mit dem Team fokussieren, sie orientieren sich insbesondere an der Ausgestaltung harmonischer Beziehungen. Sie suchen soziale Nähe zum Team und sehen sich in der Verantwortung, *„die zentrale Quelle für Kraft und Anerkennung ihres Teams zu sein“* (ebd.: 80). Die Abgrenzung zum Träger und die Delegation von Aufgaben fallen schwer. Verwaltungs- und Managementaufgaben wird als nicht-pädagogische Themen kritisch begegnet, deutlich wird auch die Erfahrung fehlender Qualifikationen für diese Aufgaben.
- Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter des Typus „Management“ stehen dem ersten Typus entgegen. Sie betonen funktionierende Strukturen und orientieren sich an einem hierarchischen Führungsverständnis in sozialer Abgrenzung zum Team. Sie fokussieren Aufgaben des Personal- und Qualitätsmanagements, dagegen grenzen sie sich von der *„Verantwortlichkeit für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen“* und *„dem Feld Kita mit seinem komplexen und emotional herausfordernden Beziehungsgeflecht“* ab (ebd.: 80). Sie konzentrieren sich auf die strukturelle Führungsebene.
- Der Typus „Leadership“ beschreibt Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, die die beiden vorherigen Typenmerkmale zu verbinden suchen. Sie grenzen sich in ihrem Verantwortungs- und Kompetenzbereich vom Team ab, zugleich setzen sie auf eine partizipative Zusammenarbeit. Sie *„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“* (ebd.: 81).

### Fokus: Wertschätzung und Anerkennung sowie gesundheitliche Belastungen

Die repräsentative Studie von 2017 des „Deutschen Kitaleitungskongresses (DKLK)“ (in der Folge der Vorläuferstudie BEWAK 2015) mit dem Titel **„Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen“** (Wolters Kluwer 2017) untersucht, wie sich die Rahmenbedingungen und Herausforderungen auf die alltägliche Arbeit der pädagogischen

Fach- und Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen auswirken. Dazu wurden 10 Fragen zum Thema Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern gestellt, auf die 2.355 Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter geantwortet haben.

Deutlich wird darin, dass Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter eine angemessene gesellschaftliche Anerkennung ihres Beitrages zur Bildung der Kinder vermissen. Ca. 75% der teilnehmenden Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sehen das Vorurteil, in der Kindertageseinrichtung werde nur gespielt und gebastelt, als weiterhin bestehend in der Gesellschaft. Ebenso empfinden sie die Wertschätzung durch die Politik als sehr schwach ausgeprägt, 77% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter fühlen sich von der Politik nicht angemessen wertgeschätzt. Auch in Bezug auf die Unterstützung fällt die Politik zurück. Während sich die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter von ihrem Team nahezu vollständig unterstützt fühlen (97%,) sind es noch 83%, die dies von ihren Trägern sagen, und 77% sagen dies auch über die Eltern, aber nur 16% fühlen sich von der Politik unterstützt. Interessant ist hier, dass die Vorgängerstudie noch aufzeigen konnte, dass sich 48% der befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter von der Politik wertgeschätzt fühlen. Bezogen auf die Frage, was Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter am meisten an ihrer Arbeit hindert, werden mit 88% Bürokratie, 78% Personalmangel und 50% fehlende Leitungszeit hervorgehoben. Hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungen geben 45% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter an, dass sie sich auf die Aufgaben der Integration von Flüchtlingskindern schlecht vorbereitet fühlen, 82% einen Rechtsruck in ihrer Einrichtung wahrnehmen und 25% eine zunehmende Aggressivität der Eltern gegenüber pädagogischen Fachkräften beklagen. Bezogen auf Fragen nach Ressourcen für die Leitungsaufgaben werden Weiterbildungen und Supervision favorisiert, allerdings überzeugen diese mit jeweils 23% nur bedingt. Potenzial wird auch darin gesehen, dass die Träger mehr Unterstützung anbieten. Gefordert wird mit 31% mehr Unterstützung beim Personalmanagement, mit 25% die Führungsverantwortung des Trägers für Ihre Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und mit 24% bei der Organisation und Verwaltung.

Zum Themenzusammenhang **Soziale Anerkennung in der pädagogischen Arbeit** i. S. von **Ansehen der Berufsgruppe** ist auch die Arbeit von Schütz (2017, 2018) interessant, wenngleich diese nicht speziell auf Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter bezogen ist. Die Autorin stellt empirische Ergebnisse zum Anerkennungserleben verschiedener pädagogischer Berufsgruppen (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Jahrgangstufen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Erwachsenenbildung

und außerschulischen Jugendbildung, Hochschullehrerinnen und -lehrer) vor. Zugrunde liegen eine schriftliche Befragung (N=1601, davon 365 Erzieherinnen und Erzieher) und 27 Gruppendiskussionen mit insgesamt 137 Teilnehmenden.

Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass im Bereich der Elementarbildung und der Hauptschule die höchsten Verneinungswerte vertreten sind. Im Bereich der Elementarbildung sind nur ca. 13% der Erzieherinnen und Erzieher auf einer fünfstufigen Skala mit den ersten beiden Antwortstufen „*stimme voll zu, stimme eher zu*“ mit dem Ansehen ihrer Berufsgruppe zufrieden. Dem entgegen jedoch sind ca. 54% der Erzieherinnen und Erzieher mit den letzten beiden Antwortstufen „*stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu*“ unzufrieden mit dem Ansehen ihrer Berufsgruppe. Und ca. 33% der befragten Erzieherinnen und Erzieher geben an, sie könnten der Frage nach dem Ansehen ihrer Berufsgruppe „*teils /teils*“ zustimmen. Als Gründe für das Anerkennungsdefizit werden „1. Das Lebensalter der Klientel, 2. Die Nähe zu lebenspraktischen Aufgaben, 3. Das Geschlecht (der Berufsgruppe), 4. Die Nicht-Sichtbarkeit der Leistung“ herausgearbeitet.

Nagel-Prinz, Paulus (2012) bearbeiten in ihrer Untersuchung „**Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen**“ die Fragen: Welche Belastungen werden allgemein in der Tätigkeit als Kita-Leiterin/Kita-Leiter erlebt? Welche Arbeitsbereiche kennzeichnen die Kita-Leitungsfunktion? Welche Belastungen (Stressoren bzw. Ressourcen) führen zu Beeinträchtigungen der Arbeitsprozessausführungen bzw. zur Stärkung bei der Prozessausführung? Welche Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten werden sowohl auf verhältnisbezogener als auch personenbezogener Ebene antizipiert? Im Zentrum stand das Interesse, Stressoren und Ressourcen insbesondere bezogen auf einzelne Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu ermitteln. Es wurden 35 teilstrukturierte Interviews durchgeführt (ergänzt mit einer standardisierten Befragung von 52 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern mit dem Instrument COPSOC (Copenhagen Psychosocial Questionnaire)) in Nordost-Niedersachsen.

Bei der Frage nach den Belastungen, die sich zunächst generell in der Tätigkeit als Leitung von Kindertageseinrichtungen ergeben, werden in den Interviews als *negativ belastend* insbesondere Rahmenbedingungen wie ein veraltetes Kitagesetz, wachsende Anforderungen seitens der Politik und Träger bei mangelnder Beteiligung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und zu geringe Freistellungszeiten für Leitungsaufgaben benannt.

Bei den *Ressourcen* werden dagegen insbesondere der Gestaltungsspielraum und die Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit sowie die hohe Identifikation mit der Einrichtung angesprochen. Hinsichtlich der *negativ* belastenden Arbeitsbereiche werden auf den ersten 5 Rängen in abnehmender Häufigkeit von insgesamt 35 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern die Arbeitsbereiche: Personalmanagement (n=22), Verwaltung (n=13), Management von Krankheit (der Mitarbeiter; n=13), Arbeitsorganisation (n=11) und Pädagogische Führung (n=10) benannt. Hinsichtlich der *positiv* belastenden Arbeitsbereiche werden auf den ersten 3 Rängen von insgesamt 35 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern die Arbeitsbereiche: pädagogische Führung (n=17), Personalmanagement (n=12), Öffentlichkeitsarbeit (n= 10) benannt.

In der weiteren Differenzierung wird deutlich, welches die konkreten Inhalte sind, die in den benannten Arbeitsbereichen negativ bzw. positiv belastend erlebt werden, beispielhaft dazu folgend:

### (1) Stressoren

#### Personalmanagement

- Sandwichposition zwischen Team und Träger
- Personalentwicklung in einer älterwerdenden Belegschaft bei abnehmender Flexibilität der Mitarbeitenden
- Konflikte im Team und mit einzelnen Mitarbeitenden, Kritikgespräche, Anerkennung der Leitungskompetenz im Team

#### Verwaltung (auch in Verknüpfung mit dem Finanzmanagement)

- Enge Formalitäten, bürokratische Abwicklung, unklare und intransparente Wege beim Träger, zunehmender Zeitaufwand, zu viel Schreibtischarbeit am PC
- Übermaß an Vorschriften

#### Management von Krankheit

- Viele personelle Engpässe wegen Krankheiten, erfordert schnelles Reagieren und hohe Flexibilität, oft eigenes Einspringen in den Gruppen
- Verantwortungsgefühle gegenüber den belasteten Mitarbeitenden

#### Arbeitsorganisation

- Notwendigkeit, schnell auf veränderten Tagesablauf reagieren zu müssen
- Koordinierung der Arbeit mit vielfach parallel anfallenden Ansprüchen von Eltern, Kollegen/innen; Prioritäten setzen

### Pädagogische Führung

- Elternkooperation, teils zu hohe Ansprüche, teils dann aber sozial benachteiligte Familien
- Fehlende fachliche Teameinigkeit
- Hohe von außen herangetragene Qualitätsansprüche an die pädagogische Arbeit

### (2) Ressourcen

### Pädagogische Führung

- Konzeptentwicklung: gemeinsame Ziele entwickeln; Gestaltungsfreiräume nutzen können
- Kommunikation und Partizipation mit Eltern
- Teamarbeit
- Beobachtung, Begleitung und Miterleben kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse

### Personalmanagement

- Teamentwicklung
- gegenseitige Wertschätzung, Achtsamkeit und Unterstützung im Team
- eigener kooperativer und partizipativer Führungsstil

### Öffentlichkeitsarbeit (dabei auch auf das Gemeinwesen orientierte Vernetzung)

- Bestätigung und Bestärkung

Für die Einschätzung der Belastungen der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ist jedoch auch der motivationale Zusammenhang in den Blick zu nehmen. Die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter erleben sich zudem als Gestalterinnen/Gestalter und Entwicklerinnen/Entwickler ihrer Einrichtung, der pädagogischen Qualität sowie individueller (für das Kind) und gesellschaftlicher Zukunft und nehmen diese Aufgabe auch gerne an, weil sie sie mit Zufriedenheit und Wohlbefinden erfüllt. Aufgaben werden vielfachst als fachliche und persönliche Herausforderung erlebt. Trotz der Vielfalt der Anforderungen, die als negativ belastend erlebt werden, berichten die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, dass sie mit ihrer Arbeit zufrieden und mit der Institution identifiziert sind. Verbunden mit den als Stressoren bzw. als Ressourcen erlebten Arbeitsbereichen fällt auf, dass v. a. bei den Ressourcen die pädagogisch-fachliche Konzeptarbeit verbunden mit erlebten kommunikativen, kooperativen und partizipativen Aspekten der Arbeit eine Rolle einnehmen.

Ausdrücklich zum Thema `Zufriedenheit´ kommt auch Schütz (2009: 182) in ihrer bildungsbereichsübergreifenden Studie „Pädagogische Berufsgruppen und Zufriedenheit“ (N=420,

davon 248 aus der Elementarbildung, davon 31 Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter) zu dem Ergebnis, dass 84% der Befragten auf einer siebenstufigen Skala mit den Antwortstufen 1-3 „sehr zufrieden, zufrieden, eher zufrieden“ sind. Zudem zeigt sich auch hier, dass insbesondere Aspekte der „Tätigkeit, Kollegen, Entwicklung“ zur Aufklärung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit beitragen. Aussagen, die auf eine Zufriedenheit im Beruf schließen lassen, finden sich auch in jüngeren Studien wieder, s. z. B. die oben vorgestellte DKLK-Studie (Wolters Kluwer 2017), die berichtet, dass über 80% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter trotz der hohen Belastungen hoch motiviert ihrer Arbeit nachgehen. Zugleich erstaunen diese Ergebnisse angesichts der ebenso aufgezeigten negativen Belastungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (s. dazu z. B. auch die nicht spezifisch auf Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zielende bundesweite Studie „AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ von Schreier et al. 2014 sowie zur „Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen – in Nordrhein-Westfalen“ von Viernickel et al. 2012).

### 1.4 Perspektiven für die Studie: Thematisiertes Forschungsdesiderat

In Kap. 1.2 und 1.3 wird verdeutlicht, dass sich die Forschung und Praxis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einem dynamischen Arbeitsfeld entwickelt hat. Die Forderungen und Entwicklungen nach quantitativem Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie nach qualitativem Aufbau der Voraussetzungen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung spiegeln ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung wider. Auch die Evidenz zur Bedeutung der frühen Kindheit sowohl für das Individuum als auch für die Gemeinschaft unterstreicht dieses und hat dem Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gesellschaftlich zu mehr Anerkennung verholfen. Zeitgleich sind die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit erhöhten Anforderungen konfrontiert.

Auch Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern kommt hierin für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen eine zentrale Bedeutung zu, die zunehmend mehr Aufmerksamkeit erhält. Dabei richtet sich der Blick zunächst auf die individuelle Ebene der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und dazu auf das Profil des Leitens bzw. das Aufgabenprofil, das Alter und die Qualifikationen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie auf das Selbstverständnis von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern. Zudem werden in themenfokussierten Studien über die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-



Leiter hinausgehend auch Zeitressourcen für Leitungsaufgaben, die wahrgenommene soziale Wertschätzung und Anerkennung, gesundheitliche Belastungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie Potenziale und Risiken für das Leiten speziell von Elterninitiativen thematisiert. Diese Ansätze liefern wichtige Erkenntnisse, um die Bedeutung und Situation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern besser zu verstehen und Potenziale sowohl für deren individuelle Entwicklung als auch für die Organisation und das System Kindertageseinrichtung erschließen zu können. Darüber hinaus stellt sich auch die grundsätzliche Frage, welche Einflüsse auf das Leiten – über die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter hinaus und nicht themenfokussiert – zu beobachten sind (Friederich, Schoyerer 2016: 58; Ballaschk 2016: 97).

Die Entwicklung der Qualitätsdiskussion zeigt, dass sie sich zunehmend komplexer entwickelt hat. Um Qualität in Kindertageseinrichtungen entwickeln zu können, werden im Verlauf seit den v. a. ca. 2000er Jahren neben einer Struktur und Orientierung gebenden Perspektive auch eine personenorientierte Sicht auf die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie ebenso eine bündelnde organisationsorientierte Sicht eines strukturalprozessorientierten Qualitätsmanagements innerhalb der Kindertageseinrichtungen relevant, mit der u. a. auch Anforderungen an das Kita-Management zunehmend im Fokus stehen. Studien zu dem Struktur-Prozess-Modell weisen bisherig insbesondere auf Zusammenhänge zwischen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität hin. Das Struktur-Prozess-Modell ist jedoch insofern begrenzt in der Erfassung der Einflüsse auf Qualität in Kindertageseinrichtungen, als darin empirische Kenntnisse zur Aufklärung der Organisations- und Managementqualität und hierin der Rolle der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter vorerst offen bleiben und es auch weitere relevante Bezugsgrößen nicht einschließt, die außerhalb des Einflusses der Organisation Kindertageseinrichtung liegen (Kalicki, Wolff-Marting 2015: 15; Friederich, Schoyerer 2016: 39).

In jüngerer Zeit wird zunehmend auch eine systemische Sicht über den organisationalen Raum der Kindertageseinrichtung hinaus eingenommen. U. a. bieten das settingspezifische Organisationsmanagementmodell für Kindertageseinrichtungen von Volkert (2008) und das Modell des 'Kompetenten Systems frühkindliche Bildung und Betreuung' von Urban et al. (2011, 2012) dazu eine konzeptionelle Orientierung, die den Blick über die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und auch Organisation Kindertageseinrichtung hinaus eröffnen kann (s. Kap. 2.3). Denn zu berücksichtigen ist, dass das Leiten von Kindertageseinrichtungen nicht allein durch die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter



selbst bedingt ist, sondern auch eingebettet ist in organisationale Zusammenhänge, in gesetzgebende und trägerspezifische Politiken sowie in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge und kulturelle, ökonomische und politische Kontexte (Karsten 2011; Rodd 2012; Strehmel, Ulber 2014; Bush 2012, 2016).

Zusammengenommen arbeiten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in diesen z. B. mit unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Anforderungen, stehen vielfältigen und wenig abgestimmten Qualifizierungsangeboten gegenüber, arbeiten unter unzulänglicher Personalausstattung und begrenzten Kooperationsmöglichkeiten (Netzwerke) und sind mit Fachkräften verschiedener Berufe oder auch vergleichbaren Qualifikationen mit unterschiedlichen Erfahrungen konfrontiert. Auch kommen sich fortwährend verändernde rechtliche Rahmenbedingungen und pädagogische Orientierungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen hinzu (z. B. Ausbau zu Familienzentren, Mitarbeit im Sozialraum, Anforderungen an eine inklusive und Förderpädagogik, Arbeit mit Familien mit Flucht- und Migrationshintergrund, Gesunderhaltung und -förderung der Kinder, sehr frühe Aufnahme von Kindern in die Einrichtung) (Aubrey et al. 2012; Diehm 2008; Maurice et al. 2016). Leiten von Kindertageseinrichtungen kann als im Einflussbereich eines komplexen Einflussfeldes liegend betrachtet werden (Diskowski 2012; Urban et al. 2012; Vandenbroeck et al. 2016), dessen Steuerungsmöglichkeiten bislang wenig erforscht worden sind (Ratermann, Stöbe-Blossey 2012; Olk et al. 2013).

Die Forschung zu Fragen des Leitens von Kindertageseinrichtungen insgesamt ist national, aber auch international jedoch noch am Anfang (Bush 2012; Bock-Famulla, Lange 2013; Strehmel 2015: 166f.). Auch im Vergleich zum Stellenwert des Themas im Bildungsetting Schule, in dem bereits seit den 1960er Jahren zur Frage effektiver Schulen, des Leitens von Schulen (u. a. Hallinger, Huber 2012; Rolff 2016) und aus Educational Governance Perspektive geforscht wird (u. a. Maag Merki et al. 2014; Schrader et al. 2015; Altrichter et al. 2007b; Altrichter Maag Merki 2010b). Es gibt auch eine ausgewiesene allgemeine Führungsforschung zu Einflüssen auf Führung in Organisationen (u. a. Lang, Rybnikowa 2014; Schirmer, Woydt 2016). Auch deren Erkenntnisse und die der schulpädagogischen Forschung könnten dahingehend geprüft werden, ob sie Entwicklungen in Kindertageseinrichtungen unterstützen könnten (Ballaschk, Anders 2015).

Ausgehend von den erörterten Zusammenhängen bleibt eine systematische Auseinandersetzung mit Einflüssen auf das Leiten bisher jedoch offen. Die oben dargelegten Zu-

sammenhänge weisen darauf hin, dass u. a. Fragestellungen, die zum einen den überpersonalen Bedingungen des Leitungshandelns von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern vertieft nachgehen und Kontexte mehrdimensional empirisch zu erfassen suchen sowie zum anderen setting- und gruppenspezifische Kenntnisse über bzw. Aussagen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst bislang kaum bearbeitet sind und kaum eine Datenbasis dazu vorliegt. Daran anknüpfend greift die vorliegende Arbeit das Desiderat der empirisch zu bearbeitenden Frage auf, wie verschiedene Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung, insbesondere Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst, die Kontexte (respektive Einflüsse oder Bedingungen) des Leitens von Kindertageseinrichtungen wahrnehmen.

### 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

Im folgenden Kap. 2 zum Forschungsdesign werden die formalen Voraussetzungen und der konzeptionelle Zugang der vorliegenden Arbeit vorgestellt. In Kap. 2.1 wird dazu zunächst die Verortung der Arbeit im Rahmen einer Gesamtstudie aufgezeigt. Weiter werden in Kap. 2.2 die zentralen Studienfragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit sowie deren übergeordnete Ziele und der Studienansatz aufgezeigt. Folgend wird in Kap. 2.3 das theoretische Studienmodell in Anlehnung an die allgemeine Führungsforschung und die Educational Governance Forschung dargelegt. Abschließend erfolgt in Kap. 2.4 eine zusammenfassende Visualisierung des Studiendesigns.

#### 2.1 Verortung der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer Gesamtstudie

##### Titel und Ziel

Die hier vorliegende Arbeit ist Teil eines Gesamtstudienprojektes des Programms Wirksame Bildungsinvestitionen der Bertelsmann Stiftung entstanden. Diese Gesamtstudie trägt den Titel *„Kontextbedingungen des Leitungshandelns in deutschen Kindertageseinrichtungen: Gegenwärtige und antizipierte Wirklichkeiten. Eine bundesweite Befragung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern“* (s. Nagel-Prinz et al. in 2020).

Das Anliegen der Auftraggeberin ist es, im System Kindertageseinrichtung Impulse anzustoßen, sich mit Gegebenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Funktion Leitung von Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen. Von grundsätzlichem Interesse ist es für die Auftraggeberin dazu zunächst, das wissenschaftlich bislang begrenzt bearbeitete Themenfeld *„Leiten von Kindertageseinrichtungen“* zu erkunden und von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu erfahren, welche Einflüsse auf ihr Leitungshandeln sie erleben. Das Ziel der Gesamtstudie ist eine bundesweit repräsentative Befragung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern mit der übergeordneten Fragestellung, welche Kontextbedingungen ihres Leitungshandelns von ihnen gegenwärtig wahrgenommen und für eine positive Zukunft antizipiert werden.

Die verantwortliche Projektleitung obliegt Kathrin Bock-Famulla von der Bertelsmann Stiftung als Auftraggeberin der Gesamtstudie. Für die wissenschaftliche Leitung und the-

oretisch-methodische Konzeption der Gesamtstudie sowie für die Konzeption und Ausarbeitung einer -der quantitativen Befragung vorangehenden- qualitativen Studie (als erster Studienteil; s. dazu auch unten zum Mixed-Methods-Ansatz der Gesamtstudie) ist die Verfasserin der vorliegenden Arbeit verantwortlich. Auf diesen ersten, qualitativen Studienteil bezieht sich die hier vorliegende Arbeit. Teilabschnitte der vorliegenden Arbeit sind mit in die Abschlusskurzpublikation der Gesamtstudie (s. Nagel-Prinz et al. 2020) eingegangen und sind dort vorab veröffentlicht. Für die Konzeption und Ausarbeitung des zweiten Studienteils, der quantitativen Befragung ist Dr. Günther Gediga verantwortlich.

### **Studienansatz**

Die Gesamtstudie ist als deskriptiv-explorative Studie (korrelative Querschnittstudie) angelegt, die populationsbeschreibende Aussagen über die Grundgesamtheit der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in deutschen Kindertageseinrichtungen erlaubt. Im Vordergrund steht das Interesse, zunächst die grundsätzlichen Gegebenheiten der wahrgenommenen und antizipierten Kontextbedingungen des Leitungshandelns aus Sicht von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern repräsentativ herauszuarbeiten. Die Gesamtstudie ist als hypothesengenerierende Untersuchung zu verstehen, die das bislang weitestgehend neue Forschungsgebiet 'Leiten von Kindertageseinrichtungen' mit zu erschließen sucht. Nicht beschrieben wird das Leitungshandeln selbst oder „erfolgreiches“ Leitungshandeln erklärt oder prognostiziert, auch verfolgt die Studie nicht das Ziel, Effekte zu quantifizieren und deren Zusammenhänge zu prüfen und auch nicht hypothesenorientiert eine Führungs- bzw. Leitungstheorie im System Kindertageseinrichtung zu entwickeln. Die Ergebnisse können jedoch für weiterführende hypothesenprüfende Studien die Grundlage bilden.

### **Forschungszugang**

Anknüpfend an dem Interesse der Projektauftraggeberin, die Arbeitssituation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu explorieren und Empfehlungen für Entwicklungsmöglichkeiten der Funktion Leitung von Kindertageseinrichtungen zu geben, ist es für die Konzeption der Gesamtstudie bedeutsam, eine möglichst hohe Praxisrelevanz der Inhalte der Befragung -v. a. für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst- zu ermöglichen. Mit Diskowski (2015) wird für die Studienkonzeption die Auffassung geteilt, *„Wissenschaftliches Know-How, gezielte Forschung wird dringend gebraucht. Für die Praxis wertvolle Ratschläge sind jedoch nur von jenen zu erwarten, die auch hinreichend praktische Erfahrungen haben.“* (: 29).

Dazu orientiert sich die Gesamtstudienkonzeption, soweit es der formale Studienrahmen durch die Auftraggeberin ermöglicht, an dem Ansatz der Partizipativen Sozialforschung (von Unger 2014, 2012; Bergold, Stefan 2012, 2010).

Ein einheitliches Verständnis darüber, was Partizipative Forschung ist, existiert allerdings nicht. Der Begriff steht als Oberbegriff für verschiedene Ansätze und in verschiedenen fachlichen Zusammenhängen, *„die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern.“* (von Unger 2014: 1). Sie weist eine Nähe zur Handlungsforschung auf und steht in deren Tradition, stellt aber mit ihrem Begriff weniger die `Aktion´ und mehr die `Beteiligung oder Teilhabe´ in den Vordergrund (ebd.: 2f.). Ebenso nutzt sie kein einheitliches Verfahren, sondern wird als *„Forschungsstil“* verstanden, *„der für die Möglichkeit, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit des Einbezugs der Ko-Forscher/innen in den Erkenntnisprozess argumentiert“* (Bergold, Stefan 2012: 2) und sich durch den jeweiligen Zusammenhang des Forschungsprojektes ausgestaltet. Grundsätzlich geht es also um Forschung *mit* Menschen und nicht *über* Menschen. Die zumeist objektivierte Zielgruppe wird in den Forschungsprozess als mitgestaltend im Forschungsprozess einbezogen. Ihr besonderes Augenmerk ist auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess *„mit jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird“* (Bergold, Stefan 2012: 2), *„um das, was die Praxis längst weiß, zu explizieren“* (Bergold, Stefan 2010: 335f.). Darin wird auch deutlich, dass Wissensproduktion und die Entwicklung einer evidenzbasierten Praxis nur in Kooperation mit der jeweiligen Lebenspraxis erfolgen kann und einer praxisbasierten Evidenz bedarf (von Unger 2014: 6ff). Für die Konzeption der Gesamtstudie bedeutet dieses, das Hauptbefragungsinstrument im Rahmen der Gesamtstudie so eng wie möglich an den Sichtweisen verschiedener Akteursgruppen aus dem Praxisumfeld von Kindertageseinrichtungen, v. a. von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst als vom Studienthema direkt betroffene Akteursgruppe auszurichten und sie von Anbeginn der Studie einzubeziehen (zu den einbezogenen Akteursgruppen s. Kap. 2.3 und 3.3).

Üblicherweise wird in der Partizipativen Forschung von Abstufungen der Partizipation ausgegangen, die über einen Forschungsprozess unterschiedlich ausgeprägt sein können (von Unger 2012: 9ff). Irreführend ist hierbei allerdings, dass auch Stufen benannt werden, die zugleich als nicht partizipativ oder als deren vorausgehende Stufen mit aufgenommen werden und damit die Möglichkeit der (Mit)Kontrolle und Einflussnahmen

über Forschungsprozessentscheidungen nehmen, die jedoch grundlegend für die Partizipative Forschung ist (Bergold, Stefan 2012: 10). Trotzdem bieten Stufenmodelle eine Orientierung und verdeutlichen, dass Partizipation kein starrer Zustand ist, sondern sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten der Beteiligten ergibt. Die darin sichtbar werdenden Machtverhältnisse müssen im Forschungsprozess bestimmt werden, deren Verteilung wird in den Stufenmodellen transparent (von Unger 2012: 9ff).

Auch im Rahmen der Gesamtstudie werden verschiedene Akteursgruppen im Verlauf der Gesamtstudie unterschiedlich beteiligt (s. Kap. 3.2). Hierzu dient als Orientierungsrahmen das Modell von Wright et al. (2010: 42), welches in der Gesundheitsforschung entwickelt wurde. In Anlehnung an ein Modell der Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern an politischen Prozessen (Arnstein 1969) werden neun Stufen der Partizipation unterschieden (s. Abb. 3). Die Stufen 1 und 2 werden als Instrumentalisierung und Anweisung nicht als Partizipation verstanden, erst mit den Stufen 3 bis 5 bestehen Vorstufen der Partizipation. Sie zielen auf Information, Anhörung und Einbeziehung. Partizipative Forschung beginnt mit Stufe 6, der Mitbestimmung im Forschungsprozess.

9	Selbstorganisation	<b>Geht über Partizipation hinaus</b>
8	Entscheidungsmacht	
7	Teilweise Entscheidungskompetenz	
6	Mitbestimmung	<b>Partizipation</b>
5	Einbeziehung	
4	Anhörung	
3	Information	<b>Vorstufen der Partizipation</b>
2	Anweisung	
1	Instrumentalisierung	
		<b>Nicht-Partizipation</b>

**Abb. 3:** Partizipationsstufen (in Anlehnung an Wright et al. 2010: 42)

Für die Konzeption der Gesamtstudie ist der Forschungsstil der Partizipativen Forschung von Interesse, da nur auf diese Weise für die Studie weitestgehend erreicht werden kann, dass Themen angesprochen werden, die für v. a. die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst im beruflichen Handeln relevant sind und damit eine Basis für die Weiterentwicklung des Systems Kindertageseinrichtung bilden können. Dieser Ansatz zielt im Rahmen der formalen Gesamtstudienbedingungen in Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen des Systems Kindertageseinrichtung (s. Kap. 2.3) auf einen kooperativen Prozess zur Entwicklung des Befragungsinstrumentes für die repräsentative Be-

fragung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (s. auch unten zum Mixed-Methods-Ansatz) sowie auf eine kooperative Ergebnisdiskussion und -verarbeitung. Verstanden als partnerschaftliche Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung geht es um einen gemeinsamen Erkenntnisprozess, in dessen Mittelpunkt die gemeinsame Reflexion des Gegenwärtigen und Antizipierten, die Bündelung von Wissen, insbesondere die expliziten Sichtweisen der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst stehen. Die Entwicklung des Systems Kindertageseinrichtung und des Handlungsfeldes Leiten von Kindertageseinrichtungen wird in der gemeinsamen Gestaltungskraft verschiedener fachbezogener Akteursgruppen im Praxisumfeld von Kindertageseinrichtungen gesehen.

### **Mixed-Methods-Ansatz**

Zur Umsetzung des partizipativen Ansatzes liegt der Gesamtstudie ein Mixed-Methods-Ansatz zugrunde (Flick 2011; Loosen, Scholl 2012; Kuckartz 2014), in dem qualitative (erster Studienteil) und quantitative (zweiter Studienteil) Vorgehensweisen kombiniert werden und mit dem der repräsentativen quantitativen Befragung eine qualitative Studie vorweg geht. Qualitative und quantitative Vorgehensweisen werden sequentiell angeordnet, insbesondere mit dem Ziel der Nutzung einer Methode zur kooperativen Entwicklung der Inhalte des weiteren Befragungsinstrumentes für die repräsentative quantitative Studie des Gesamtstudienprojektes.

Der qualitative Studienteil hat für die Gesamtstudie das Ziel, zusammen mit verschiedenen Akteursgruppen des Systems Kindertageseinrichtung die übergeordnete Studienfrage der Gesamtstudie für den Fragebogen der quantitativen repräsentativen Befragung zu operationalisieren. Die Ergebnisse der qualitativen Studienphase werden folgend für die weitere quantitative Befragung bearbeitet, Teilergebnisse des qualitativen Studienteils dienen als Grundlage für die Fragebogenkonstruktion. In dem zweiten, quantitativen Studienteil ist es davon ausgehend das Ziel, populationsbeschreibende Aussagen über aktuell wahrgenommene und für eine positive Zukunft antizipierte Kontextbedingungen des Leitungshandels in Kindertageseinrichtungen in einer bundesweiten repräsentativen Befragung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu erlangen.

Die hier vorliegende Arbeit bezieht sich wie oben angeführt (s. Kap. 2.2) auf den ersten, qualitativen Studienteil. Da die Gesamtstudie mit ihrem Fokus auf den zweiten, quantitativen Studienteil nicht Gegenstand der vorliegenden Studienarbeit ist, wird sie hier

nicht näher ausgeführt. Auf die Gesamtstudie wird im weiteren Verlauf vorliegender Arbeit jedoch eingegangen, sofern sich aus der Gesamtstudienkonzeption auch die Studienkonzeption des hier ersten, qualitativen Studienteils ableitet.

### 2.2 Qualitative Teilstudie

#### Zentrale Studienfragestellungen

Dem übergeordneten Studieninteresse der Gesamtstudie entsprechend sind die zentralen Fragestellungen der vorliegenden qualitativen Studie:

1. Womit nehmen verschiedene Akteursgruppen im Umfeld von Kindertageseinrichtungen *gegenwärtig* Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen und welche gesamtgesellschaftlichen Einflüsse wirken *gegenwärtig* auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen?  
Wie werden diese Einflüsse von verschiedenen Akteursgruppen, insbesondere von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst, beschrieben?
2. Welche *zukünftigen* Entwicklungsmöglichkeiten werden antizipiert, damit das Leiten von Kindertageseinrichtungen positiv mit beeinflusst werden kann?

Die erste Studienfragestellung zielt auf Merkmale zu aktuellen Kontexten des Leitens aus Sicht aktuell tätiger Akteursgruppen im professionellen Umfeld von Kindertageseinrichtungen, insbesondere aus Sicht von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst. Es steht hierbei keine explizite Bewertung der Kontexte im Zentrum, vielmehr geht es darum, ein möglichst breites Bild der wahrgenommenen Kontexte zu erfassen. Die zweite Studienfragestellung zielt dagegen auf positive Zukunftsszenarien der Einflüsse auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen, es werden potenzielle Entwicklungsmöglichkeiten angesprochen.

Die Splittung der Fragestellungen hinsichtlich einer möglichen Bewertung der Kontexte des Leitens (mit den ersten Fragestellungen nicht gerichtet, mit den zweiten Fragestellungen zukunftsgerichtet als positiv unterstützend) hat einen Erfahrungshintergrund, der der Arbeit der Zukunftswerkstätten entstammt. Danach ist gerade zum Einstieg in ein Thema Mitteilungsraum nötig, um die erlebte Situation ganzheitlich mitteilen zu können.



Eine einseitige Vorwegnahme von Bewertungshorizonten für die gegenwärtige Situation würde diesen und folgend auch einen Perspektivwechsel auf eine antizipierte positive Zukunft einschränken (Jungk, Müllert 2000).

Der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung in der vorliegenden Arbeit liegt auf der gegenwärtig wahrgenommenen Situation (s. Kap. 4). Die Ergebnisse der zweiten Fragestellung zu antizipierten positiven Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft werden in dieser Arbeit jedoch ergänzend in den Blick genommen (s. Kap. 5). Zusammen eröffnen sie ein komplexes Kontextbild, in dem sich zentrale Einflüsse und Einflussmöglichkeiten auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen widerspiegeln (s. Kap. 6).

### **Übergeordnete Ziele und Studienansatz**

Die vorliegende Arbeit geht von der in Kap. 1 dargelegten Situation des wissenschaftlich noch wenig bearbeiteten Themenfeldes 'Leiten von Kindertageseinrichtungen' und den noch geringen Kenntnissen zu v. a. überpersonalen Kontexten (auch als Einflüsse oder Bedingungen verstanden) des Leitens sowie zu setting- und gruppenspezifischen Kenntnissen in Deutschland aus. Sie

(a) greift die grundlegende empirisch zu bearbeitende Frage auf, wie verschiedene Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung, insbesondere Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst, die Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen erleben und  
(b) zielt (mit ausgewählten Ergebnissen daraus über die Entwicklung der Inhalte des Befragungsinstrumentes für die repräsentative quantitative Studie hinausgehend auf eine systematische Informationsgewinnung zu gegenwärtig wahrgenommenen Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen sowie perspektivisch zu einer antizipierten positiven Zukunft. Im Fokus stehen die Differenzierung und Strukturierung dieser Kenntnisse, um ein umfassendes bzw. verdichtetes Kontextbild zu gewinnen (in Kap. 4 und Kap. 5 werden dazu die Gesamtergebnisse vorgestellt).

Um diese Ziele zu erreichen, ermöglicht sie bezogen auf die zentralen Studienfragen der qualitativen Teilstudie im Design qualitativer Sozialforschung eine Momentaufnahme (Flick 2010a: 182) und deskriptive-systematisierende Analyse subjektiver Wirklichkeiten (Kruse 2015: 24) insbesondere von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, aber auch von weiteren Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung. Essentiell für den Forschungsprozess ist dabei ein epistemologisches Subjektmodell (Hurrelmann 1983; Groeben,

Scheele 2010; Lantermann 1980), mit dem von der Fähigkeit der Subjekte ausgegangen wird, ihre Arbeitskontexte in Wechselwirkung mit der Umwelt produktiv zu gestalten, reflexiv darstellen zu können sowie Entwicklungsperspektiven für das System Kindertageseinrichtung antizipieren zu können. Zudem wird von dem sozialkonstruktivistischen und symbolisch-interaktionistischen Verständnis ausgegangen, dass diese Prozesse in sozialer Interaktion subjektiv sinnhaft konstruiert werden („Sinnhaftigkeitsunterstellung“, Helfferich 2004: 76).

### 2.3 Theoretisches Studienmodell

Ausgehend von der in Kap. 1 dargelegten Situation der noch geringen Kenntnisse zum Themenfeld `Leiten von Kindertageseinrichtungen´, speziell auch zu den Kontexten des Leitens kann für die vorliegende Studie von keinem vorherrschenden oder allgemein anerkannten theoretischen Modell ausgegangen werden. Es wird daher zur Bearbeitung der zentralen Studienfragestellungen von einem mehrebenenorientierten Kontextbild des Leitens von Kindertageseinrichtungen ausgegangen, das verschiedene theoretische Sichtweisen aufgreift, wie sich Kontexte (resp. Einflüsse oder Bedingungen) darstellen lassen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es wie oben dargelegt Elemente zu identifizieren, die als Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen gegenwärtig wahrgenommen und ergänzend für die Zukunft positiv antizipiert werden. Zur näheren Identifizierung dieser Elemente orientiert sich die Studie dazu an Setting unspezifischen Führungstheorien der betriebswissenschaftlichen Managementlehre und der Arbeits-, Personal- und Organisationspsychologie sowie an der Educational Governance Perspektive. Zudem werden ergänzend gesamtgesellschaftlich wirkende Leitbilder integriert, die als querliegende Einflüsse angenommen werden.

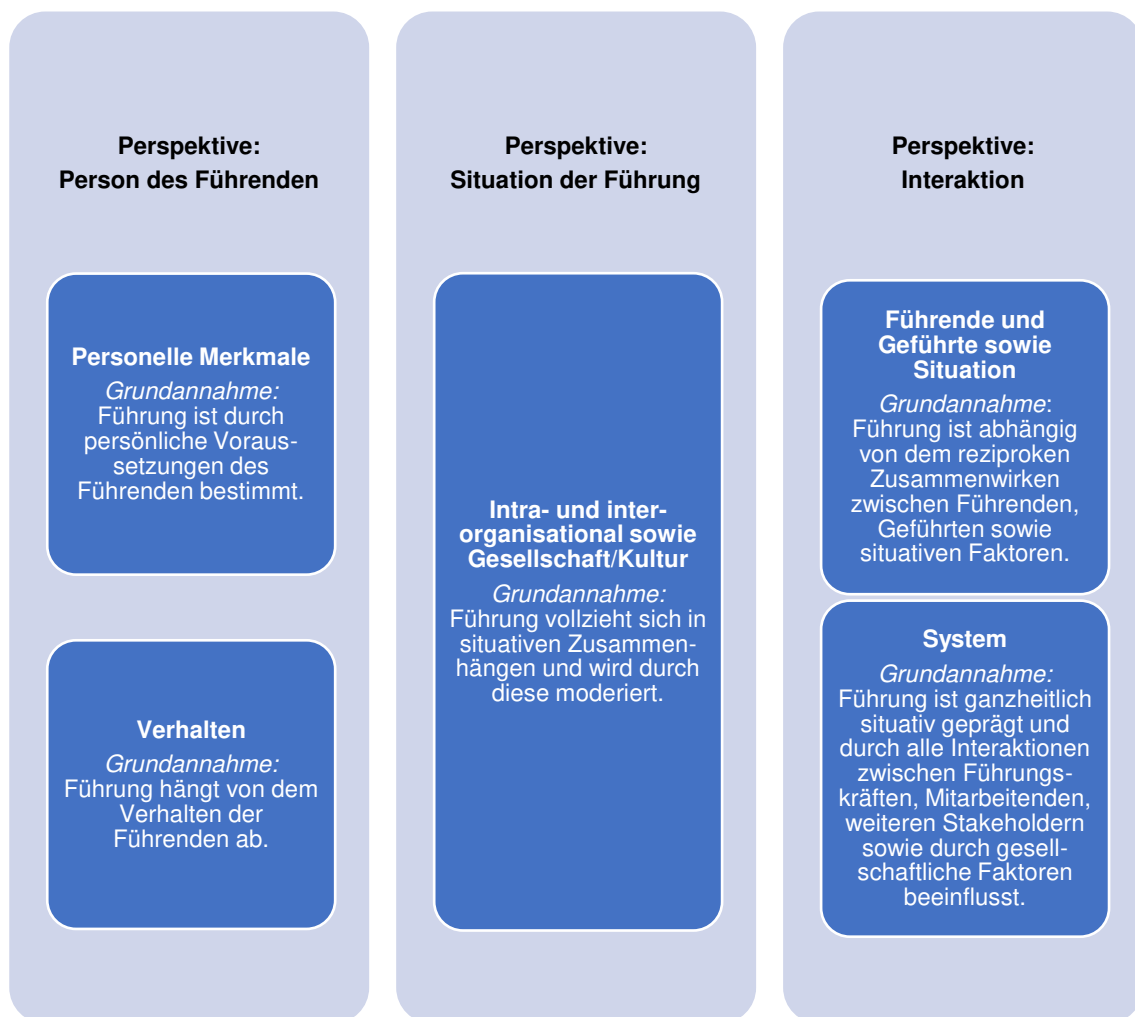
#### Beiträge Setting unspezifischer Führungstheorien

Führungstheorien sind *„ein Gerüst, das dazu dient, Beziehungen zwischen verschiedenen Variablen begrifflich zu erfassen und damit die Forschung in Richtung auf ein besseres Verstehen des Führungsphänomens hinzulenken. Mit dieser Theorie macht der Forscher Vorhersagen darüber, wie bestimmte Merkmale oder Verhaltensmuster der Führung in systematischer Weise Messungen der Führungseffizienz beeinflussen“* (Weinert 2004: 461). Führungstheorien beschreiben also Bedingungen und Folgen von Führung und zielen auf die Erklärung und

## 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

Prognose von -wie auch immer definiertem- Führungserfolg. Dabei unterscheiden sie sich darin, welche Bedingungsvariablen sie für den Führungserfolg als relevant erachten (Kauffeld 2014: 73; Rosenstiel et al. 2005: 315). Zunächst ungeachtet der ebenso wichtigen Frage, was auch in Kindertageseinrichtungen als erfolgreiche Führung definiert werden kann, liegt der Fokus von Führungstheorien und auch vorliegender Arbeit darauf, Variablen zu identifizieren, die Führung bzw. die Leitung von Kindertageseinrichtungen beeinflussen. Die allgemeine Führungsforschung bietet hierzu vielfältige Ansätze und Systematisierungen dazu, eine eindeutige bzw. allgemeingültige Systematisierung gibt es jedoch nicht (zu einem Überblick z. B. Wunderer 2011; Blessin, Wick 2014; Lang, Rybnikowa 2014; Schirmer, Woydt 2016).

Für die vorliegende Arbeit bilden drei grundsätzliche Perspektiven auf Führungsbedingungen eine Orientierung im weiteren Vorgehen (s. Abb. 4):



**Abb. 4:** Perspektiven und Grundannahmen zu den Bedingungen von Führung

### Perspektive: Person des Führenden

Die *erste Perspektive der personenorientierten Ansätze* zur Erforschung von Führung rückt die Annahme ins Zentrum, dass Führung allein durch die Person des Führenden determiniert sei. Dabei kommt zum einen personellen Merkmalen und zum anderen dem Verhalten Bedeutung zu (s. Abb. 5).

Die auf die personellen Merkmale von Führenden fokussierten Ansätze werden auch als *Eigenschaftstheorien* gebündelt, die bis in die 1940er Jahre dominierten. Ihre gemeinsame zentrale Frage ist, welche Eigenschaften haben Führungskräfte und beeinflussen bzw. begünstigen Führung, sie richten den Fokus auf das Ziel einer „erfolgreichen“ Führung. Wurden diese Eigenschaften zunächst als angeboren verstanden und später zunehmend auch als erworben, sprechen sie allgemein jedoch relativ stabile sowie zeit- und situationsunabhängige Dispositionen der Führungsperson an. Dabei werden sie v. a. auf Persönlichkeitsmerkmale, jedoch auch auf Fähigkeiten, Motivationen und sozialen Status bezogen (z. B. Intelligenz und Ausdrucksfähigkeit, Wissen und Bildungserfolg, Zuverlässigkeit und Selbstsicherheit, Kooperation und Partizipation, sozioökonomische Position und Popularität (Schirmer, Woydt 2016: 159ff). Kritik haben diese Ansätze u. a. deshalb erfahren, da ihnen „Heldenmythen“ (Kauffeld 2014: 75) anhaften, aber auch weil ihre empirische Basis nicht hinreichend bzw. eindeutig ist. So weisen diese Ansätze eine hohe Varianz der Bedeutung von personellen Merkmalen für Führung auf und es konnte kein konsistenter und auf verschiedene Führungszusammenhänge übertragbarer Zusammenhang zwischen einzelnen personellen Merkmalen und Führungserfolg hergestellt werden (Rosenstiel et al. 2005: 320ff; Schirmer, Woydt 2016: 160). Wenngleich diese Ansätze weiterhin anerkannt sind, wird zugleich jedoch auch konstatiert, dass sie lediglich eine monokausale und statische Erklärung bieten und es wird deutlich, dass auch andere Einflussvariablen eine Rolle spielen.

Ausgehend von der Kritik an den Eigenschaftsansätzen rückte in den 1950/60er Jahren das beobachtbare *Verhalten der Führenden* stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese Ansätze teilen die Annahme, Führung(-serfolg) sei durch relativ stabile bewusste Verhaltensweisen der Führenden (Führungsstile) geprägt bzw. gestaltbar, die sich in Interaktion mit den Geführten situativ zeigen. Unterschieden werden dabei Führungsstilkonzepte: (a) eindimensionale (z. B. autoritärer, demokratischer und Laissez-Fair Stil sowie Führungsstilkontinuum autoritärer und partizipativer Stil mit den Dimensionen autoritär, patriarchalisch, informierend, beratend, kooperativ, delegativ und teilautonom),

(b) zweidimensionale (z. B. mitarbeiter- und aufgabenorientierte Stile mit den Extremausprägungen Glacehandschuhmanagement, Teammanagement, Überlebensmanagement, Befehls- und Gehorsamsmanagement und Organisationsmanagement) sowie (c) mehrdimensionale (z. B. die vier Basisstile Verfahrensstil, Beziehungsstil, Aufgabenstil und Integrationsstil mit 8 Ausprägungen, u. a. Kneifer, Kompromissler, Bürokrat, Integrierer) (Schirmer, Woydt 2016: 163ff).

Auch die ca. seit den 1980er Jahren entstehenden und in jüngerer Zeit populär gewordenen Ansätze des 'New Leadership' mit dem Ansatz der 'Transformationalen Führung' können bei den personenorientierten Ansätzen verortet werden. Auch sie thematisieren die Grundannahme, dass die Person des Führenden gestaltend im Vordergrund steht. Dabei betonen sie, dass Leader v. a. durch Visionen, soziale und emotionale Intelligenz, Vorbildhaltung einer glaubhaften moralisch-ethischen Autorität und emotionale Bindung führen (Schirmer, Woydt 2016: 184ff). Diese Idee weist Parallelen zu der bereits in den 1920er Jahren begonnenen Forschung zum Ansatz der charismatischen Führung auf, die im Rahmen der Eigenschaftsansätze an Bedeutung gewann. Charisma wird hier jedoch weniger als Eigenschaft und eher als erlernbare gebündelte Verhaltensweisen verstanden (Felfe 2012: 87). Zudem werden in den New Leadership Ansätzen stärker Aspekte der Dyade bzw. der Interaktion zwischen Führenden und Geführten integriert. Mit den verhaltensbezogenen Ansätzen wird deutlich, dass es nicht *den* Führungsstil gibt, sondern mit der Ausdifferenzierung der Führungsstile auch situative Einflussfaktoren relevant werden, die „erfolgreichen“ Führungsstil näher bestimmen können (Schirmer, Woydt 2016: 173).

Personelle Merkmale und Verhalten des Führenden



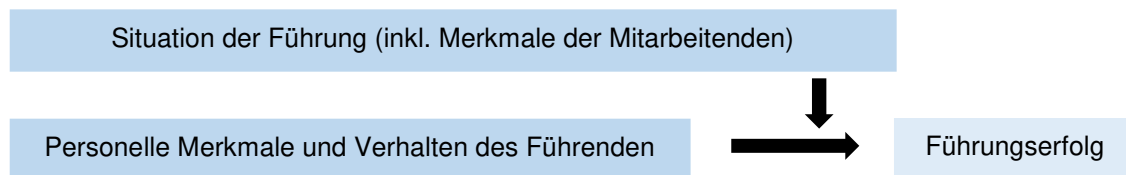
Führungserfolg

**Abb. 5:** Perspektive personenorientierter Führungsansätze

### Perspektive: Situation der Führung

Die persönlichkeits- und verhaltenswissenschaftlichen Ansätze entwickelten sich weiter, indem darüber hinaus auch Situationsvariablen berücksichtigt wurden. Diese *zweite Perspektive der situationsorientierten* Ansätze gewann ca. in den 1970/80er Jahren an Aufmerksamkeit. Sie basiert auf der kontingenztheoretischen Annahme, dass Führung sich in situativen Kontexten vollzieht und situationelle Merkmale auf personelle Merkmale und

Verhaltensmerkmale wesentlich moderierend wirken, da jede Führungssituation spezifische Merkmale erfordert (s. Abb. 6). Es wird betont, dass verschiedene situationelle Voraussetzungen als moderierende Variablen auf Führung wirken (Rosenstiel et al. 2005: 354ff; Schirmer, Woydt 2016: 174ff). Als relevante situationsbezogene Variablen wurden z. B. personelle Merkmale der Mitarbeitenden, strukturelle und soziale Merkmale des Teams, Typus und Größe der Organisation, die Organisationsstruktur und -kultur, Position/Legitimierung der Führungskraft, Aufgabenstruktur und -komplexität, Umweltsicherheit, externe Abhängigkeiten und Zwänge, kulturelle Werte, der rechtliche Rahmen und die politischen Voraussetzungen des Landes untersucht (Rosenstiel et al. 2005: 316; Kahler 2017: 115ff). Eine allgemeine Kritik an diesen Ansätzen richtet sich zwar auf den Umstand, dass es bei der Vielfalt möglicher situativer Einflussfaktoren unklar bleibt, welche relevant sind. Die kontingenztheoretische Annahme des Zusammenspiels von personalen und situationellen Bedingungen gilt heute jedoch als selbstverständlich (Rosenstiel et al. 2005: 315).



**Abb. 6:** Perspektive situationsorientierter Führungsansätze

### Perspektive: Interaktion

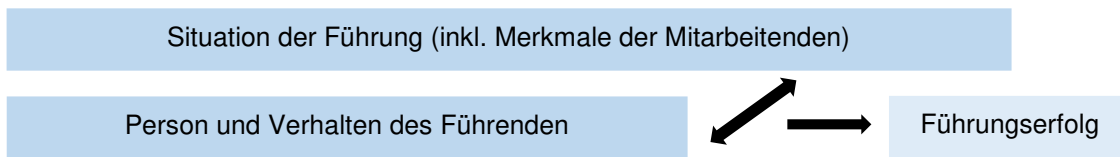
Die hier vorgenommene *dritte Perspektive der interaktionistischen Ansätze* knüpft eng an den situationsorientierten Ansätzen an und die Unterscheidung beider ist nicht immer eindeutig. Sie entwickelten sich ebenfalls ca. in den 1970er/80er Jahren. Auch sie thematisieren die Bedeutung sowohl der personalen als auch situativen Einflussfaktoren, jedoch stellen sie dabei das reziproke Zusammenwirken, die Interaktion zwischen Führenden und Geführten in den Vordergrund (s. Abb. 7). Die Einflussfaktoren der Person und der Situation werden zugunsten des Zusammenhanges einer Austauschbeziehung zwischen Führenden und Geführten erweitert.

Im weiteren Sinne verstanden, lassen sich den interaktionistischen Ansätzen auch die jüngeren, seit ca. Anfang 2000 entstehenden 'Systemischen Führungsansätze' zuordnen. Diese berücksichtigen nicht nur die Interaktion zwischen Führenden und Geführten, sondern weisen im Zusammenwirken der Einflussfaktoren auf Führung ganzheitlich auf

die Bedeutung aller Interaktionen zwischen Führungskräften, Mitarbeitenden, weiteren Stakeholdern, Gesellschaft/Kultur und Umwelt in dem System. Anknüpfend an Erkenntnisse der Systemtheorie (ausgehend v. a. von Luhmann 1987) werden dabei zugleich Prozesse der Selbstorganisation und Eigendynamik sozialer Systeme herausgestellt. Danach sind nicht nur komplexe Zusammenhänge für die Führung relevant, sondern auch die nicht zielgerichtete Steuerbarkeit des Führungserfolgs. *„Der Ansatz der systemischen Führung stellt einen grundsätzlichen Paradigmawechsel, weg von einem kausal-deterministischen Universum mit monokausal steuerbaren Führer-Geführten-Beziehungen, hin zu einem nichtlinearen, hoch-komplexen Weltbild, in dem Reaktionen über die verschiedenen Beteiligten hinweg nicht vorherzusehen sind, dar“* (Schirmer, Woydt 2016: 211). Systemische Führungsansätze sind dann eigentlich paradox, da das Konzept der Autopoiesis eine zielgerichtete Steuerung sozialer Systeme durch Führungskräfte nicht vorsieht; die systemischen Führungsansätze konzipieren hierzu unterschiedliche Zugänge (Stippler et al. 2010: 17ff). Abgesehen jedoch von der Frage nach dem auch hier „erfolgreichen“ Führungsverhalten in einer solchen Ausgangsbetrachtung ist für die systemischen Führungsansätze jedoch grundsätzlich und auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, dass aus dieser Sicht nicht länger von der Vorstellung ausgegangen wird, dass Führungserfolg allein durch die Führungskraft gelenkt wird. Führungskräfte werden je nach Führungsansatz zwar mehr oder weniger weiterhin als die zentralen Einflussgrößen fokussiert (Stippler et al. 2010: 17ff), sind jedoch nicht allein verantwortlich für Führungserfolg, und Führungshandeln wird als nicht eindimensional bzw. linear beeinflusst verstanden, sondern als sich entfaltend in einem reziproken Kontextgefüge zwischen verschiedenen Ebenen und Akteursgruppen eines Systems.

Richtete sich die Kritik der frühen Ansätze auf deren eingeschränkte Perspektive auf einzelne Faktoren, ergeben sich für die interaktionistisch-systemischen Ansätze wiederum genau diese Probleme der Komplexität sowie der zielgerichteten Gestaltbarkeit von Führung in komplexen Systemen und der Handhabbarkeit in der Führungspraxis (Kaehler 2017: 121ff; Schirmer, Woydt 2016: 201ff). Gemeinsames Merkmal der interaktionistisch-systemischen Führungsansätze ist jedoch auch, dass sie eine Brücke schlagen zwischen personellen und verhaltenswissenschaftlichen Ansätzen auf der einen Seite und situationsorientierten Ansätzen auf der anderen Seite und diese um den Aspekt der Interaktion beider in einem zu definierenden Einflussgefüge von Führung ergänzen. Sie tragen insofern zu einer Aufklärung des Führungskonstrukts bei, als dass sie grundlegende holistische Zusammenhänge eines Systems transparent machen (ebd.).





**Abb. 7:** Perspektive interaktionistischer Führungsansätze

### Implikationen für die vorliegende Forschungsarbeit

Obigen Darlegungen folgend wäre es ein Kurzschluss, Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen allein auf die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zu attribuieren. Mit Blick auf die hier leitende Studienfrage knüpft die Studie daher an die Perspektive und Grundannahme der interaktionistisch-systemischen Ansätze von Führung und dem Grundgedanken des Systems (Willke 2006) an. Der Terminus „System“ kommt etymologisch aus dem spätlateinischen „*systema* < griechisch *sýstēma*“ und meint hier allgemein ein aus mehreren Teilen zusammengesetztes und gegliedertes Ganzes (Dudenredaktion 2015). Dieses Ganze besteht aus differenten Elementen, die miteinander verknüpft sind und aufeinander wirken sowie in Funktion, Struktur und Dynamik als geordnet angesehen werden (Giesecke; Rappe-Giesecke 1997: 397ff.). Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit deshalb davon ausgegangen, dass die Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen nur als multikausal aufgebautes Einflussfeld verstanden werden können. Auch wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt alle relevanten Elemente empirisch kaum fassbar sind, ist es von explorativem Interesse, systematische Kenntnisse über die Struktur der Kontexte von Führung in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen (Ballaschk 2016: 97; Friederich, Schoyerer 2016: 57f.). Um die gegenwärtigen und antizipierten Kontexte in einen ganzheitlichen Zusammenhang stellen zu können, wird in der vorliegenden Studie daher grundsätzlich ausgegangen von

- sowohl **personenbezogenen** Kontexten auf Ebene der Kita-Leiter\*innen selbst
- als auch **situations- und interaktionsbezogenen** Kontexten des Leitens auf intra- und interorganisationaler sowie gesellschaftlicher/kultureller Ebene.

Um diese Ebenen Setting spezifisch für das Leiten von Kindertageseinrichtungen näher konturieren zu können und Anschlussfähigkeit an die Diskussion der Qualitätsentwicklung in Bildungssettings und Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen, ist es zudem



sinnvoll, sich an feldspezifischen Modellen zu orientieren, die eine ganzheitliche Strukturierung der Qualitätsentwicklung thematisieren. Hilfreich ist hierzu auch die Educational Governance Perspektive.

### Beiträge der Educational Governance Perspektive

Die Educational Governance Perspektive knüpft an den Teilbegriff 'Governance' und die seit ca. den 1980er Jahren entstandene politikwissenschaftliche Governance-Perspektive an. Eine übereinstimmende Definition von Governance existiert nicht. Grundsätzlich verweist Governance jedoch auf den Aspekt der Steuerung in komplexen Systemen. Steuerung meint dabei die „*bewusste Intervention in Handlungsfelder bzw. die Lenkung des Verhaltens von Akteuren, um Änderungen in Richtung auf festgelegte Ziele zu erreichen*“ (Benz 2004: 20). Hinsichtlich der Steuerung komplexer Systeme nimmt Governance ein erweitertes Verständnis „klassischer“ staatlicher Steuerung und deren Monopolstellung (auch als Government verstanden) ein und basiert demgegenüber auf Prozessen der Interaktion zwischen verschiedenen Akteursgruppen aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft. Es geht um eine Zurücknahme politisch-administrativer Top-Down-Einflüsse und die Zunahme der Mitwirkung weiterer Akteursgruppen an der Gestaltung von Politik (Benz 2004; Benz et al. 2007; Mayntz 2004, 2008; Schimank 2009; Brüsemeister 2010). Als Begriffskern formuliert Benz (2004: 25) folgende Merkmale von Governance:

1. *„Governance bedeutet Steuern und Koordinieren (oder auch Regieren) mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen zwischen (in der Regel) kollektiven Akteuren.*
2. *Steuerung und Koordination beruhen auf institutionalisierten Regelsystemen, welche das Handeln der Akteure lenken sollen, wobei in der Regel Kombinationen aus unterschiedlichen Regelsystemen (Markt, Hierarchie, Mehrheitsregel, Verhandlungsregeln) vorliegen.*
3. *Governance umfasst auch Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns, welche sich im Rahmen von Institutionen ergeben (Netzwerke, Koalitionen, Vertragsbeziehungen, wechselseitige Anpassung im Wettbewerb).*
4. *Prozesse des Steuerns und Koordinierens sowie Interaktionsmuster, die der Governance-Begriff erfassen will, überschreiten in aller Regel Organisationsgrenzen, insbesondere aber auch Grenzen von Staat und Gesellschaft, die in der politischen Praxis fließend geworden sind. Politik in diesem Sinne findet normalerweise im Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure (oder von Akteuren innerhalb und außerhalb von Organisationen) statt.“*

Neben einer deskriptiv-praktischen (Governance/Government) und normativen (Good Governance) Dimension des Konstruktes Governance wird aus einer Forschungsperspektive der Begriff Governance zudem im analytischen Sinne verwendet und dient als Grundlage für die theoretische und empirische Analyse komplexer Strukturen, darin beteiligter Akteursgruppen und Mechanismen der Steuerung und Koordination (Benz 2004: 11). Dabei nimmt die (Educational) Governance Forschung eine heuristische Perspektive ein und orientiert sich durch theoretische und methodische Offenheit (ebd.: 11ff; auch Benz et al. 2007; Altrichter, Maag Merki 2010a).

Gemeinsamer Ausgangspunkt auch in der Educational Governance Perspektive ist die Sichtweise, dass Entwicklungen und Ergebnisse des Bildungssystems mehrdimensional durch verschiedene Akteursgruppen, sowohl politisch-administrative als auch pädagogische, zivilgesellschaftliche und weitere Akteursgruppen sowie deren jeweiligen eigenen Interessen entstehen. Die Educational Governance Forschung, die bisherig v. a. für das Schulsystem entwickelt wurde, richtet ihren Blick auf *„Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“* (Altrichter et al. 2007a: 10; auch Altrichter et al. 2007b; Kussau, Brüsemeister 2007; Altrichter, Maag Merki 2010a und 2010b). Für das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung formulieren Ratermann, Stöbe-Blossy (2012), dass der Begriff „Educational Governance“ einen Rahmen ermöglicht, um *„Strukturen im Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen und Mechanismen der Handlungskoordination zu analysieren, die die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsprogrammen sowohl beeinflussen als auch durch diese Programme verändert werden.“* (: 9).

Mit den in den Zitaten benannten drei zentralen Merkmalen der Educational Governance Perspektive `Akteurskonstellation, Mehrebenensystem und Handlungskoordination´ wird einerseits ein systemischer Blick auf Strukturen, im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gerichtet, andererseits ein Blick auf die einzelnen Akteursgruppen und ihre Abhängigkeiten voneinander (Altrichter et al. 2007a: 10f.; Altrichter, Maag Merki 2010a: 22ff):

- Der *Aspekt der Akteurskonstellation* weist in einer Analyse auf eine zu bestimmende Anzahl von mitwirkenden Akteursgruppen, die in verschiedenen Konstellationen auf einen jeweiligen thematischen Zusammenhang im System Einfluss nehmen. Es geht bei der Akteurskonstellation um Strukturen, in denen Akteursgruppen handeln.

- Der *Aspekt des Mehrebenensystems* weist auf mehrere formale Ebenen der Akteursgruppen im Bildungssystem. Unterschieden wird z. B. im System Schule zwischen der Mikroebene (Unterrichtsebene mit Schüler/innen/n, Lehrer/innen/n, ...), Mesoebene (Organisation Einzelschule mit Eltern, Schulgemeinschaft, ...) und Makroebene (Schulsystem der politischen und administrativen Steuerung) sowie intermediären Ebene (Stützsysteme der Beratung, Fortbildung, und Schulaufsicht). Die Akteursgruppen agieren in vertikale und horizontale Richtung. Dabei wird davon ausgegangen, dass an den Schnittstellen der Handlungen aufgrund jeweiliger Logiken, Werthierarchien und Aufmerksamkeiten der Ebenen Schwierigkeiten entstehen. Für eine Analyse wird es daher grundsätzlich als bedeutsam gesehen, Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen.
- Der *Aspekt der Handlungskoordination* weist zudem darauf, dass die Akteursgruppen voneinander abhängig sind und ihre Handlungen aneinander ausrichten. Die Analyse richtet sich auf Art und Funktionalität des Zusammenwirkens der Akteursgruppen im Mehrebenensystem.

Dass für das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bisher kaum eine Analyse in Anknüpfung an die Educational Governance Perspektive vorgenommen wurde, wird von Ratermann, Stöbe-Blossey (2012: 10) damit begründet, dass das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung anders als das System Schule dem Politikfeld Jugendhilfe zugeordnet ist und dieses historisch gewachsen andere Governance-Strukturen als das Politikfeld Bildung zur Verfügung stellt. Das Feld der Bildungspolitik ist hierarchisch strukturiert, die Jugendhilfe dagegen mit der Verankerung des Subsidiaritätsprinzips steht in einer zivilgesellschaftlichen und korporatistischen Tradition, staatliche Steuerung ist begrenzt. Die jüngeren Entwicklungen im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unter auch bildungspolitischen Aspekten stellt jedoch neue Ansprüche an die Steuerung (ebd.).

### Das kompetente System frühkindliche Bildung und Betreuung

Um sich zunächst an die Mehrebenen und Akteursgruppen für das System Kindertageseinrichtung annähern zu können, knüpft die vorliegende Arbeit weiterführend an systemische Modellvorstellungen zur Entwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und

Erziehung an, insbesondere an den Modellentwurf des „*Kompetenten Systems frühkindliche Bildung und Betreuung*“ von Urban et al. (2011; 2012; s. auch Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung 2014).

Wie in Kap. 1 geschildert, hat sich in der Qualitätsdiskussion für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung eine Vielzahl an Qualitätskonzepten herausgebildet, die die Komplexität relevant erscheinender Einflüsse auf Qualität in Kindertageseinrichtungen zu lenken suchen. Dazu hat als eine Antwort auf die Frage, wie Qualität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen entwickelt werden kann, Tietze (1998) die Konzeption eines mehrdimensionalen Qualitätskonzeptes auf den Ebenen der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität vorgenommen und mit diesem Modell eine neue Perspektive auf die komplexere Steuerung angestoßen. Hierin wird bereits deutlich, dass nicht allein auf die in den Kindertageseinrichtungen beschäftigten Fachkräfte verwiesen werden kann, sondern Qualität mehrdimensional zu erarbeiten ist. Auch im „12. Kinder- und Jugendbericht“ (BMFSFJ 2005) wurde diese Konzeption, und erweitert um die Kontextqualität und Organisations-/Managementqualität (auch auf die Leitung von Kindertageseinrichtungen bezogen durch Viernickel 2006), aufgegriffen und findet folgend v. a. im Zusammenhang der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements von Kindertageseinrichtungen Zugang sowohl in der Wissenschaft als auch Praxis. Darüber hinausgehend werden verschiedenste Überblicke über Ebenen und Akteursgruppen herangezogen, die über die Organisationsebene der Kindertageseinrichtung hinaus als Einflussfelder in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verstanden und hier beispielhaft angeführt werden:

- Kalicki, Wolff-Marting (2015: 19ff) greifen in einem Überblick der verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung die auf das Feld bezogenen vier Akteursgruppen der Fachpolitik (verstanden als regierungspolitische Verantwortlichkeit für curriculare und rechtliche Vorgaben), der Aus- und Weiterbildung, der Fachpraxis als zentrale Größe (mit berücksichtigend die Kinder und Eltern selbst) sowie der Wissenschaft auf, die jeweils in unterschiedlichem Maße Verantwortung tragen.
- Volkert (2008: 89ff) entwickelt theoriebasiert ein Managementmodell, das sich auf die Organisationsebene Kindertageseinrichtung bezieht, jedoch greift dieses eine Perspektive über die Organisation der Kindertageseinrichtung hinaus auf. In Anlehnung

an das St. Galler Management Modell (Rüegg-Stürm 2002) werden die strategischen, strukturellen, kulturellen Orientierungen und Prozesse der Organisation Kindertageseinrichtung (darin auch die Managementprozesse) in den Zusammenhang verschiedener Anspruchsgruppen (Kinder, Familien, Mitarbeitende, Kapitalgeber, Lieferanten, Staat, Öffentlichkeit, Konkurrenz) und Umweltsphären (Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft) gestellt und aus Sicht der Kindertageseinrichtung ausgearbeitet.

- Auch Karsten (2011) skizziert in einer zusammenfassenden Übersicht über Sozial-, Bildungsentwicklungs- und Forschungsfelder, die auch für die zukünftige Gestaltung von Qualitätsentwicklungen eine reflexive Folie anbieten, komplexe systemische Einflussfaktoren im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese werden über den Rahmen der Organisationsentwicklung und des organisationalen Qualitätsmanagements hinausgehend in Überschneidungen der gesellschaftlich bestimmenden Sektoren Soziales, Bildung, Management, Politik, Ökonomie und Recht gestellt.
- Für den internationalen Raum sei hier zudem auch eine empirische Arbeit von Hujala (2004) erwähnt, in der die finnische Wissenschaftlerin die Leitung einer Kindertageseinrichtung in Anlehnung an das Context Leadership Modell von Nivala (2001) in ein Einflussfeld stellt, dass sich an dem sozialökologischen Modell von Bronfenbrenner (1981) orientiert. Hierin wird verdeutlicht, dass das Leiten in den Rahmen der eigenen Organisation eingebunden ist (Mikro- und Mesosystem) sowie auch in die außerorganisationalen Lebenswelten der Familien, Kinder, Fachkräfte (auch der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst) und andere fachrelevante Organisationen (Exosystem) sowie die kulturelle/ideologische Identität der Gesellschaft (Makrosystem).

Deutlich wird mit all diesen Zugängen, allein der Fokus auf die individuelle Fachkraft sowie deren Qualifikationen und Kompetenzen wird für die Qualität der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als nicht hinreichend angenommen, Qualität in der pädagogischen Praxis wird vieldimensional konzipiert.

Das Modell des 'Kompetenten Systems frühkindliche Bildung und Betreuung' (Urban et al. 2011; 2012) berücksichtigt ebenso die Sichtweise, dass die Herausforderungen der Qualitätsansprüche an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung vieldimensional sind und sich nicht allein über die Qualifikationssteigerung und die Kompetenzentwicklung der einzelnen Fachkräfte meistern lassen. Dazu muss vielmehr der Fokus auf

das „bigger picture“ gerichtet werden, „*the capability of the early childhood system to support competent, meaningful and sustainable interactions between children, practitioners, families and communities*“ (Urban, Swadener 2016: 8). Die Autoren differenzieren in ihrem Modell verschiedene Ebenen, dieses zwar i. S. eines *Kompetenzprofils* und nicht explizit für Kindertageseinrichtungen. Auch stellen sie keinen theoretischen Bezugsrahmen her. Jedoch eröffnet dieses Modell die Möglichkeit, an die Educational Governance Perspektive anzuknüpfen und einen Blick auf verschiedene Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung zu nehmen. Die Ergebnisse des internationalen Projektes „*Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*“ (Urban et al. 2011; 2012) zeigen dazu ein multidimensionales Feld auf und legen nahe, dass sich Kompetenz im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Beziehung der Individuen, Institutionen und Governance des Systems entfaltet, die auf gemeinsam geteilten Kenntnissen, Praktiken und Werten beruht (Urban et al. 2011: 33). Als Kompetenzmodell entwickelt, kann dieses auch als Erweiterung bisheriger individueller Kompetenzprofile verstanden werden (z. B. WiFF 2014). Der Kompetenzbegriff wird jedoch verstanden als Charakteristikum des gesamten Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Über die von den Autoren zwar weiterhin als wesentlich bewertete individuelle Kompetenzebene der Fachkräfte hinaus werden in einer multidimensionalen Analyse zur Bearbeitung der Frage, wie ein System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung qualitativ hochwertig gestaltet werden kann, Kompetenzanforderungen auf drei weiteren Ebenen einbezogen. „*According to our framework, the competent early childhood system unfolds in the dimensions of knowledge, practice and values. These dimensions are relevant to all of the layers of the system mentioned above: individual, institutional, inter-institutional and governance.*“ (Urban et al. 2011: 33). Die erste Ebene, die individuelle, bezieht sich auf die Fachkräfte in der Praxis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung selbst; die zweite, die institutionelle Ebene auf Faktoren der jeweiligen Einrichtung; die dritte, inter-institutionelle Ebene auf den sozialen Raum der jeweiligen Einrichtung; und die vierte, politische Ebene auf politisch-strukturelle Rahmenkontexte.

### Implikationen für die vorliegende Forschungsarbeit

Wie mit der allgemeinen Führungsforschung aufgezeigt, nehmen auch individuelle Qualifikationen und Kompetenzen einen Einfluss auf Führung. Insofern sind die breiten Entwicklungen zur Einrichtung fachspezifischer Studiengänge, Aus- und Weiterbildungen und Kompetenzprofile für Gruppenfachkräfte und auch spezifisch für Leiterinnen und

Leiter von Kindertageseinrichtungen bedeutsam. Jedoch wird auch deutlich, dass Qualifikationen und Kompetenzen das Einflussfeld auf Führung bzw. Leiten von Kindertageseinrichtungen nicht hinreichend abbilden können und zudem in situative Kontexte gestellt werden müssen.

Die Educational Governance Perspektive nimmt ebenso diese multidimensionale Sicht ein und erarbeitet Einflussfelder auf Qualität in pädagogischen Handlungsfeldern auf verschiedenen Ebenen und anhand verschiedener darin handelnder Akteursgruppen. Für die vorliegende Arbeit ist die Educational-Governance-Perspektive insofern von Interesse, als sie auf einer analytischen Ebene zunächst eine Systematik ermöglicht, um zum einen auf unterschiedlichen Ebenen relevante Akteursgruppen und zum anderen die jeweiligen Einfluss nehmenden Beiträge einzelner Akteursgruppen auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen sowie grundlegende Mechanismen der Handlungskoordination systematisch identifizieren zu können.

Daran anknüpfend bündelt die vorliegende Arbeit die mit dem Modell des 'Kompetenten Systems der frühkindlichen Bildung und Betreuung' angesprochenen vier Kompetenzebenen 'Individuals, Institutions and Teams, Inter-institutional collaboration, Governance' zu drei Kontextebenen des Leitens von Kindertageseinrichtungen und verortet innerhalb dieser verschiedene Akteursgruppen. Darüber hinaus werden sie durch weitere Akteursgruppen als fachbezogene Praxispartnerinnen und -partner für Kindertageseinrichtung ergänzt. Anknüpfend an die beiden bereits definierten Einflussbereiche Person und Situation/Interaktion werden zur Beantwortung der Studienfragen, was Einfluss nimmt auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen,

- die **individuelle bzw. personale Kontextebene** der Akteursgruppe 'Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter' selbst,
- sowie **regional**
  - die **organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene** der Akteursgruppen 'Eltern, Kita-Teams (Gruppenfachkräfte), Träger, Pädagogische Fachberatung',
  - und die **kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene** der Akteursgruppen 'Trägerübergreifende kommunale Administration/Kommunalpolitik, Sozialer Raum (Organisationen gesundheitlicher/psycho-sozialer Versorgung, Sport- und Freizeitorganisationen, andere Kindertageseinrichtungen, Grundschulen')

berücksichtigt.



Die in dem Modell des 'Kompetenten Systems der frühkindlichen Bildung und Betreuung' definierte vierte Kompetenzebene der politischen Steuerung spricht zudem eine übergeordnete überregionale Ebene an. Sie wird in der vorliegenden Arbeit weiter gefasst und die Akteursgruppe der 'Ministerien/Politik und politischen Administration' auf

- **überregional-institutioneller Kontextebene auf Länder- und Bundesebene**

nur als eine Akteursgruppe neben den Akteursgruppen der '(Außer-)hochschulischen Aus-/Weiterbildung, Forschungsorganisationen, Gewerkschaften, Zivilgesellschaftlichen Interessenvertretungen, Fachpolitischen Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder) und Elternverbänden' verstanden.

### **Gesamtgesellschaftliche Leitbilder/Trends**

Die sozialökologische Sicht (Bronfenbrenner 1981; Huljala 2004<sup>1</sup>) thematisiert mit der Makroebene zudem kulturelle Einflussfaktoren auf Menschen. Diese werden in der vorliegenden Arbeit als **intersektoral-umweltbezogene Kontextebene** verstanden, die quer zu den anderen drei Kontextebenen gesamtgesellschaftlich wirkt. Übergreifend wird in dem theoretischen Studienmodell angenommen, dass die Akteursgruppen von gesamtgesellschaftlichen Trends und Leitbildern (Themengruppen) beeinflusst werden. Sie finden u. a. ihren Ausdruck in zeitdiagnostischen Arbeiten wie z. B. zur Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft oder technologischen Mediengesellschaft, oder in Trend- und Zukunftsanalysen wie z. B. der Digitalisierung, Internationalisierung, Gesundheit, flexibilisierte Arbeit, Nachhaltigkeit, Sicherheit, die mit ihren Metaphern bereits ihre Hauptaussagen bündeln. Diese können in der vorliegenden Arbeit nicht breiter berücksichtigt werden (dazu z. B. Bogner 2012; Horx 2017). Aufgegriffen werden jedoch, soweit im formalen Rahmen der Gesamtstudie möglich, ergänzend Aspekte der Vielfalt, wie sie im 'Diversity-Ansatz' thematisiert werden.

---

<sup>1</sup> Die Exosysteme der Akteursgruppen können im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht explizit berücksichtigt werden, dies bleibt weiteren detaillierteren Studien überlassen. Sie spiegeln sich in der vorliegenden Arbeit jedoch auf der Ebene der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst sowie auf der Ebene der Kita-Teams in den Ergebnissen teils wider.



Der Begriff Diversity bzw. im Deutschen Diversität bedeutet Vielfalt bzw. Vielfältigkeit, synonym wird u. a. auch der Begriff Heterogenität verwendet. Das Konstrukt der Diversität fokussiert auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen, die sich durch gesellschaftliche Differenzsetzungen herausbilden und soziale Ungleichheiten bedingen. *„Diversität‘, verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt, begegnet uns als sozialer Tatbestand... Wir müssen uns ... bewusst sein, dass Diversität nicht einfach als gegeben genommen werden kann. Worte wie Diversity, Multikulturalität, Gender-Differenz oder Generationenkonflikt behandeln als Faktum, was eigentlich das Ergebnis von Prozessen und Handlungen –interpretativen Handlungen– ist und deshalb immer neu bestimmt wird ... Das heißt, soziologisch oder ethnologisch beziehungsweise anthropologisch verstanden, ist soziale Diversität das Resultat von Differenzierungen, von Differenzhandlungen. Des Weiteren gilt: Automatisch folgt aus Diversität nichts an sozialen Konsequenzen. Entscheidend ist vielmehr, wie die sozialen und politischen Akteure, das heißt, wie wir alle mit Diversität umgehen, wie wir als soziale Akteure Differenzierungen vornehmen und auf Differenzen Bezug nehmen.“* (Fuchs 2007: 17f.)

Der Beginn des Konzeptes Diversity wird in einem US-amerikanischen Zusammenhang des frühen 20. Jahrhunderts und in einem europäischen der 1990er Jahre gesehen und in einem historischen Kontext spezifischer politischer und rechtlicher Entwicklungen, demografischer Gegebenheiten und wirtschaftlicher Überlegungen verortet (Abdul-Hussain, Hofmann 2013). *„Globalisierung, Migration, demographischer Wandel, Wertewandel und nicht zuletzt auch soziale Bewegungen beziehungsweise Emanzipationsbewegungen bewirkten und bewirken eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen.“* (Krell et al. 2007: 9). Vor diesem Hintergrund gewann und gewinnen Möglichkeiten eines Diversity-Managements an Bedeutung, die im weitesten Sinne für Maßnahmen stehen, die einen sozial konstruktiven und produktiven Umgang mit Diversität ermöglichen sollen (Krell et al. 2007: 9). Diversität von Menschen und der Umgang damit ließe sich sehr vielfältig differenzieren (z. B. auch auf Persönlichkeitsmerkmale oder Lebens- und Arbeitsstile beziehen, die kontextabhängig der Aufmerksamkeit bedürfen (Fuchs 2007: 23ff). In Deutschland wird Diversität insbesondere jedoch auf die Dimensionen `Gender, Kultur, Behinderung, Alter und sexuelle Orientierung´ bezogen, wie sie 2006 mit dem „Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz“ in der deutschen Gesetzgebung verankert sind und das sowohl Schutz bieten soll in Arbeit und Beruf als auch im Privaten.

Diversity-Ansätze finden ihren Ausdruck auch in der Personalentwicklung und werden u. a. von der Initiative *„Charta der Vielfalt“* (2010) unterstützt, die von der Europäischen

Kommission koordiniert wird. Als Personalentwicklungsansatz verfolgt Diversity-Management das Ziel, einen diskriminierungsfreien Raum zur Entwicklung personaler Vielfalt in Organisationen zu verankern, findet in Deutschland bisher jedoch wenig Konkretisierung (Vedder 2017). Auch in der Diskussion der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird die notwendige Beachtung von Diversität thematisiert, insbesondere im Zusammenhang von Anforderungen an das pädagogische Personal im Hinblick auf das zunehmend heterogene Klientel der Einrichtungen (z. B. Wustmann et al. 2017; Wojcik 2016; Brockmann 2014). Auch in aktuellen Handbüchern, die sich spezifisch dem Kita-Management und dem Personalmanagement in Kindertageseinrichtungen widmen, findet Diversität bisher erst wenig Beachtung (z. B. Dieckbreder et al. 2014; Hitzenberger, Schuett 2016; Strehmel Ulber 2017). In diesem Zusammenhang kann u. a. die Diskussion der pädagogischen Berufsgruppen als Frauenberuf wichtige Impulse für die Entwicklung des Diversity-Managements in Kindertageseinrichtungen geben, s. hierzu weiterführend z. B. die Arbeiten von Karsten (2018), Kubandt (2017, 2016), Sabla, Rohde (2014), Koordinierungsstelle „Männer in Kitas“ (2014), Cremers et al. (2010).

### Implikationen für die vorliegende Forschungsarbeit

Die intersektoral-umweltbezogene Kontextebene nimmt im Rahmen der formalen Gesamtstudienbedingungen eine sekundäre Rolle ein. Wie ausgeführt, wird sie jedoch für die bisher vorgestellten Kontextebenen und deren Akteursgruppen soweit möglich mit als querliegende Kontextebene berücksichtigt. Dazu erfolgt zunächst eine Orientierung an den Diversity-Dimensionen der „Charta der Vielfalt“:

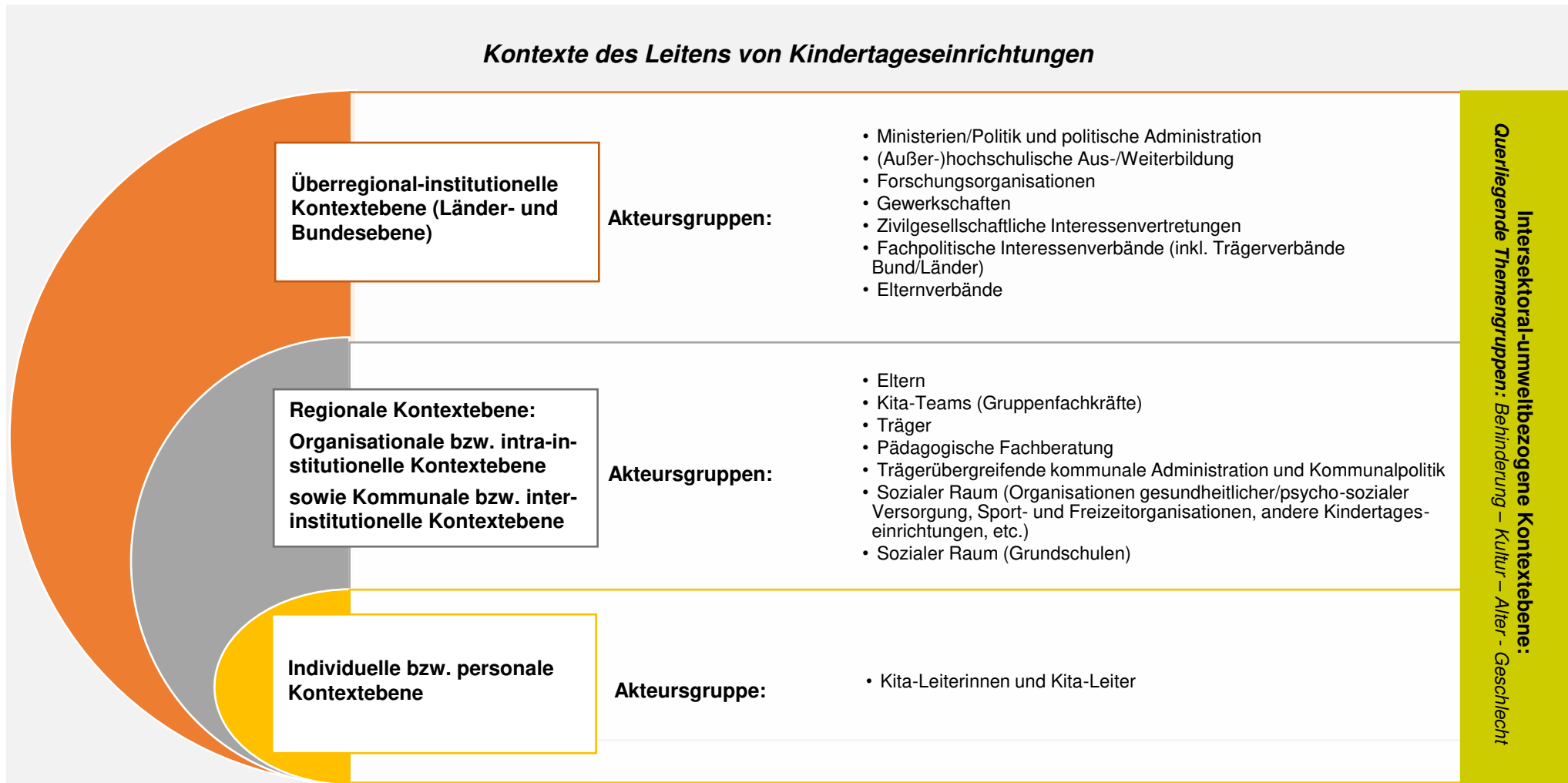
- **Geschlecht:** Frauen und Männer als Kita-Leiter\*innen: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) werden für Frauen und Männer zur Verfügung gestellt, die Tätigkeit der Kita-Leiterin und des Kita-Leiters anzustreben und ausfüllen zu können?
- **Kultur:** Nationalität, ethnische Herkunft, Religion und weltanschauliche Überzeugung: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) bestehen für Frauen und Männer aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen, die Tätigkeit der Kita-Leiterin und des Kita-Leiters zu erlernen und auszuüben?

## 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

---

- Menschen mit Behinderung: Inklusion und Teilhabe an Arbeit: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) stehen zur Verfügung, damit Frauen und Männer mit Behinderungen die Tätigkeit als Kita-Leiter\*in erlernen und ausüben können?
- Alter: Generationen, altersgemischte Teams, Fachkräftemangel, Employability: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) werden zur Verfügung gestellt, um Kita-Leiter\*innen zu gewinnen, zu binden sowie ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und zu fördern und ihnen berufliche Entwicklungsperspektiven zu ermöglichen?

Zu einer zusammenfassenden Darstellung des theoretischen Studienmodells s. Abb. 8 sowie folgende Definitionen der darin gebildeten Kontextebenen, Akteursgruppen und querliegenden Themengruppen.



**Abb. 8:** Theoretisches Studienmodell der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 13)

**Anmerkung:** Mädchen und Jungen als letztendliche Zielgruppen für alle Bemühungen des Systems Kindertageseinrichtung können aufgrund der Studienbedingungen hier nicht als explizite Forschungspartnerinnen und -partner einbezogen werden. Im Rahmen der Studie werden die Eltern sowie Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter aber aufgefordert, die Kindersperspektive advokatorisch mit zu vertreten.

### Definitionen der deduktiv gebildeten Kontextebenen, Akteursgruppen und querliegenden Themengruppen im theoretischen Studienmodell

Kontextebene	Beschreibung	Akteursgruppe sowie querliegende Themengruppen	Beschreibung
Individuelle bzw. personale Kontextebene	Beschrieben werden Kontexte, die durch die Kita-Leiter*innen selbst gestellt werden (z. B. Kompetenzen, Motive, Verhaltens- und Erlebnisstile).	Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter	Gemeint sind Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in der Funktion als Gesamtleitungen oder stellvertretende Leitung einer Kindertageseinrichtung.
Regionale Kontextebene:  Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene sowie  Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene	Beschrieben werden regionale Kontexte, die im organisationalen Umfeld der Kindertageseinrichtung gegeben sind.	Eltern	Gemeint sind die Eltern der Kinder einer Kindertageseinrichtung.
		Kita-Teams (Gruppenfachkräfte)	Gemeint sind die pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung.
		Träger	Gemeint sind die vertraglichen Arbeitgeber der Kita-Leiterin, des Kita-Leiters.
		Pädagogische Fachberatung	Gemeint sind alle bei einem Träger oder privatrechtlichen Beratungsinstitut angestellten oder auch selbstständig tätigen pädagogischen Fachberatungen.
		Trägerübergreifende kommunale Administration und Kommunalpolitik	Gemeint sind der kommunal zuständige Jugendhilfeträger einer Kindertageseinrichtung sowie die Kommunalpolitik.
		Sozialer Raum: Organisationen der gesundheitlichen/psychosozialen Versorgung, Sport- und Freizeitorganisationen, andere Kindertageseinrichtungen, etc.	Gemeint sind Organisationen, die im kommunalen Umfeld der Kindertageseinrichtung tätig sind und ggf. Kooperationspartner der jeweiligen Einrichtung sind.
Überregional-institutionelle Kontextebene (Länder- und Bundesebene)	Beschrieben werden Kontexte, die sich überregional entwickeln.	Sozialer Raum: Grundschulen	Gemeint sind Grundschulen im regionalen Umfeld, mit denen die Kindertageseinrichtung kooperiert.
		Ministerien/Politik und politische Administration (Bund/Länder)	Gemeint sind die Politik als gesetz-/beschlussgebende Steuerungsinstanz sowie die politische Administration als Ausführungsinstanz der politischen Entscheidungsebenen, sowohl auf Länder- als auch Bundesebene.

## 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

		(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung	Gemeint sind alle überregionalen und regionalen sowie öffentlichen, gemeinnützigen und privatrechtlichen Anbieter von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für Kita-Fachkräfte; sowohl auf berufsbildender als auch hochschulbildender Ebene.
		Forschungsorganisationen	Gemeint sind alle öffentlichen, gemeinnützigen und privatrechtlichen Organisationen, die Forschung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung betreiben.
		Gewerkschaften	Gemeint sind alle gewerkschaftlichen Verbände, die für Interessen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern eintreten.
		Zivilgesellschaftliche Vertretungen	Gemeint sind alle institutionalisierten Vertretungen der Gesellschaft, die nicht staatlich-(partei-)politisch sind und sich freiwillig und öffentlich zu gesellschaftlichen und politischen Fragen engagieren im Hinblick auf die Demokratisierung und Entwicklung der Bürgergesellschaft (z. B. Stiftungen; Bürgerinitiativen)
		Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder)	Gemeint sind alle Organisationen und fachlichen Bündnisse auf Länder- und Bundesebene, die nicht staatlich-(partei-)politisch sind und öffentlich die fachpolitischen Belange von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern vertreten; inkl. der Trägerverbände auf Länder- und Bundesebene.
		Elternverbände	Gemeint sind institutionalisierte Vertretungen der Eltern auf Länder- und Bundesebene.
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene	Beschrieben werden gesamtgesellschaftliche Trends und Leitbilder, die quer liegen zu den drei zuvor erläuterten Kontextebenen und deren Akteursgruppen.	Aspekte der Vielfalt allg. (für KL, MA-Team, Familien/ Eltern/Kinder)	Gemeint ist, dass Aspekte der Vielfalt (Menschen mit Behinderungen, Geschlecht, Alter, kultureller Hintergrund) nicht allein in ihrer Relevanz für die Kita-Kinder berücksichtigt werden, sondern ebenso für berufliche Entwicklungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie weiteren Kitafachkräften.

## 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

	Behinderungen	Menschen mit Behinderung: Inklusion und Teilhabe an Arbeit: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) werden zur Verfügung gestellt, damit Frauen und Männer mit Behinderungen die Tätigkeit der Kita-Leiterin, des Kita-Leiters erlernen und ausüben können?
	Kultur	Kultur: Vielfalt – Nationalität, ethnische Herkunft, religiöse/weltanschauliche Überzeugung: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) bestehen für Frauen und Männer aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen, die Tätigkeit der Kita-Leiterin, des Kita-Leiters zu erlernen und auszuüben?
	Geschlecht	Geschlecht: Frauen und Männer in der Leitung einer Kindertageseinrichtung: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) werden für Frauen und Männer zur Verfügung gestellt, die Tätigkeit der Kita-Leiterin, des Kita-Leiters anstreben und ausfüllen zu können?
	Alter	Alter: Demografischer Wandel - Fachkräftemangel und Employability: Welche Kontexte (Barrieren bzw. Chancen) sind gegeben, um Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zu gewinnen, zu binden sowie ihre Beschäftigungsfähigkeit/Gesundheit zu erhalten und zu fördern und ihnen berufliche Entwicklungsperspektiven zu ermöglichen?

Der Strukturierungsgrad des theoretischen Studienmodells stellt einen Rahmen bereit, um für ein komplexes Kontextfeld des Leitens von Kindertageseinrichtungen offen zu sein und zugleich dieses skizzieren zu können.

Grundsätzlich ist zu dem gewählten theoretischen Studienmodell zu sagen, dass es keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt. Zur Definition von Grenzen für die Detaillierung eines Systems meint Vester (2012: 19f.): „Sobald man ins Detail geht, wird man selbst in einem noch so begrenzten Spezialgebiet früher oder später mit Daten überschüttet. Da man den Systemcharakter nicht erfasst, findet man auch nicht die adäquate Aggregationsstufe, bezieht übergeordnete Systemebenen ebenso in die Betrachtung mit ein wie Indikatoren von Subsystemen.“

## 2. Forschungsdesign I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

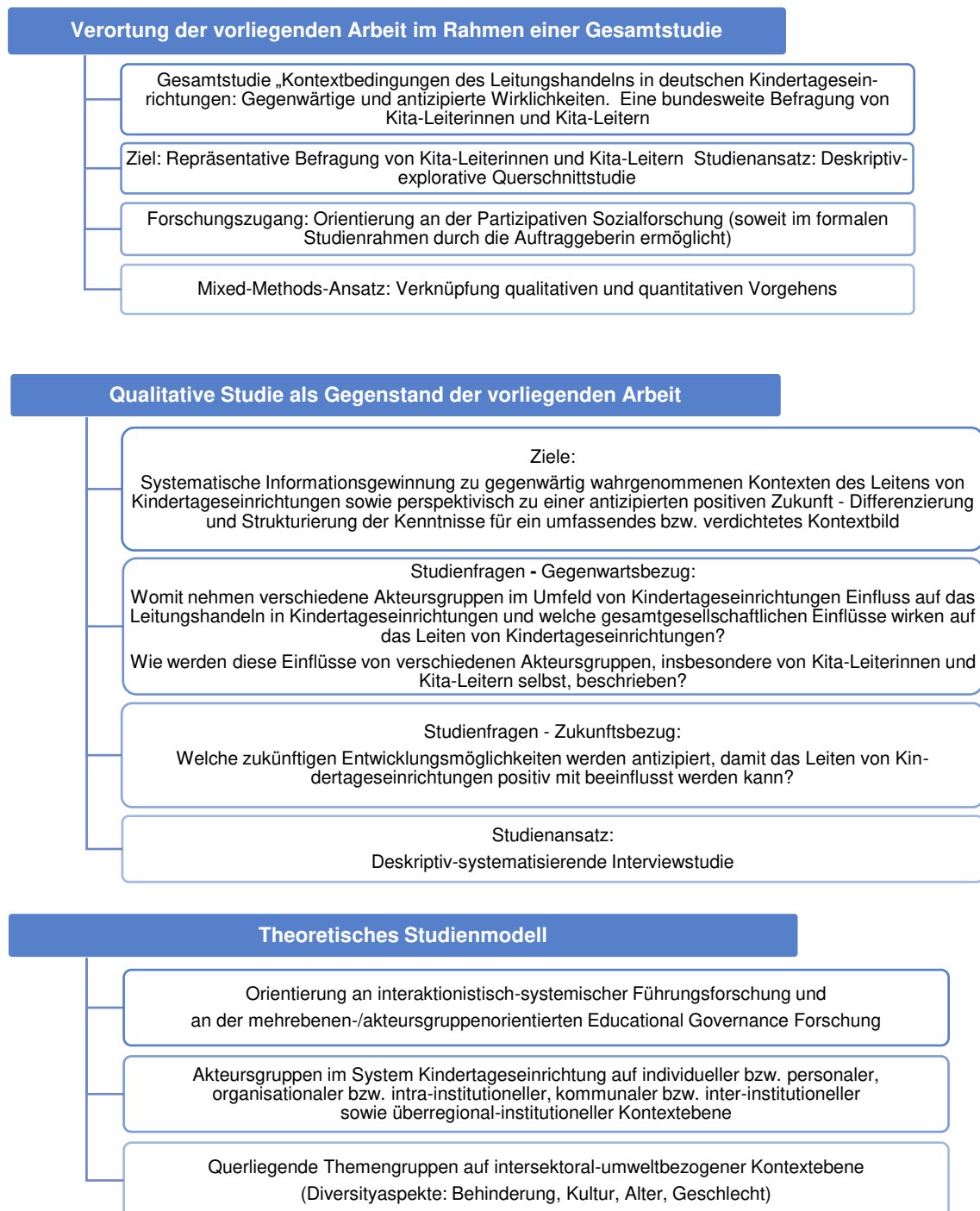
---

*Denn wo ist die Grenze der Detaillierung? ... Letzten Endes muss man immer irgendwo zwischen Atom und Weltall einen brauchbaren Komplexitätsgrad wählen, um ein System zu beschreiben.*“  
Das bedeutet auch für die hier vorliegende Arbeit, eine Aggregationsebene zu wählen, die innerhalb der formalen Gesamtstudienbedingungen einen noch handhabbaren Umgang ermöglicht.

Weiterhin ist zu dem gewählten theoretischen Studienmodell zu sagen, dass die darin deduktiv abgeleiteten übergeordneten Kontextfelder (Kontextebenen, Akteursgruppen und querliegende Themengruppen) in der vorliegenden Studie zunächst additiv geschichtet angeordnet sind. Mit dem Studienmodell wird keine Reihenfolge bzw. keine Beziehungshierarchien der einzelnen Kontextfelder näher beschrieben. Ebenso lassen sich die Akteursgruppen nicht immer einer Kontextebene eindeutig zuordnen und kommt es teilweise zu Überschneidungen. Sie werden hier ihrem lokalen Tätigkeitsschwerpunkt nach eingruppiert. Das Studienmodell legt auch keine definierten Merkmalskataloge vor, sondern formuliert die Kontextfelder als offene Kategorien. Es hat eine heuristische Funktion und dient der orientierenden Vorstrukturierung der komplexen Kontexte des Leitens, die durch die Studienteilnehmenden verworfen oder weiterentwickelt werden kann (s. Kap. 4 und 5).



### 2.4 Zusammenfassende Darstellung



**Abb. 9:** Zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns I: Voraussetzungen und konzeptioneller Zugang

### 3. Forschungsdesign II: Methoden und Realisierung

In Kap. 3 werden die Methoden und die Realisierung der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellt. Es wird das problemzentrierte Expertinnen- und Experteninterview als Erhebungsverfahren in Ergänzung mit Mappingverfahren (Kap. 3.1); das Interviewvorgehen (Kap. 3.2); das Sampling (Kap. 3.3) und als Auswertungsverfahren für die Interviewdaten die qualitative Inhaltsanalyse (Kap. 3.4) dargelegt. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Visualisierung der Methoden sowie der Realisierung der Studie (Kap. 3.5).

#### 3.1 Erhebungsverfahren

In Kap. 2.1 wird zur Einordnung der vorliegenden Arbeit in die oben genannte Gesamtstudie dargelegt, dass letztere einen Mixed-Methods-Ansatz verwirklicht und dazu in zwei aufeinander aufbauenden Studienteilen Methoden der qualitativen und quantitativen Datenerhebung und -auswertung miteinander verknüpft werden. Diese Verknüpfung verfolgt die Strategie der Validierung (Flick 2010a: 519f.). Anknüpfend an den Forschungszugang einer Partizipativen Sozialforschung werden dazu in der hier vorgestellten Arbeit zum qualitativen Studienteil Repräsentantinnen und Repräsentanten des in Kap. 2.3 dargestellten theoretischen Studienmodells einbezogen. Neben dem Ziel der Wissens- und Faktenbereitstellung sowie Abschätzung einer positiven Zukunft (Niederberger, Wassermann 2015: 37), geht es v. a. darum, weitestgehend sicherstellen zu können, dass in der quantitativen Befragung der Gesamtstudie die berufliche Wirklichkeit von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie für sie relevante Kontexte ihres Leitungshandelns angesprochen werden.

Auch für die hier vorgestellte Arbeit erfolgt keine Festlegung auf ein einziges spezifisches Erhebungsverfahren. Dieses wäre angesichts des komplexen Einflussfeldes auf das Leiten nicht gegenstandsangemessen und für das Erkenntnisinteresse einer (über die Entwicklung der Inhalte des Befragungsinstrumentes für die repräsentative quantitative Studie hinausgehenden) systematischen Informationsgewinnung und eines umfassenden Kontextbildes (s. Kap. 2.2) nicht zielführend (Kruse 2015: 204f.). Für die Datenerhebung werden verschiedene qualitative methodische Zugänge ergänzend kombiniert. Das Ziel dieser Methodentriangulation (Denzin 1989, zit. n. Flick 2010a: 519) ist hier die Anreiche-

rung der Erkenntnisse zu den zentralen Studienfragen (s. Kap. 2.2) aus Sicht verschiedener Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung, insbesondere von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst und nicht die Validierung (Flick 2010a: 520).

Dabei ist den übergeordneten Studienzwecken der systematischen Informationsgewinnung zur Differenzierung und Strukturierung der Kenntnisse zu Kontexten des Leitens in der vorliegenden Arbeit (s. Kap. 2.2) folgend weniger ein offenes erzählgenerierendes Vorgehen zielführend und das Vorgehen auf die gezielte Explikation studienrelevanter Aspekte zentriert, auf die Exploration und Elaboration der Kenntnisse. Den methodischen Schwerpunkt bilden (a) fünf Leitfadenterviews, die mit der Zielgruppe `Expertinnen und Experten´ durchgeführt werden und einen dialogisch-diskursiven Prozess ermöglichen, wie es das problemzentrierte Interview vorsieht (s. u.). Soweit möglich werden die Interviews ergänzt durch (b) Mappingverfahren zur qualitativen Modellierung.

Anknüpfend an die Expertinnen- und Experteninterviews werden zudem zwei Expertinnen- und Expertenworkshops durchgeführt. Eine Unterscheidung der Terminologie `Interview´ und `Workshop´ soll verdeutlichen, dass auch letztere zwar einem strukturierten Vorgehen folgen, jedoch nicht dem typischen Vorgehen eines Leitfadenterviews entsprechen und hier deshalb nicht als Interviews bezeichnet werden.

Alle Interviews und Workshops werden audioaufgezeichnet und transkribiert, sie finden zwischen Ende 2014 und 2015 statt. Die Interviews werden v. a. als Gruppeninterviews durchgeführt, alternativ Einzelinterviews bei terminlichen Schwierigkeiten der teilnehmenden Expertinnen und Experten (s. Tab. 2).

<b>Methode</b>	Problemzentrierte Expertinnen-/Experteninterviews; ergänzend Mappingverfahren	Problemzentrierte Expertinnen-/Experteneinzelinterviews; ergänzend Mappingverfahren	Expertinnen-/Expertenworkshops
<b>Interviewlänge bzw. Workshoplänge</b>	6-7 Std.	2,5-3,5 Std.	5-7 Std.
<b>Anzahl</b>	3 (N=4; 5; 6)	2	2 (N=2; 16)

**Tab. 2:** Methodische Realisierung der qualitativen Erhebung im Überblick (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 17)

#### Problemzentriertes Expertinnen- und Experteninterview

Grundsätzlich geht es auch in qualitativen Leitfadeninterviews darum, die subjektiven Sichtweisen der Interviewteilnehmenden zum jeweiligen Studienthema herauszuarbeiten. Der Begriff des Leitfadeninterviews dient dabei als Sammelbegriff für Interviews, die einem mehr oder weniger strukturierten Vorgehen folgen. In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Orientierung an dem `Expertinnen-/Experteninterview´ (Meuser, Nagel 1991, 2009; Bogner et al. 2014; Bogner et al. 2009) und `Problembasierten Interview´ (Witzel 1985, 2000).

Die Methode des **Expertinnen- und Experteninterviews** wird weniger als eigene Interviewform und mehr als anwendungsbezogene Ausprägung eines Leitfadeninterviews verstanden (Kruse 2015: 166). Es fokussiert auf eine bestimmte Zielgruppe, die sich zudem nicht auf Einzelfälle bzw. Personen richtet, sondern auf Repräsentantinnen und Repräsentanten einer bestimmten Gruppe zu einem ausgewählten Wirklichkeitsausschnitt. Dabei ist nicht von *dem* Expertinnen- und Experteninterview auszugehen, vielmehr orientiert sich dieses an dem jeweiligen Forschungsvorhaben und ist aus diesem heraus zu entwickeln (Bogner et al. 2014: 3).

In der vorliegenden Arbeit wird eine Expertin/ ein Experte *als „Funktionsträger“* (Meuser, Nagel 1991: 444) verstanden, die/der mit bestimmten Aufgaben betraut ist und darin mit für das Forschungsprojekt relevanten Wissensbeständen verbunden ist sowie durch ihre/ seine damit verbundene *„Wirkmächtigkeit“* Einfluss auf das System Kindertageseinrichtung und darin auch andere Akteursgruppen nimmt (Bogner, Menz 2009: 72). *„Als Experte wird angesprochen, wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“* (Meuser, Nagel 1991: 443). Unabhängig von einer Berufsrolle ist sie/er *„aktiver Partizipant“* innerhalb eines Handlungsfeldes und in ihrer/seiner Rolle bzw. Funktion ähnlich wie beruflich Handelnde sozial institutionalisiert (Meuser, Nagel 2009: 468). Sie/er hat die Chance, *„in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d. h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“* (Bogner et al. 2009: 73f.). Diese Funktionsträgerschaft orientiert sich in der Studie an Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung, die sich im theoretischen Studienmodell widerspiegeln (s. Kap. 2.3).

Zum anderen kann sich die Bestimmung dessen, was eine Expertin/ein Experte ist, an ihrem/seinem Wissensbestand als *allgemeine Zielebene bzw. Erkenntnisgegenstand von Expertinnen- und Experteninterviews* vorgenommen werden. Dazu werden verschiedene Wissensformen von Expertinnen und Experten unterschieden: `Technisches oder Sachwissen`, `Prozess- oder Erfahrungswissen`, `Deutungswissen` als persönliche Heuristiken und implizites Erfahrungswissen (Bogner et al. 2014: 17ff) bzw. `Betriebs- oder Prozesswissen` und `Kontext- oder Überblickswissen` (Meuser, Nagel 1991: 446ff). Sie lassen sich zu analytischen Zwecken abgrenzen, gehen jedoch übergreifend in Interaktionssituationen ein. Anknüpfend an die übergeordneten Studienziele der vorliegenden Arbeit werden v. a. das Betriebs- und Kontextwissen sowie Sach- und Erfahrungswissen relevant. Sie werden als reflexives Wissen verstanden, das sich zum einen selbst-reflexiv und praxeologisch auf eigene Handlungszusammenhänge bezieht und zum anderen abstrakt-reflexiv auf Zusammenhänge über den eigenen Handlungsrahmen hinaus, die als komplexe Wissensbestände integriert werden (Kruse 2015: 170, 174). Sie beinhalten dabei sowohl formelles explizites Sachwissen als auch informelles implizites Erfahrungswissen, das stärker standort- und personengebunden ist (Kruse 2015: 176).

Ausgehend von den verschiedenen Wissensformen lassen sich nach Bogner et al. (2014: 52f.) zudem drei *Varianten von Expertinnen- und Experteninterviews* unterscheiden: Das `explorative`, das `systematisierende` als am häufigsten angewandte Expertinnen- und Experteninterviewform und das `theoriegenerierende` Expertinnen- und Experteninterview. Auch diese können auf einer analytisch beschreibenden Ebene der Forschungsplanung unterschieden werden, in der Forschungspraxis kann es darüber hinaus zu Überschneidungen kommen. In der vorliegenden Arbeit werden das explorative und v. a. das systematisierende Expertinnen- und Experteninterview verwirklicht. Im Zentrum steht das Interesse an einer systematischen Informationsgewinnung zu Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen (s. Kap. 2.1 und 2.2). „Das Erkenntnisziel systematisierender Experteninterviews liegt in der möglichst weitgehenden und umfassenden Erhebung des Sachwissens der Experten bezüglich des Forschungsthemas.“ (Bogner et al. 2014: 24). Die Expertinnen und Experten sind dabei selbst Teil des Handlungsfeldes und teils direkte Zielgruppe (Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter) der Untersuchung. Sie werden zu ihrem eigenen Handlungsfeld als Kontext des Leitungshandelns interviewt, aber auch zu den Kontexten des Leitens durch andere Handlungsfelder (Meuser, Nagel 1991: 445). Das explorative und systematisierende Expertinnen- und Experteninterview knüpft dabei v. a.

an die für die Studienziele relevanten Wissensformen des Sach- und Erfahrungs- bzw. Betriebs- und Kontextwissens an.

Hinsichtlich der *Rolle der Interviewenden im Expertinnen- und Experteninterview* unterscheiden Bogner et al. (2014: 52ff) sechs Konstellationen zwischen den Interviewenden und Interviewten, die verschiedene vermutete Sichtweisen seitens der Interviewten auf die Interviewenden widerspiegeln: Die Interviewenden als ´(Co-)Expertinnen/Experten´, als ´Laien/innen´, als ´Evaluatorinnen/Evaluatoren´, als ´Autorität´, als ´potentielle Kritikerinnen/Kritiker´, als ´Komplizinnen/Komplizen´. In der vorliegenden Arbeit wird in der Selbstreflexion und zur Vorbereitung der Expertinnen- und Experteninterviews durch das Forschungsteam die Rolle der/des ´Expertin/Experten´ eingenommen. Bogner et al. (ebd.) verstehen diese Rolle als eine Unterform der ´Co-Expertinnen-/Experten´. Sie wird oftmals als Ideal verstanden, da sie viel/e relevante/s Wissen und Informationen ermöglicht. Zugleich jedoch hat sie den Nachteil, dass einiges ggf. nicht angesprochen wird, weil es als ohnehin geteiltes Wissen als selbstverständlich angenommen wird. In der vorliegenden Arbeit hat die Unterform der Expertinnen-/Expertenrolle der Interviewenden den Vorteil, dass die Interviewenden Expertin und Experte eines anderen, aber fachnahen Wissensgebietes sind und daher für die Explikation vermeintlicher fachlicher Selbstverständlichkeiten zugänglicher sind. Die Interviewenden haben einen ihrer Arbeitsschwerpunkte in der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen mit dem Fokus auf den Themenzusammenhang Gesundheit. Sie sind damit auch Mitglieder einer der Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung und nutzen ihre Feldkompetenz zur Interaktionsgestaltung in den Expertinnen- und Experteninterviews (s. dazu auch Kap. 3.2 zu den Partizipationsstufen in der Studie).

Das *verfahrenstechnische Vorgehen* des systematisierenden Expertinnen- und Experteninterviews impliziert zudem einen dialogisch-diskursiven Interaktionscharakter, der ein hörerrinnen- und hörerorientiertes Vorgehen jedoch nicht ausschließt (Kruse 2015: 167). Zur weiteren Strukturierung des Expertinnen- und Experteninterviews erfolgt in der vorliegenden Arbeit dazu auch eine Orientierung an dem **Problembasierten Interview**. Das problembasierte Interview lässt trotz Themenvorstrukturierung Raum für einen offenen Gesprächsrahmen und die Ausführungen der Expertinnen und Experten. Es folgt einem „*induktiv-deduktiven Wechselspiel*“ (Witzel 2000: 1) und basiert auf den drei Kriterien der ´Problem-, Gegenstands- und Prozessorientierung´ (Witzel 2000: 2ff, 1985: 231ff):

- **Problemzentrierung:** Dem Namen nach stellt das problemzentrierte Interview ein spezifisches Thema in den Mittelpunkt. Es zeichnet sich zum einen durch eine gerichtete „*Aufmerksamkeitshaltung in der Erhebungssituation*“ aus und folgt weniger einem „*textbezogenen Sinnverstehen*“ als mehr einem „*problembezogenen Sinnverstehen*“ (Helfferich 2009: 38). Das Thema wird als gesellschaftlich relevant verstanden, damit verbunden ist die Verarbeitung bestehenden Wissens zum Themenfeld (s. dazu Kap. 2). Zum anderen zielt das problemzentrierte Interview darauf „*die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, dass sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können*“ (Witzel 1985: 232).
- **Gegenstandsorientierung:** In der Interviewführung folgt das problemorientierte Interview einem diskursiv-dialogischen Verständnis (Witzel 2000: 5). Die Interviewten können ihre Sichtweisen zum Interviewthema narrativ darstellen, zusätzlich ermöglicht es ein Leitfaden, diese Erzählungen durch gezielte Nachfragen zu verdichten. Dazu können verschiedene Fragetechniken angewandt werden, die flexibel eingesetzt werden und die Interviewten auffordern, eigene Aussagen oder auch die der Interviewer/innen weiter zu klären oder auch zu korrigieren.
- **Prozessorientierung:** Der Leitfaden basiert auf theoretischem Vorwissen der Interviewenden, das in das Interview eingebracht wird und im Wechsel zu den Sichtweisen der Interviewten steht. Er dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen. Den Interviewenden kommt dabei (im gesamten Forschungsprozess) die Aufgabe zu, Vorinterpretationen zugunsten der Orientierungen der Interviewten zurückzunehmen und einen dialogischen Prozess zu gestalten.

#### **Ergänzend Mappingverfahren**

Ergänzt werden die Expertinnen- und Experteninterviews durch eine Methode, die sich als Konzeptmapping beschreiben lässt. Der Begriff ist nicht eindeutig festgelegt. Eine einheitliche Definition bzw. ein einheitliches Verfahren existiert dazu nicht. Vielmehr hat sich eine Vielzahl an Ansätzen herausgebildet, die sich je nach Thema und Ziel fachlich unterschiedlich verorten sowie mit Einzelpersonen und/oder in Gruppen durchgeführt werden können; z. B.:

- Concept-Mapping im Kontext der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung als Methode zur Wissensvermittlung und -erfassung (z. B. Mandel, Fischer 2000; Wahl et al. 1991)
- Dialog-Konsens-Methoden, insbesondere Strukturlegetechniken zur Rekonstruktion von Alltagstheorien über Zusammenhänge von Krankheit (z. B. Scheele, Groeben 1988; Scheele et al. 1992)
- Akteursanalyse als politikwissenschaftliches Instrument in der Entwicklungszusammenarbeit (z. B. Hübner-Schmid et al. 2003) und umweltpolitischen Arbeit (z. B. Hirschfeld et al. 2012)
- Netzwerkanalysen in den Sozialwissenschaften zur Strukturierung lebensweltlicher Gemeinschaften und sozialer Beziehungen (z. B. Jansen 1999; Stegbauer 2010)
- Systemmethoden in der Betriebs- und Organisationswissenschaft zur Unternehmenssteuerung (z. B. Lehner 2001; Vester 2012)
- Systemanalysen in der Policy Forschung zur Entwicklung von Zukunftsszenarien und Wirkungszusammenhängen unterschiedlicher Reichweite (z. B. Umweltbundesamt zur strategischen Zukunftsforschung 2016)

Den Verfahren gemeinsam ist, dass sie zur qualitativen Modellierung mentaler Modelle über komplexe(re) Zusammenhänge eingesetzt werden. Sie nutzen dazu Visualisierungstechniken, mit denen Informationen graphisch unterstützt dargestellt werden und unterstützen eine kommunikative Strukturierung der Interviewsituation. Ein grundlegendes Vorgehen haben dabei alle Ansätze gemeinsam: Interessierende Konzepte einer Thematik werden als Knoten in der Struktur einer Netzkarte aufgefasst und benannte Relationen zwischen diesen Knoten als Verbindungslinien bzw. Pfeile dargestellt, wodurch ein bestehender Zusammenhang zwischen den Konzepten verdeutlicht wird. Mappings haben dabei nicht den Anspruch der vollständigen Abbildung eines thematischen Zusammenhanges und können mehr oder weniger komplex aufgebaut sein. Im Vordergrund steht dabei, Wissensstrukturen in einer Weise zu organisieren, die wegführt von allein linearen hin zu auch vernetzten Informationseinheiten über ein Thema bzw. Problemfeld.



In der vorliegenden Arbeit ist es das Ziel, durch diese ergänzende Methode eine größere Erkenntnisbreite über Handlungskontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen. Es wird darauf fokussiert, dass die Akteursgruppen einen mehr oder weniger direkten Einfluss nehmen und vielfach selbst beeinflusst werden von einer oder mehreren anderen Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung. Sie gestalten ihre Einflüsse auf Leitungshandeln also nicht vollkommen selbst und stehen untereinander in Zusammenhängen. Ziel ist daher ergänzend die Ermittlung von Einflusszusammenhängen (Relationen) zwischen verschiedenen Akteursgruppen (Knoten) im System Kindertageseinrichtung. Aus forschungspraktischen Gründen muss dabei eine verkürzte Version der Methode angewendet werden.

### 3.2 Interviewvorgehen

Wie erläutert, werden die Expertinnen und Experten als Repräsentantinnen und Repräsentanten verschiedener Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung verstanden. Bezugspunkt für die Bearbeitung der zentralen Studienfragen sind i. S. eines „Helikopterblicks“ die abstrahierten und generalisierten Wissensbestände der Expertinnen und Experten im System Kindertageseinrichtung über den persönlichen Wirkungskreis ihrer Arbeitssituation hinaus zu dem fokussierten Studienthema generieren, nicht jedoch deren persönlich-individuelle Situation.

Der Leitfaden für die Interviews und Workshops folgt einem deduktiv-induktivem Wechselspiel problemzentrierter Experteninnen- und Experteninterviews. Für den Leitfaden wird einerseits eine Orientierung an dem theoretischen Studienmodell vorgenommen, was einem deduktiven Vorgehen insofern entspricht, da die darin repräsentierten Akteursgruppen auch als Frage- und Auswertungskategorien dienen (s. Kap. 2.4). Andererseits ermöglicht ein solches Vorgehen der groben Vorstrukturierung aber auch die nötige explorative Flexibilität und Offenheit für die Interviews und Workshops, um die orientierende Vorstrukturierung bei Bedarf erweitern bzw. auflösen zu können und die fachlichen Bedeutungszusammenhänge der Expertinnen und Experten herauszuarbeiten. Dadurch wird einer induktiven Kategorienbildung im Auswertungsprozess Rechnung getragen.

#### Aufbau der Leitfäden

Die Interviews bestehen aus zwei Hauptphasen<sup>3</sup>: Wahrgenommene Kontexte in der *Gegenwart* und antizipierte Kontexte für eine positive *Zukunft*.

Zu Beginn wird mit den Expertinnen und Experten zum einen ein Überblick entwickelt, welche Aufgabenbereiche Kita-Leiter\*innen grundsätzlich haben. Die Aufschlüsselung ihrer Aufgabenbereiche wird unterschiedlich vorgenommen. Es wird hier das von der WIFF-Expertinnen- und Expertengruppe (WIFF 2014) entwickelte Kompetenzprofil Kita-Leitung und das dahinterliegende Aufgabenprofil zugrunde gelegt. Den Expertinnen und Experten wird das Aufgabenprofil optisch und inhaltlich präsentiert und sie werden gebeten, das Aufgabenprofil zu reflektieren, ggf. Aufgabenbereiche zu streichen oder weitere zu ergänzen.

Zum anderen wird mit den Expertinnen und Experten zu Beginn der Interviews erarbeitet, welche übergeordneten Einflussfelder sie auf das Leiten wahrnehmen. Dazu wird das in Kap. 2.3 dargelegte theoretische Studienmodell zu verschiedenen Kontextfeldern im System Kindertageseinrichtung präsentiert und zur Diskussion gestellt. Die Expertinnen und Experten werden gebeten, ggf. weitere Akteursgruppen und gesamtgesellschaftliche Leitbilder/Trends (resp. Themengruppen) zu reflektieren, denen Einflussrelevanz zugesprochen wird (mit dem Hinweis, dass sich diese übergeordneten Einflussfelder im Verlauf des Interviews weiter verändern und ausdifferenzieren können und in die Auswertung der Interviews eingehen).

Ausgehend von der Validierung übergeordneter Kontextfelder auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen werden die Expertinnen und Experten in der ersten Hauptphase gebeten, darin wahrgenommene *gegenwärtige* Kontexte näher zu beschreiben sowie in der zweiten Hauptphase Kontexte für eine positive *Zukunft* zu antizipieren (dabei spielt eine mögliche Bezogenheit i. S. einer Vernetzung der verschiedenen Akteursgruppen

---

<sup>3</sup> Sofern im Interviewvorfeld nicht bereits Anliegen, Zusammenhang und Ablauf der Interviews besprochen werden kann, wird dieses zu Beginn der Interviews in der Begrüßungs- und Einleitungsphase vorgenommen bzw. hier noch einmal zusammenfassend in Erinnerung gerufen.

Der Abschluss der Interviews erfolgt durch die Möglichkeit für die Teilnehmenden, abschließend noch Aspekte zu ergänzen, die im Interviewverlauf vergessen wurden sowie durch die Erläuterung des weiteren Vorgehens im Forschungsprojekt.

untereinander zunächst keine Rolle). Dieser Arbeitsschritt stellt den inhaltlichen und zeitlichen Schwerpunkt der Interviews dar, für die ein weiterführender strukturierter Leitfaden vorliegt und für die Leitlinien der Gesprächsführung relevant werden.

Sofern zeitlich möglich, werden ergänzend die Expertinnen und Experten gebeten, mit Hilfe eines visuellen Mappings einen Blick auf mögliche vernetzte Kontexte des Leitens zu richten, die zwischen verschiedenen Akteursgruppen bestehen, die aufeinander bezogen handeln. Auch hier wird ein halboffenes Vorgehen gewählt. Von den Expertinnen und Experten werden mit Hilfe von Mindmap-Techniken Einflusszusammenhänge (Relationen) in selbst entwickelten Mappings auf Grundlage der zu Interviewbeginn validierten Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung (Knoten) dargestellt. Für die zu erstellenden Einflusszusammenhänge (Relationen) werden unterstützend Vorgaben zur Begrenzung an die Hand gegeben. Der Blick kann sich auf wahrgenommene positiv oder negativ wirkende Einflüsse zwischen einzelnen Akteursgruppen richten. Schon gelegte Teile des Mappings können unmittelbar revidiert werden, wenn im weiteren Verlauf Anpassungen nötig werden.

Für die Interviews ist es bedeutsam, die Expertinnen und Experten sowohl in eine Innensicht als auch in eine Außensicht zu führen: Zum einen sollen sie reflektieren, inwiefern sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer bestimmten Akteursgruppe im System Kindertageseinrichtung selbst Einfluss nehmen, zum anderen sollen sie reflektieren, inwiefern die weiteren Akteursgruppen Einfluss nehmen auf das Leiten.

Mit den Expertinnen und Experten wird darüber gesprochen, dass die einzelnen Interviews nicht den Anspruch der vollständigen und abschließenden Erfassung des Kontextgefüges für Leitungshandeln verfolgen, sondern alle Interviewergebnisse als Wirklichkeitsausschnitte verstanden werden, die die zentralen Studienfragestellungen aufschlüsseln und als Gesamtergebnisse die Grundlage für die anschließende Fragebogenentwicklung in der quantitativen Studienphase im Rahmen der Gesamtstudie (s. Kap. 2.1) bilden. Die Expertinnen und Experten in den einzelnen Interviews werden daher gebeten, sich zu den die aus ihrer Sicht wichtigsten Akteursgruppen und Kontexte zu äussern.

Die zwei weiteren Expertinnen- und Expertenworkshops haben dieselben Ziele wie die Interviews, folgen jedoch einem anderen Ablauf. Sie sind ebenso strukturiert aufgebaut,

der Gesamtablauf folgt jedoch nicht einem geführten Leitfadeninterview. Dieses Vorgehen hat zum einen forschungspraktische Gründe, da für die Workshops weniger Zeit zur Verfügung steht als für die Interviews. Zum anderen liegt es darin begründet, dass den Expertinnen und Experten an den Workshops eine andere Funktion im Rahmen des hier vorgestellten qualitativen Studienteils zukommt. Die Workshopteilnehmenden sind im Fall der vorliegenden Arbeit Mitglieder der überregionalen Kontextebene auf Länder- und Bundesebene und zugleich eines projektübergreifenden Beirates für mehrere Studien der Auftraggeberin zum Thema Leiten von Kindertageseinrichtungen.<sup>4</sup> In der Konzeption dieser Studie kommt ihnen im Studienverlauf v. a. eine beratende Rolle zu, während Repräsentantinnen und Repräsentanten der Praxis auf regionaler Kontextebene und insbesondere auf individueller Kontextebene im Fokus der Studie stehen. Die Workshops finden zeitlich nachrangig zu den Interviews statt. Die Expertinnen und Experten werden mit den bisherigen Ergebnisse der qualitativen Studienphase vertraut gemacht und gebeten, diese aus ihrer Expertinnen- und Expertensicht in Kleingruppen zu diskutieren und ggf. zu ergänzen. Die Arbeitsgruppenergebnisse werden anschließend in der Gesamtgruppe zusammengeführt und gehen in die Gesamtergebnisse der qualitativen Studienphase ein.

#### **Leitlinien der Gesprächsführung**

Für die Durchführung von Leitfadeninterviews gibt es keine verbindlichen Vorgaben, jedoch verschiedene Empfehlungen und Anleitungen, die sich in ihren Prinzipien sehr ähnlich sind (Witzel 2000: 5ff; 1985: 245; Lamnek 2010: 19ff.; Kruse 2015: 209ff.; Helfferich 2009: 102ff.; Bogner et al. 2014: 62ff.; Schelle et al. 1992; Christmann et al. 1999). Für die Interviews und Workshops dieser Studie werden davon ausgehend verschiedene Leitlinien der Gesprächsführung entwickelt, die je nach Erhebungssituation flexibel eingesetzt werden und insbesondere in den Interviews zum Einsatz kommen. Grundsätzlich gelten in der Gesprächsführung vier Leitlinien, die verschiedene Gesprächstechniken ermöglichen:

- „*Offenheit*“: Gemeint ist, dass Fragen zu stellen sind, die die Expertinnen und Experten als Erzählimpulse unterstützen, den Themenzusammenhang narrativ aus ihrer

---

<sup>4</sup> Der Beirat ist besetzt mit Wissenschaftlern/innen, Vertretern/innen der Landesministerien, der Trägerverbände, der Kommunalen Spitzenverbände, Elternverbände, Aus-/Weiterbildung und Gewerkschaften (s. auch in Abb. 8). Die Besetzung des Beirates resultierte aus dem Anspruch, dass die verschiedenen Akteursgruppen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und eine breite Expertise in diesem Gremium vertreten sein sollten.

Sicht zu beschreiben. Ergänzende Sondierungsfragen i. S. aktiven Zuhörens oder der Aufforderung zur Präzisierung zielen hier auf die Validierung und Vertiefung der dargestellten Sicht und sollen den narrativen Erzählprozess aufrechterhalten. Diese Fragen werden in der Studie als induktiv gerichtete Fragen verstanden und sollten den Expertinnen und Experten Raum geben, ihr Wissen offen zu strukturieren.

- „*Spezifität*“: Gemeint ist, dass nach offenen Fragen spezifischere Nachfragen möglich sind, die einem diskursiv-dialogischen Verständnis folgen (s. dazu oben zu den Interviewmethoden), ebenfalls mit dem Ziel der Validierung und Vertiefung der dargestellten Expertinnen- und Expertensichtweisen. Diese Nachfragen ergeben sich aus der konkreten Interviewsituation und sind im Leitfaden nicht bzw. nur bedingt planbar, daher setzen sie Erfahrungen der Interviewenden in dem ausgewählten Problemfeld und in der Gesprächsführung voraus. In der Studie werden diese Fragen als deduktiv gerichtete Fragen verstanden. Ausgehend von dem theoretischen Vorwissen der Interviewenden sollen sie das bisher Erzählte weiter anregen und hinterfragen sowie die Expertinnen und Experten dazu anregen, ihre Sichtweisen zu vergleichen, anzupassen oder abzugrenzen, u. a. durch:
  - Verständnisfragen zur Auflösung von Unklarheiten in dem Erzählten oder bei ausweichendem Antwortverhalten. Diese Fragen könnten z. B. mit den Worten beginnen: *„Habe ich Sie richtig verstanden, dass ...?“*, *„Könnten Sie noch einmal erläutern ...?“*
  - Begründungsaufforderungen, die Zusammenhänge in den Sichtweisen der Expertinnen und Experten aufdecken. Diese Fragen beginnen z. B. mit den Worten: *„Wie kommen Sie darauf, dass ...?“*, *„Könnten Sie noch genauer ausführen, worin Sie den Zusammenhang sehen?“*
  - Argumentative Fragen, die alternative Möglichkeiten zu den geäußerten Sichtweisen der Expertinnen und Experten geben. Diese Fragen beginnen z. B. mit folgenden Einleitungen: *„Könnte es auch sein, dass ...?“*; *„Wie schätzen Sie die Möglichkeit ein, dass ...?“*; *„Mglw. besteht auch ein Zusammenhang zwischen ...?“*; *„Wie ist es denn aber, wenn z. B. ...?“*
  - Konfrontationsfragen, die auf widersprüchliche Ausführungen hinweisen. Diese Fragen könnten z. B. mit den Worten beginnen: *„Vorhin sagten Sie, dass .... In welchem Verhältnis steht das zu Ihrer Aussage, dass ...?“*

- „*Gleiche Bedingungen*“: Nicht zu verwechseln ist diese Leitlinie mit Standardisierung. Gemeint ist, dass um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten und Beeinflussungen zu vermeiden, die Interviews bzw. Workshops nach demselben Aufbau bzw. Phasenablauf geführt wurden, da die Phasen aufeinander aufbauen. Die Leitfäden werden jedoch je nach Akteursgruppe(n) funktional angepasst.
- „*Flexibilität*“: Diesem folgend ist aber auch auf die individuellen Relevanzstrukturen der Expertinnen und Experten einzugehen, daher ist je nach Verlauf eine relative Varianz des Interview- bzw. Workshopaufbaus möglich. Wichtig ist hier trotzdem, dass die Interviewerin und der Interviewer immer zum Leitfaden zurückführen. Ebenso sind Umformulierungen der Fragen zum besseren Verständnis möglich. Wenn die Expertinnen und Experten ausschweifen bzw. abschweifen, sollte eine geeignete Zeit gefunden werden, sie zum Leitfaden zurückzuführen. Eine ausweichende Antwort wird von der Interviewerin und dem Interviewer mindestens einmal nachgefragt.

Generell gilt in allen Phasen der Interviews und Workshops, dass

- die Expertinnen und Experten zum lauten Denken animiert werden sollten, um „scheinbar Unwichtiges“ nicht zu verlieren,
- keine Ja-Nein-Fragen provoziert werden sollten,
- keine verbalen und nonverbalen Bewertungen vorgenommen werden sollten,
- es kein Richtig und Falsch gibt,
- keine Suggestivfragen provoziert und Beeinflussungen bei den Ausführungen der Expertinnen und Experten durch Antwortvorschläge vorgenommen werden sollten (nicht zu verwechseln mit argumentativen Fragen),
- keine Warum-Fragen genutzt werden sollten, die die Expertin/den Experten zur Rechtfertigung führt (abzugrenzen von Begründungsaufforderungen/Konfrontationsfragen).

#### **Partizipationsstufen**

Wie in Kap. 2.1 ausgeführt, werden im Rahmen der Gesamtstudie verschiedene Akteursgruppen eingebunden und beteiligt. Ihnen werden in unterschiedlichem Maße Mitbestimmungsmöglichkeiten und Entscheidungen über die Inhalte des Fragebogens übertragen (in Anlehnung an das Modell der Partizipationsstufen nach Wright et al. 2010) (s. Abb. 10; s. auch Kap. 6.3 zu methodischen Limitationen):

9	Selbstorganisation	<b>Geht über Partizipation hinaus</b>
8	Entscheidungsmacht	<b>Partizipation</b>
7	Teilweise Entscheidungskompetenz	
6	Mitbestimmung	
5	Einbeziehung	<b>Vorstufen der Partizipation</b>
4	Anhörung	
3	Information	
2	Anweisung	<b>Nicht-Partizipation</b>
1	Instrumentalisierung	

**Abb. 10:** Verwirklichte Partizipationsstufen (in Anlehnung an Wright et al. 2010: 42)

*„Stufe 4: Anhörung:*

*Die Entscheidungsträger/innen interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.*

*Stufe 5: Einbeziehung:*

*Die Einrichtung lässt sich von ausgewählten Personen aus der Zielgruppe (oft Personen, die den Entscheidungsträger/innen/n nahestehen) beraten. Die Beratungen haben jedoch keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.*

*Stufe 6: Mitbestimmung:*

*Die Entscheidungsträger/innen halten Rücksprache mit Vertreter/inne/n der Zielgruppe, um wesentliche Aspekte einer Maßnahme mit ihnen abzustimmen. Es kann zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträger/innen/n zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.*

*Stufe 7:*

*Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz: Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe bestimmte Aspekte einer Maßnahme mitbestimmen kann. Die Verantwortung für die Maßnahme liegt jedoch in den Händen von anderen, z. B. bei Mitarbeiter/innen/n einer Einrichtung.“ (Wright et al. 2010: 43f.)*

- Stufe 6 und 7 Mitbestimmung bis teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz: Aufgrund ihrer Feldnähe werden die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter (individuelle bzw. personale Kontextebene) und ergänzend Akteursgruppen auf organisationaler bzw. intra-institutioneller oder kommunaler bzw. inter-institutioneller Kontextebene als Hauptakteursgruppen verstanden.

- Stufe 4 und 5: Als Mitglieder des Projektbeirats der Auftraggeberin über den Gesamtprojektverlauf werden die Akteure der Länder- und Bundesebene (überregional-institutionelle Kontextebene) in v. a. beratender Funktion angehört und einbezogen.

Stufe 6 und 7 Mitbestimmung bis teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz: Zudem haben sie als Workshopteilnehmende über die Inhalte der quantitativen Befragung im Rahmen der Gesamtstudie mitbestimmt. Jedoch gehen ihre Sichtweisen nachrangig und nur ergänzend zu den Sichtweisen der Kita-Leiter\*innen und der Akteursgruppen auf regionaler Ebene ein.

- Stufe 6-7: Dem Forschungsteam obliegt die verantwortliche Konzeption und Durchführung der hier vorgestellten Studie sowie die Weiterverarbeitung der Ergebnisse im Fragebogen im Rahmen der Gesamtstudie, die in Abstimmung mit der Auftraggeberin und in Teilverantwortlichkeiten vorgenommen werden.

Ebenso werden beide als Akteursgruppen der überregional-institutionellen Kontextebene mit ihrer Expertise in die fachliche Entwicklung des Fragebogens mit einbezogen. Für die Mitglieder des Forschungsteams ist zu ergänzen, dass ihre Sichtweisen sekundär und nur als Unterstützung zur Interviewgesprächsführung mit eingebracht werden sowie nachrangig und nur ergänzend zu den Sichtweisen aller Teilnehmer\*innen auf individueller Ebene der Kita-Leiter\*innen selbst und der Akteursgruppen auf regionaler und überregionaler Kontextebene eingehen. Das methodische Vorgehen ist an den Sichtweisen der Interviewteilnehmenden ausgerichtet (s. auch Kap. 3.1 zur Rolle der Interviewenden).

#### **Datenschutz**

Abschließend werden der Umgang mit den Daten und der Vertrauensschutz in der vorliegenden Arbeit transparent gemacht. Die Einwilligungserklärung orientiert sich am Workingpaper 238 „*Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten*“ (Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2014), gefördert vom BMBF). Es wird in den Interviews und Workshops grundsätzlich darauf hingewiesen, dass



- das Interview bzw. der Workshop audioaufgezeichnet wird und die Aufnahmen transkribiert werden,
- für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Originaltexte darin alle Angaben, die zu einer Identifizierung von Personen führen könnten, verändert oder aus den Texten entfernt werden,
- in wissenschaftlichen Präsentationen und Veröffentlichungen während und nach Abschluss des Forschungsprojektes die Beiträge aus den Interviews bzw. Workshops nur in Ausschnitten zitiert bzw. in zusammenfassenden Ergebnisdarstellungen wiedergegeben werden, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der teilnehmenden Personen führen kann,
- personenbezogene Daten, Audioaufnahme und alle verschriftlichten Gesprächsoriginaltexte während des oben genannten Forschungsprojektes für Dritte unzugänglich gespeichert werden und nach Abschluss des Forschungsprojektes die Audioaufnahme gelöscht wird,
- nach Abschluss des Forschungsprojektes die Personendaten von den verschriftlichten Daten (anonymisierte verschriftlichte Originaldaten und Auswertungen) getrennt und lediglich die anonymisierten Auswertungen an die Auftraggeberin übermittelt werden,
- die Teilnahme an dem Interview bzw. Workshop freiwillig ist und zu jeder Zeit die Möglichkeit besteht, die Teilnahme abubrechen und weitere Teilnahmen abzulehnen, ohne dass dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

### 3.3 Sampling

Der Entscheidung des Samples kommt ebenso wie in der quantitativen Forschung auch in der qualitativen Forschung eine zentrale Bedeutung zu. Beide unterscheiden sich jedoch in ihrem Ziel. Wie in den meisten qualitativen Studien spielt auch in der hier vorgestellten Arbeit nicht die statistische Repräsentativität der Stichprobe eine Rolle (verbunden mit dem übergeordneten Ziel, Aussagen über die Grundgesamtheit der Mitglieder des Systems Kindertageseinrichtung vornehmen zu können, s. Kap. 2.1). Das Interesse richtet sich bei der Fallauswahl bzw. Auswahl der Teilnehmenden vielmehr auf deren inhaltliche Repräsentativität i. S. ihrer theoretischen bzw. inhaltlichen Relevanz als Akteursgruppe im System Kindertageseinrichtung. Deshalb bedarf es in der qualitativen

Forschung eines besonderen Vorgehens bei der Stichprobenauswahl. Ziel ist dabei, grundsätzlich die gewünschte qualitative Repräsentation durch bewusste kontrastierende Fallauswahl vorzunehmen, um möglichst breit die Heterogenität des Forschungsfeldes berücksichtigen zu können. Der Individualität der Teilnehmenden kommt in der vorliegenden Arbeit also zunächst eine größere Bedeutung zu (Flick 2010a: 155ff; auch Kruse 2015: 240ff). Trotzdem zielt auch sie insofern auf eine Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse, als die Teilnehmenden als Expertinnen und Experten im System Kindertageseinrichtung verstanden werden und aus dieser Perspektive Erkenntnisse generiert werden können, die über den Einzelfall hinausgehen (Mayer 2013: 38 ff).

Da aufgrund kleiner Stichproben in der qualitativen Forschung Stichprobenfehler bei Zufallsstichproben, wie sie in repräsentativen quantitativen Studien verwirklicht werden, jedoch mehr ins Gewicht fallen, bedarf es in der qualitativen Forschung dagegen eines anderen Vorgehens in der Stichprobenauswahl (Flick 2010a: 154ff). Um von einer (nicht im statistischen Sinne) Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse qualitativer Studien ausgehen zu können, lassen sich für die Auswahl der Fälle zwei grundlegende Strategien unterscheiden, wobei „die“ richtige Strategie nicht angenommen werden kann (ebd.). Beide Strategien verfolgen das Ziel der qualitativen Repräsentation durch bewusste kontrastierende Fallauswahl, um möglichst breit die Heterogenität des Forschungsfeldes berücksichtigen zu können (Kruse 2015: 240ff):

- Theoretisches Sampling:

Diese Samplingstrategie geht auf Glaser und Strauss (1998) zurück. Bedeutsam ist hier, dass die Samplestruktur nicht vor Beginn der Erhebung vollständig entwickelt wird, sondern die Auswahl der Fälle schrittweise im Forschungsprozess festgelegt und im Wechsel von Datenerhebung (Empirie) und Datenauswertung (Theorie) entwickelt wird. Die Fallauswahl wird bis zur ‚theoretischen Sättigung‘ weitergeführt, d. h. bis keine neuen Erkenntnisse mehr aufgrund neuer Fälle analysiert werden können. Mit dieser Samplingstrategie ist daher der Umfang des Samples in Größe und Zeit nicht zu Erhebungsbeginn festgelegt. Das hat einerseits den Vorteil, dass das zu erforschende Feld in seiner maximalen Varianz erarbeitet werden kann, andererseits setzt dieses Vorgehen flexible Projektstrukturen voraus.

- Selektives Sampling (qualitativer Stichprobenplan):

Dem theoretischen Sampling gegenüber steht die selektive Samplingstrategie, mit dem die Samplestruktur vor Erhebungsbeginn in einem qualitativen Stichprobenplan festgelegt wird. Die Auswahl der Fälle erfolgt nach abstrakten Merkmalen, die theoretisches Vorwissen zum Forschungsthema oder z. B. auch demografische oder berufsbezogene Merkmale oder Vergleichsmerkmale (z. B. große/kleine Organisationen) widerspiegeln und sich nicht sukzessiv aus dem Fallmaterial entwickeln. Ziel ist es auch hier, das Forschungsfeld möglichst breit in seinen Merkmalen zu berücksichtigen. Der Nachteil dieser Strategie ist, dass möglicherweise relevante Fälle des Forschungsfeldes nicht abgebildet werden, da die Phasen der Erhebung und Auswertung in der Regel zeitlich nachgeordnet sind. Das muss jedoch methodisch nicht zwingend bedeuten, dass nicht ebenso im Verlauf der Erhebung noch eine Erweiterung der Fälle vorgenommen werden kann. Der Vorteil dieser Strategie ist, dass die Erhebung in Größe und Zeitverlauf planbarer ist.

#### **Selektives Sampling**

Um zu einer aussagekräftigen Mindestanzahl der Fälle innerhalb des formalen (zeitlichen und personellen) Gesamtstudienrahmens zu gelangen, wird das Sampling als **selektives Sampling (qualitativer Stichprobenplan)** vorgenommen. Die Auswahl der Fälle bzw. der Teilnehmenden erfolgt anhand abstrakter Merkmale. Diese Merkmale sind insofern abstrakt, da sie unabhängig bzw. im Vorfeld von dem konkret zu untersuchenden Feld und vor der Erhebung des Datenmaterials entwickelt werden (Flick 2010a: 156). Dabei ist es bedeutsam, das Forschungsfeld in seinen Merkmalen breit zu erfassen, unterstützend wird hierzu ein qualitativer Stichprobenplan entwickelt:

- Unabhängig vom Forschungsthema werden **auf einer unspezifischen Ebene** die von Morse (1998: 73, zit. n. Flick, 2010a: 166) erarbeiteten allgemeinen Auswahlkriterien berücksichtigt, die in der qualitativen Forschung v. a. bei Interviews bedacht werden: Wissen/Erfahrung zum Untersuchungsthema; Fähigkeit zur Reflexion/ Artikulation; Zeit/Bereitschaft (i. S. des gewollten Engagements).
- **Auf der ersten bis dritten spezifischen Ebene** wird mit dem in Kap. 2.3 dargestellten theoretischen Studienmodell eine Kontrastierung bedeutsam, mit der weithin ge-

währleistet werden kann, dass Akteursgruppen auf sowohl individueller, organisationaler und kommunaler als auch überregional-institutioneller Kontextebene einbezogen werden. Leitend ist hierbei die multidisziplinäre Zusammensetzung der Akteursgruppen, die im System Kindertageseinrichtung zusammenwirken.

- Da hier v. a. die Sichtweisen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst interessieren, wird die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der **Akteursgruppe der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter** zudem anhand der Kriterien
  - Bundesland
  - Trägerschaft (AWO; DRK; Diakonie/evangelische Träger; Caritas/katholische Träger; öffentliche Träger; Paritätischer Wohlfahrtsverband; sonstige freie Träger)
  - regionale Lage (ländlich/Kleinstadt bis 19.999 Einwohnern/innen; Mittelstadt mit 20.000-99.999 Einwohnern/innen; Großstadt ab 100.000 Einwohnern/innen)
  - Geschlechtweiter kontrastiert.

Die qualitative Stichprobenbildung berücksichtigt zudem die Anzahl der Teilnehmenden. Auf Ebene 1 ist die Teilnahme von 14 Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern geplant<sup>5</sup>, die weiteren Akteursgruppen und Kriterien sollen durch mindestens einen Teilnehmenden repräsentiert sein (s. Tab. 3).

---

<sup>5</sup> Zur Auswahlbegründung von 14 aus 16 Bundesländern s. Kap. 6.3 zu methodischen Limitationen.

Unspezifische Kriterienebene				
Allgemeine Kriterien nach Morse (1998):				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen/Erfahrung zum Untersuchungsthema</li> <li>• Fähigkeit zur Reflektion und Artikulation</li> <li>• Zeit und Bereitschaft (i. S. eines gewollten Engagements) für die Teilnahme</li> </ul>				
Spezifische Kriterienebene				
Kriterienebene 1				
Akteursgruppe auf individueller bzw. personaler Kontextebene: Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter				
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
Akteursgruppe auf individueller bzw. personaler Kontextebene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter</li> </ul>	Bundesländer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hamburg, Bremen, Berlin</li> <li>• Mecklenburg-Vorpommern</li> <li>• Schleswig-Holst.</li> <li>• Niedersachsen</li> <li>• Hessen</li> <li>• Nordrhein-Westf.</li> <li>• Rheinland-Pfalz</li> <li>• Sachsen</li> <li>• Sachsen-Anhalt</li> <li>• Thüringen</li> <li>• Baden-W.</li> <li>• Bayern</li> </ul>	Trägerschaft: <ul style="list-style-type: none"> <li>• AWO</li> <li>• DRK</li> <li>• Diakonie/evangelische Träger</li> <li>• Caritas/katholische Träger</li> <li>• Öffentliche/kommunale Träger</li> <li>• Sonstige freie Träger</li> </ul>	Regionale Lage: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ländlich/Kleinstadt bis 19.999 Einwohner/innen</li> <li>• Mittelstadt mit 20.000-99.999 Einwohnern/innen</li> <li>• Großstadt ab 100.000 Einwohnern/innen</li> </ul>	Geschlecht <sup>6</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiblich</li> <li>• Männlich</li> </ul>
N = 14	N = 14	N = jeweils min. 1	N = jeweils min. 1	N = jeweils min. 1
Kriterienebene 2				
Regionale Akteursgruppen auf organisationaler bzw. intra-institutioneller sowie kommunaler bzw. inter-institutioneller Kontextebene:				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern</li> <li>• Kitateam (Gruppenfachkräfte)</li> <li>• Träger</li> <li>• Pädagogische Fachberatung</li> <li>• Trägerübergreifende kommunale Administration und Kommunalpolitik</li> <li>• Sozialer Raum: Organisationen gesundheitlicher/psycho-sozialer Versorgung, Sport- und Freizeitor-organisationen, andere Kindertages-einrichtungen, etc.</li> <li>• Sozialer Raum: Grundschulen</li> </ul>				
N = jeweils mindestens 1				
Kriterienebene 3				
Akteursgruppen auf überregional-institutioneller Kontextebene (Länder- und Bundesebene):				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerien (Politik und politische Administration)</li> <li>• (Außer-)hochschulische Aus- und Weiterbildung</li> <li>• Forschungsorganisationen</li> <li>• Fachpolitische Interessenverbände ((inkl. Trägerverbände Bund/Länder)</li> <li>• Gewerkschaften</li> <li>• Zivilgesellschaftliche Vertretungen</li> <li>• Elternverbände</li> </ul>				
N = jeweils mindestens 1				

**Tab. 3:** Qualitativer Stichprobenplan (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 19)

<sup>6</sup> Dieses Kriterium kann nur begrenzt kontrolliert werden, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumeist von den Trägern ausgewählt werden, s. zum Feldzugang.

#### Feldzugang

Um Zugang zu den Teilnehmenden zu bekommen, werden verschiedene Wege gegangen:

(a) Für die Auswahl der Teilnehmenden auf der regionalen und überregionalen Kontextebene werden zwei Zugänge gewählt.

- Die Teilnehmenden auf regionaler Kontextebene werden nach dem Gate-Keeper-Prinzip akquiriert (Kruse 2015: 251ff). Dazu werden Kolleginnen und Kollegen aus dem beruflichen Umfeld des Forschungsteams und der Auftraggeberin zunächst gebeten, potentielle Teilnehmende zu empfehlen. Mit diesen werden dann direkte Kontakte aufgenommen und in einem gemeinsamen Vorgespräch wird ihre Teilnahme erörtert.
- Die Teilnehmenden der überregionalen Kontextebene sind Mitglieder des Gesamtprojektbeirates, den die Auftraggeberin des Gesamtstudienprojektes (s. Kap. 2.1) für verschiedene Teilprojekte zum Thema Leiten von Kindertageseinrichtungen eingerichtet hat.

(b) Die teilnehmenden Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter auf individueller Kontextebene werden über drei Teilschritte gewonnen, die ebenfalls dem Gate-Keeper-Prinzip sowie teilweise der Direktansprache entsprechen (Kruse 2015: 251ff).

- Zunächst erfolgt für jedes der 14 Bundesländer eine Recherche verschiedener Träger auf regionaler Ebene, die im Weiteren durch das Auswahlkriterium regionale Lage eingegrenzt werden.
- Sodann werden die jeweiligen Träger kontaktiert mit der Bitte um Empfehlung einer Leitungskraft ihrer Trägerschaft, die sich an den unspezifischen Auswahlkriterien orientiert (Wissen/Erfahrung zum Untersuchungsthema; Fähigkeit zur Reflektion/ Artikulation; Zeit/Bereitschaft (i. S. eines gewollten Engagements für die Teilnahme).
- Im Weiteren werden diese empfohlenen Leitungskräfte angeschrieben bzw. telefonisch kontaktiert.

#### Beschreibung des Samples

In der vorliegenden Arbeit wird mit insgesamt 35 Interview- und Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmern kooperiert, die im System Kindertageseinrichtung als Expertinnen und Experten Stakeholdersichtweisen einnehmen (s. Kap. 2.3 zum theoretischen Studienmodell). Die Teilnahmebereitschaft ist hoch, das Thema weckt Interesse. Es sind jedoch äußere Gründe, wie Arbeitsbelastung, keine Vertretungsmöglichkeit und die aktuellen Streiks der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bahn und Kindertageseinrichtungen, die eine Teilnahme verhindern.

#### Akteursgruppe auf individueller bzw. personaler Kontextebene: Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter

Es nehmen elf Kita-Leiterinnen aus elf Bundesländern an zwei Gruppeninterviews teil. Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter aus den anderen drei Bundesländern müssen kurzfristig absagen aufgrund der parallel stattfindenden Kita- und/oder Bahnstreiks oder aufgrund von Krankheit. Die teilnehmenden Kita-Leiterinnen und deren Einrichtungen weisen folgende Merkmale auf:

<b>Trägerschaft</b>	Die vertretenen Kindertageseinrichtungen gehören zu folgenden Trägerschaften: 2x AWO 1x DRK 1x Diakonie/evangelischer Träger 1x Caritas/katholischer Träger 2x Öffentlicher Träger 4x Sonstige freie Träger
<b>Regionale Lage</b>	3 Kita-Leiterinnen geben an, dass ihre Einrichtung in einer ländlichen/kleinstädtischen Umgebung liegt (bis 19.999 Einwohnern/innen); 3 Kita-Leiterinnen geben an, dass ihre Einrichtung in einer mittelgroßen Stadt liegt (bis 99.000 Einwohnern/innen); 3 Einrichtungen werden als großstädtisch (ab 100.000 Einwohnern/innen) verortet; 2 weitere in einer Großstadt ab 1.000.000 Einwohnern/innen.
<b>Sozialräumliche Merkmale der Kita</b>	5 Einrichtungen werden nach eigener Angabe in der Lage eines sozialen Brennpunktes verortet (mit Hinweisen auf den Anteil Alleinerziehender, Migrationsanteil, Arbeitslosigkeitsanteil, Suchtproblematiken, Hochhaussiedlungen)
<b>Besondere Merkmale der Kita</b>	9 Einrichtungen geben Inklusionsarbeit an; 2 Einrichtungen sind als Familienzentren konzipiert; 3 Einrichtungen haben in ihrer Konzeption einen Schwerpunkt in den Themen Bewegung und Ernährung; vereinzelt werden weitere Schwerpunkte in der bilingualen Arbeit oder im Bereich Musik und Kunst benannt;

### 3. Forschungsdesign II: Methoden und Realisierung

	1 Kita-Leiterin hebt hervor, dass die Einrichtung kein eigenes Außen- gelände hat und inmitten einer Großstadt liegt
<b>Größe der Kita (Kin- derzahl)</b>	Durchschnittlich sind die teilnehmenden Kita-Leiterinnen für 131 Kin- der verantwortlich (zwischen 30 und 250 Kindern)
<b>Freistellungsumfang in Stunden</b>	Durchschnittlich sind die teilnehmenden Kita-Leiterinnen mit 31 Stun- den freigestellt (zwischen 15 und 40 Stunden; 5 Kita-Leiterinnen sind davon mit 40 Stunden freigestellt; teilweise liegt keine genaue Vereinbarung mit dem Träger zum Umfang der Leitungsstunden vor und es wird nach Bedarf verfahren)
<b>Stundenanteil im päd. Gruppendienst</b>	Durchschnittlich arbeiten die teilnehmenden Kita-Leiterinnen mit 4,5 Stunden im päd. Gruppendienst (zwischen 0 und 20 Stunden; 6 Kita-Leiterinnen haben keinen Anteil an Stunden im päd. Gruppendienst, teilweise werden die Stunden flexibel gehandhabt)
<b>Aus- und Weiterbil- dungshintergrund</b>	<u>Erstausbildung:</u> 8 Kita-Leiterinnen sind ihrer Erstausbildung nach Erzieherin; 2 Kita-Leiterinnen sind ihrer Erstausbildung nach Sozialpädagogin; 1 Kita-Leiterin hat einen sonstigen Hochschulabschluss erworben  <u>Weiterbildungen:</u> 7 Kita-Leiterinnen haben Leitungsschulungen oder ein Studium der Sozialen Arbeit oder des Sozialmanagements absolviert; 8 Kita-Leiterinnen haben zudem Fachweiterbildungen für z. B. The- men wie Integration, Migrationsfamilien, Kinderschutz, Montessori, Reggio-Pädagogik, Bildungs- und Lerngeschichten, Körperpsycho- therapie, NLP
<b>Berufsjahre als Kita- Leiterin/Kita-Leiter in Jahren</b>	Durchschnittlich haben die teilnehmenden Kita-Leiterinnen 13,5 Jahre Berufserfahrung als Leiterin (zwischen 2 und 30 Jahren)
<b>Alter</b>	Durchschnittlich sind die teilnehmenden Kita-Leiterinnen 51 Jahre alt (zwischen 35 und 65 Jahren)
<b>Geschlecht</b>	Die 11 teilnehmenden Leitungskräfte sind weiblich. Nur in einem Bundesland kann eine männliche Leitungskraft gewonnen werden, jedoch aufgrund des parallel stattfindenden Bahnstreiks nicht anrei- sen.

#### Regionale Akteursgruppen auf organisationaler bzw. intra-institutioneller sowie kommu- naler bzw. inter-institutioneller Kontextebene

Auf regionaler Ebene nehmen sechs Expertinnen und Experten an einem Gruppenin-  
terview und zwei Einzelinterviews teil, eine weitere Vertretung (Trägerübergreifende  
kommunale Administration) muss aufgrund eines anderen kurzfristigen Termins die Teil-  
nahme absagen:

- Die Akteursgruppe Eltern wird durch ein Mitglied aus einer Elterninitiative repräsen-  
tiert, die sich auch auf Landesebene für die Interessen von Elterninitiativen einsetzt.



- Die Akteursgruppe der Kita-Teams wird durch eine pädagogische Gruppenfachkraft vertreten.
- Die Akteursgruppe der Träger wird durch einen Landesverband vertreten, der Mitgliedseinrichtungen fachlich begleitet sowie als Arbeitgeber von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern auch selbst Kindertageseinrichtungen betreibt.
- Die Akteursgruppe der Pädagogischen Fachberatung wird durch eine Fachdienstleitung repräsentiert, die die Koordinierung der Pädagogischen Fachberatung innehat und diese z. T. auch selbst ausübt.
- Die Akteursgruppe Sozialer Raum wird durch eine Grundschulleiterin und eine koordinierende Vernetzungsakteurin auf kommunaler Ebene vertreten.

#### Akteursgruppen auf überregional-institutioneller Kontextebene (Länder- und Bundesebene):

Auf überregionaler Kontextebene nehmen 18 Expertinnen und Experten teil, mit denen in zwei Workshops gearbeitet wird. Sie repräsentieren folgende Akteursgruppen:

- Ministerien durch Vertretungen der politischen Administration auf Länderebene,
- Forschungsorganisationen durch Hochschulvertretungen bzw. Vertretung eines An-Instituts einer Hochschule,
- Fachpolitische Interessenverbände auf Landesebene durch nichtöffentliche Trägerverbände, auf Bundesebene durch eine öffentliche Interessenvertretung,
- Aus- und Weiterbildung durch Trägerverbände auf Landesebene sowie durch Vertretungen von Hochschulen bzw. eines An-Instituts,
- Gewerkschaften auf Bundesebene und durch eine gewerkschaftlich engagierte Kita-Leiterin,
- Zivilgesellschaftliche Vertretungen durch die Auftraggeberin selbst als Stiftung,
- Elternschaft durch eine sowohl bundes- als auch landesbezogene Selbstorganisation.

#### **3.4 Auswertungsverfahren**

Für die Auswertung der Interview- und Workshopmaterialien ist ausgehend von den übergeordneten Studienfragestellungen und dem Studienziel (s. Kap. 2.2) ein Auswertungsverfahren von Interesse, das eine handhabbare Reduktion der Materialien für die

folgende Fragebogenentwicklung im Rahmen der Gesamtstudie (s. Kap. 2.1) und dazu eine systematische thematisch orientierte Explikation des Ausgangsmaterials ermöglicht. Für die Auswertung der problemzentrierten Expertinnen- und Experteninterviews, die als systematisierende Expertinnen- und Experteninterviews auf Sach- und Erfahrungswissen bzw. Betriebs- und Kontextwissen zielen (s. Kap. 3.1), eignen sich insbesondere kategorisierende Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Flick 2010a: 213, 219; auch Schreier 2014; Bogner et al. 2014).

#### **Qualitative Inhaltsanalyse**

Vorliegende Arbeit orientiert sich an Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: 66ff), analog zu dem induktiv-deduktiven Interviewaufbau an der ´inhaltsstrukturierenden´ resp. deduktiv geleiteten und an der ´zusammenfassenden´ resp. induktiv geleiteten qualitativen Inhaltsanalyse. Mit diesem halb-offenen Vorgehen wird Offenheit für neue Aspekte ermöglicht (s. auch zur Funktion des theoretischen Studienmodells in Kap. 2.3). Im Zentrum stehen die Sichtweisen der Expertinnen und Experten, die es in ihrer Vielfältigkeit und Breite regelgeleitet herauszuarbeiten gilt. Merkmal der Methode ist dazu die Bildung von Kategorien im Studienprozess, die als deskriptive Analyseraster dienen und den Text reduktiv und ordnend abbilden. Für die zentralen Studienfragen und übergeordneten Studienziele relevante Bedeutungsinhalte werden aus dem Gesamtmaterial extrahiert und einer jeweiligen Inhaltskategorie zugeordnet. Dazu werden zum einen Kategorien auf das Material theoriegeleitet angewendet sowie zum anderen neue Kategorien entwickelt.

Mayring (2010: 59ff, 68 ff, 93ff) beschreibt allgemeine Modelle des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse, spezifisch der inhaltlich-strukturierenden und zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, die für die jeweilige Studie anzupassen sind. In der vorliegenden Arbeit wird als Hauptorientierung die inhaltlich-strukturierende Form gewählt, zudem werden Techniken der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse integriert (ebd.: 67ff, 94ff). Die Auswertung vollzieht sich dazu in folgenden Schritten (s. Tab. 4).

Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
Bestimmung der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit)	
Theoriegeleitete Festlegung der Hauptkategorien	
Zusammenstellen des Kategoriensystems, Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den Kategorien	
Materialdurchlauf: Fundstellenextrahierung	
Fallbezogene Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau und erste Reduktion	
	Zusammenstellung des Kategoriensystems
Rücküberprüfung des Kategoriensystems	
Konsensuelle Validierung im Forschungsteam	
Kommunikative Validierungen mit den Expertinnen und Experten der Interviews	
Zweite, fallübergreifende Reduktion	
Konsensuelle Validierung im Forschungsteam	

**Tab. 4:** Auswertungsschritte des qualitativen Textmaterials

#### Bestimmung der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit)

Der Auswertung liegen ca. 900 A4-Seiten Transkription zugrunde:

- aus zwei Expertinnen- und Experteneinzelinterviews,
- drei Expertinnen- und Expertengruppeninterviews sowie
- zwei begleitenden Expertinnen- und Expertenworkshops.

Als Ausgangspunkt für deren Auswertung werden die Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit bestimmt.

Für die inhaltlich-strukturierende Analyse bezieht sich die Kodiereinheit als kleinster Textteil, der analysiert wird, auf einzelne inhaltstragende Textteile bzw. einzelne Sätze eines Einzelfalles, die einer Kategorie zugeordnet werden können. Die Kontexteinheit als dagegen größter Bestandteil, der analysiert wird, bezieht sich in der Studie auf inhaltlich zusammenhängende Textteile innerhalb eines Falles, die dem jeweiligen Thema einer Kategorie zugeordnet werden können. Sie werden in Paraphrasen formuliert. Die Auswertungseinheit definiert zudem die Textteile, die nacheinander ausgewertet werden. In der vorliegenden Arbeit werden dazu alle transkribierten Interviews und Workshops, insgesamt 7 Fälle, ausgewertet.

Auch für die zusammenfassende Analyse werden in der Studie als Kodiereinheit Sätze eines Einzelfalls zugrunde gelegt, die einer Kategorie zugeordnet werden können. Die Auswertungs- und Kontexteinheit fallen hier zusammen. Sie bezieht sich in der Studie auf die Einzelfälle sowie auf die Gesamtheit der in den Einzelfällen vorhandenen Aussagen zu den Studienfragen, die in Kategorien reduziert werden können.

#### Theoriegeleitete Festlegung der Hauptkategorien

Die vier Hauptkategorien der inhaltlich-strukturierenden Analyse leiten sich aus dem theoretischen Studienmodell ab und bilden zugleich die übergeordnete Struktur des Interviewleitfadens ab: `Individuelle bzw. personale Kontextebene; Organisationale bzw. intra-institutionelle sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene (regionale Kontextebene); Überregional-institutionelle Kontextebene; Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene´; s. auch in Kap. 2.3.

#### Zusammenstellen des Kategoriensystems, Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den Kategorien

Für das Kategoriensystem der inhaltlich-strukturierenden (deduktiven) Analyse werden neben den vier übergeordneten Hauptkategorien zudem 15 Akteursgruppen und 1 gesamtgesellschaftliche Themengruppe als Teilkategorien gebildet (s. auch Kap. 2.3 zu allen deduktiven Kategorien. Kodiert werden alle inhaltstragenden Aussagen, die sich auf die jeweilige thematische Kategorie beziehen. Zum Kodiervorgehen siehe Tab. 5.

Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<p><u>Hauptkategorie:</u> Individuelle bzw. personale Kontextebene</p> <p><u>Teilkategorie:</u> Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter</p>	<p>Beschrieben werden Kontexte, die durch die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst gestellt werden (z. B. Kompetenzen, Motive, Verhaltens- und Erlebnisstile).</p> <p>Gemeint sind Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in der Funktion als Gesamtleitungen oder stellvertretende Leitung einer Kindertageseinrichtung.</p>	<p><i>„...was uns, glaube ich, auch immer wieder trotz widriger Arbeitsbedingungen erhält (.) wenn wir sehr viel Idealismus haben und eine Idee, was wir machen wollen. Und wo wir hin wollen.... Ja. Also Ziele auch haben.... Ganz klare// Visionen äh für die Leitung, ...“ (Fall 3, 1100, 1101)</i></p>	<p>Erfasst werden alle inhaltstragenden Aussagen, die sich auf die individuelle bzw. personale Kontextebene sowie auf die Akteursgruppe der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter beziehen.</p>

### 3. Forschungsdesign II: Methoden und Realisierung

<p><u>Hauptkategorie:</u> Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)</p> <p><u>Teilkategorie:</u> Trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene und Kommunalpolitik</p>	<p>Beschrieben werden regionale Kontexte, die im organisationalen und kommunalen Umfeld der Kindertageseinrichtung gegeben sind.</p> <p>Gemeint sind der kommunal zuständige Jugendhilfeträger einer Kindertageseinrichtung sowie die Kommunalpolitik.</p>	<p>„Ja, Repräsentation, ich würde dazu sagen, ne. Also äh das war so ein/ so ein Fragezeichen für uns, (.) kommunale politische Ansprechpersonen, dass wir oft auch/ Ja, auch benutzt werden, ne. Also dass es so eine/ Die Kita (.) als Repräsentanten einer Stadt...“ (Fall 4, 1394)</p>	<p>Erfasst werden alle inhaltstragenden Aussagen, die sich auf die regionale Kontextebene sowie auf die Akteursgruppe der trägerübergreifenden Administration auf kommunaler Ebene und Kommunalpolitik beziehen.</p>
<p><u>Hauptkategorie:</u> Überregional-institutionelle Kontextebene (Länder- und Bundesebene)</p> <p><u>Teilkategorie:</u> (Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung</p>	<p>Beschrieben werden Kontexte, die sich überregional entwickeln.</p> <p>Gemeint sind alle überregionalen und regionalen sowie öffentlichen, gemeinnützigen und privatrechtlichen Anbieter von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für Kita-Fachkräfte; sowohl auf berufsbildender als auch hochschulbildender Ebene.</p>	<p>„Die außerschulische oder hochschulische Aus- und Weiterbildung, ja, klar hat direkten Einfluss, ähm, weil Leiterinnen, das ist für mich der Klassiker, kommen von der Weiterbildung hochmotiviert und das Team denkt manchmal nach/ ....“ (Fall 2, 466)</p>	<p>Erfasst werden alle inhaltstragenden Aussagen, die sich auf die überregional-institutionelle Kontextebene sowie die Teilebene (Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung (inkl. weitere regionale Ebene) beziehen.</p>
<p><u>Hauptkategorie:</u> Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene</p> <p><u>Teilkategorie:</u> Aspekte der Vielfalt allg. (für KL, MA-Team, Familien/ Eltern/ Kinder)</p>	<p>Beschrieben werden gesamtgesellschaftliche Trends und Leitbilder, die quer liegen zu den drei zuvor erläuterten Kontextebenen und deren Akteursgruppen.</p> <p>Gemeint ist, dass Aspekte der Vielfalt (Behinderungen, Geschlecht, Alter, kultureller Hintergrund) nicht allein in ihrer Relevanz für die Kita-Kinder berücksichtigt werden, sondern ebenso für berufliche Entwicklungen von Kitafachkräften.</p>	<p>„Also Diversity für mich ein Gedanke, mit dem ich mich noch nicht auseinandergesetzt habe, weil es für mich nicht so, ähm, offensichtlich, augenscheinlich Unterschiede gibt. Ähm, vielleicht ist es auch die Sichtweise. ...“ (Fall 1, 212ff)</p>	<p>Erfasst werden alle inhaltstragenden Aussagen, die sich auf die intersektoral-umweltbezogene Kontextebene sowie die Themengruppe Aspekte der Vielfalt beziehen.</p>

Tab. 5: Ausschnitte zum Kodierverfahren

Materialdurchlauf: Fundstellenextrahierung sowie fallbezogene Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau und erste Reduktion

In einer ersten Analyse wird zunächst die inhaltlich-strukturierende resp. deduktive Inhaltsanalyse und in einer zweiten die zusammenfassende resp. Induktive-qualitative Inhaltsanalyse realisiert. Es wird für jeden Einzelfall eine Paraphrasierung der für die Beantwortung der Studienfragen relevanten Inhalte vorgenommen. Im Anschluss daran werden die Paraphrasen generalisiert (das Abstraktionsniveau spiegelt sich in verallgemeinerten Aussagen wider) und in einem ersten Reduktionsschritt jeweils auf die zentralen Aussagen konzentriert und dazu ähnliche Inhalte zusammengeführt. Zur beispielhaften Darlegung s. Tab. 6.

Fundstelle	Paraphrase	Generalisierung	Erste Reduktion
<p>Fall 3, 1100, 1101:  <i>...was uns, glaube ich, auch immer wieder trotz widriger Arbeitsbedingungen erhält (.) wenn wir sehr viel Idealismus haben und eine Idee, was wir machen wollen. Und wo wir hin wollen.... Ja. Also Ziele auch haben.... Ganz klare// Visionen äh für die Leitung, für die Institution selbst, nicht? Was man sich darunter vorstellt, unter Leitung. Und/ und dann Kind, was ein Kind sein soll, kindliche Entwicklung und solche Dinge.</i></p>	<p>Trotz widriger Arbeitsbedingungen haben Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter die Stärke eigener Visionen und eines Idealismus verbunden mit Zielen für die Einrichtung und einem Bild vom Kind.</p>	<p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter haben die Stärke eigener beruflicher Visionen und die des Idealismus.</p>	<p>Eigene/r berufliche/r Visionen und Idealismus</p>
<p>Fall 3, 921: <i>Irgendwie hat man auch mehrere Mitarbeitergespräche mit den Leuten oder sagt man nach einem Gespräch, (unv.) gut. Oder/ oder suchen Sie selbst woanders Hilfe, ich kann bei den persönlichen Problemen da nicht weiterhelfen oder so.</i></p> <p>Fall 3, 925: <i>//Ne?// Eigene Biographie und persönliche Umstände von Erzieherin heißt nicht, ich bin Therapeut von ihnen. Ne? Also dieses Rollenverständnis ist/ muss immer wieder überprüft werden. Das habe ich auch gelernt</i></p>	<p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter führen Mitarbeiterinnen-/Mitarbeitergespräche, in denen sie bei persönlichen Problemen der Mitarbeitenden auf andere Hilfe verweisen und sich abgrenzen.</p> <p>Wenn Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter die persönlichen Umstände der Mitarbeitenden kennen, heißt das nicht, dass sie die Therapierenden oder Supervidierenden der Mitarbeitenden sind, KL müssen ihre</p>	<p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter <del>verweisen bei persönlichen Problemen der Mitarbeitenden auf andere Hilfe</del> und grenzen sich ab.</p> <p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter sind nicht die Therapierenden oder Supervidierenden ihrer Mitarbeitenden und müssen ihre Rolle hier immer wieder überprüfen.</p>	<p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter sind nicht die Therapeuteninnen/Therapeuten oder Supervisorinnen/ Supervisoren der Mitarbeitenden, KL müssen sich in ihrer Rolle hier immer wieder abgrenzen.</p>

<p><i>erst. Ne? Dass man nicht plötzlich selber Super/ Supervisor ist.</i></p> <p>Fall 3, 927: <i>Naja, weil ich auch die Ausbildung habe und (da denke, da?), also oh, und dann muss man wieder Stopp, Stopp, Stopp. Also (seufzt), ne? Immer wieder überprüfen, wo bin ich jetzt und/ und welchen Stuhl besetze ich gerade? Also ich mache das gerne mit Stühlen und, ähm, auch mal weiterleiten, wie wir es auch mit Eltern machen. Auch mit KINDERN. (Wo man sagt?), hier kommen wir nicht weiter. Hier brauchen wir, ähm, andere Netzwerke. (.) Und das brauchen wir auch bei den Erziehern, ne? Die Hilfe brauchen.</i></p> <p>Fall 3, 929: <i>Auch aus, äh, gesundheitlicher Sicht und psychotherapeutischer Sicht. Sind wir nicht.</i></p>	<p>Rolle hier immer wieder überprüfen.</p> <p>Auch wenn Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter eine psychotherapeutische Ausbildung haben, müssen sie ihre Rolle immer wieder überprüfen und brauchen Unterstützung für Mitarbeitende, die Hilfe benötigen.</p> <p>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter sind keine Therapierenden der Mitarbeitenden.</p>	<p><del>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter müssen ihre Rolle immer wieder überprüfen und brauchen Hilfe für Mitarbeitende.</del></p> <p><del>Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter sind keine Therapierenden der Mitarbeitenden.</del></p>	
--	---	---	--

**Tab. 6:** Beispielhafte Teilauswertungsschritte

#### Zusammenstellung des Kategoriensystems

Für die zusammenfassend-qualitative Inhaltsanalyse erfolgt die Zusammenstellung des gewonnenen Kategoriensystems am Ende des Analyseprozesses. Dieses knüpft an die entwickelten Haupt- und Teilkategorien an und wird textorientiert um weitere Teilkategorien ergänzt. Darüber hinaus wird eine dritte Subkategorieebene entwickelt. Zusammen bilden sie das Ergebniskategoriensystem, s. beispielhaft in Tab. 7.

Hauptkategorien (deduktiv)	Teilkategorien (deduktiv und induktiv)	Subkategorien (induktiv)
individuelle bzw. personale Kontextebene	Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter (deduktiv)	Führungsverhalten, Interne Kooperation ...
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)	Eltern (deduktiv), Aufsichtsbehörden (induktiv), ...	Korrektive, Auflagenwirklichkeit, Politischer Lobbyismus ...

Überregional-institutionelle Kontextebene (Länder- und Bundesebene)	(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung (deduktiv), Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt (induktiv), ...	Fehlende Rückkopplung mit der Praxis, ...
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene	Alter (deduktiv), Ökonomisierung des Lebens (induktiv), ...	Rückgang altersgemischter Teams, Vereinnahmung versus Förderung, ...

**Tab. 7:** Auszug aus dem Ergebniskategoriensystem

#### Rücküberprüfung des Kategoriensystems/zweite fallübergreifende Reduktion

Nachdem das gesamte Material mit Hilfe beider Analysewege bearbeitet ist, wird das zusammengestellte Kategoriensystem überprüft und dazu die Auswertung noch einmal nachvollzogen und ggf. angepasst. Daran anschließend wird das Material fallübergreifend bearbeitet und dazu pro Teil- und Subkategorie in einer zweiten Reduktion zusammengeführt. Zur Darstellung der Ergebnisse s. Kap. 4 und 5.

#### **Integrierte Validierung der Ergebnisse**

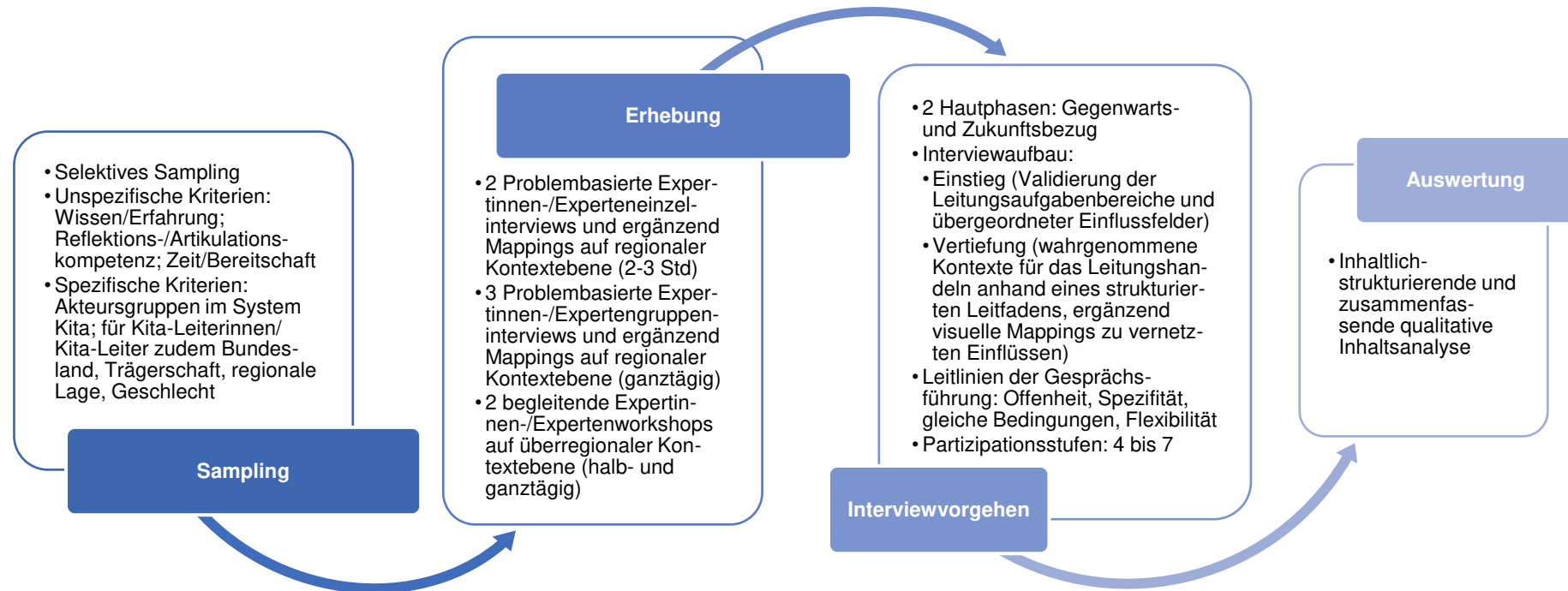
Wenngleich von allen diskutierten Gütekriterien in der qualitativen Forschung das Vorgehen der Validierung von Ergebnissen die größte Aufmerksamkeit erhält, ist sie für die qualitative Sozialforschung nicht selbstverständlich (Mruck, Mey 2000; Flick 2010b). In vorliegender Studie werden zur Absicherung der Ergebnisse Validierungsmethoden der qualitativen Forschung einbezogen, um weitreichend sicherstellen zu können, dass nicht Forschenden zentriert rekonstruiert und interpretiert wird, sondern die Sichtweisen der Teilnehmenden, v. a. der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in die quantitative Befragung eingehen.

Bei einem diskursiv-dialogischen Erhebungsprozess, wie es in der vorliegenden Arbeit mit dem problemzentrierten Expertinnen- und Experteninterview realisiert wird, kann parallel zur Erhebung auch eine Erstvalidierung der Ergebnisse vorgenommen werden. Darüber hinaus werden für die Interviews in Anlehnung an Legewie (1987) weitere Validierungsmethoden angewendet (auch Mruck Mey 2000; Flick 2010b). Zum einen erfolgt eine **konsensuelle Validierung**, nach der das Datenmaterial von zwei Forschenden ausgewertet wird, um Konsens über die Ergebnisse zu erreichen. Dieses erfolgt einmal



nach der Auswertung der Einzelfälle (1. Reduktion) und ein weiteres Mal nach der fallübergreifenden Reduktion (2. Reduktion). Zum anderen erfolgt eine **kommunikative Validierung**, nach der die Auswertungsergebnisse -in Übereinstimmung mit dem kommunikativen Interviewstil- zwischen den Forschenden und den Interviewteilnehmenden weiter präzisiert werden. Mit den Workshopteilnehmenden kann dieses in gleicher Weise nicht durchgeführt werden. Auch hier werden jedoch die Arbeitsergebnisse im Arbeitsprozess dokumentiert und kommunikativ validiert.

3.5 Zusammenfassende Darstellung



**Abb. 11:** Zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns II: Methoden und Realisierung der Studie (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 16)

### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen *Gegenwart*<sup>11</sup>

In Kap. 4 werden die Gesamtergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zu wahrgenommenen *gegenwärtigen* Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Zunächst werden die wahrgenommenen Leitungsaufgaben von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (Kap. 4.1) und die übergeordneten Kontextfelder (Haupt- und Teilkategorien) des Leitungshandelns (Kap. 4.2) aufgezeigt. Darauf folgend werden die v. a. interessierenden Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen für die vier Hauptkategorien 'Individuelle bzw. personale Kontextebene' (Kap. 4.3), 'Organisationale bzw. intra-institutionelle sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene (regionale Kontextebene)' (Kap. 4.4), 'Überregional-institutionelle Kontextebene' (Kap. 4.5) und 'Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene' (Kap. 4.6) vorgestellt und dabei weiter differenziert nach Teil- und Subkategorien. Die Ergebnisdarstellungen bilden die methodisch realisierte Zusammenfassung und Strukturierung des Ausgangsmaterials ab. Die Ergebnisse werden dem Studienziel der systematischen Informationsgewinnung zur Gewinnung eines umfassenden und verdichteten Kontextbildes folgend sowohl in Textform als auch tabellarisch herausgearbeitet. In Textform werden die relevanten Aussagen der Expert\*innen anhand von Auszügen aus dem Datenmaterial inhaltlich gehaltvoll belegt sowie in Tableaus die inhaltstragenden Ergebnisse in ihrer Vielfalt ordnend und nach Ergebniskategorien gruppiert dargestellt. In Kap. 4.7 erfolgt abschließend eine zusammenfassende Strukturierung der Ergebnisse. Auf die Ergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft wird in Kap. 5 eingegangen, zentrale Ergebnisse werden zudem in Kap. 6 herausgearbeitet.

#### 4.1 Welche Aufgabenbereiche werden für die Leitung von Kindertageseinrichtungen beschrieben?

Im ersten Arbeitsschritt mit den Expertinnen und Experten wird ein Überblick entwickelt, welche Aufgabenbereiche das Kita-Leitungshandeln beinhaltet. Die vorliegende Arbeit hat sich dazu an dem Kompetenzprofil Kita-Leitung und dem dahinterliegenden Aufga-

---

<sup>11</sup> Abkürzungen für: Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter(n) = KL; Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter(n) = MA; Pädagogische Fachberatung = Päd. FB

benprofil orientiert, wie es von der WiFF-Expertinnen-/Expertengruppe (WiFF 2014) entwickelt wurde. Die Expertinnen und Experten bestätigen diese Aufgabenbereiche für die Gegenwart. Es wird betont, dass diese Aufgabenbereiche zwar alle vorkommen,

*„Und auch wegstreichen würde ich nicht. Also wei/ grade ähm, wenn ich bedenke, ich bin ja schon bisschen länger in diesem Leben, habe ja schon mit/ einiges, was Kita ist, mit-erlebt. Das Aufgabengebiet Kita-Leitung von als ich meine Ausbildung gemacht habe bis heute sind Welten dazwischen. Und da ist alles, was Sie beschreiben, ist mit drin und wird immer mehr drin. ...“ (Fall 1, 113)*

aber nicht alle von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern verantwortet und zumeist als Aufgaben der Träger verstanden werden, die vom Träger teils auch bereits ausgeführt werden.

*„Beim ersten Draufblick würde ich sagen, das SIND alles Themen, die in das Leitungshandeln eingreifen ähm beziehungsweise auch relevant sind. Aber ich mache da einen Unterschied, also zum Beispiel bei der Betriebsführung (.) und bei der Organisationsentwicklung sind das für mich vorrangig Trägeraufgaben, die in jedem Fall auch klar an Leitungen delegiert sein müssen mit allen Konsequenzen, was es dann heißt. Also dann auch wirklich Aufgaben ganz konkret zu beschreiben. Was ich ausdrücken will, ist, diese Aufgabenbereiche kommen in Kita an, auch bei Leitungen, sie sind aber nicht alle gleichermaßen in der vollständigen Verantwortung von Leitungen.“ (Fall 2, 4)*

Darüber hinaus werden die Aufgabenbereiche der Gegenwart ergänzt. Es handelt sich um solche, die die Expertinnen und Experten sowohl im negativen als auch positiven Sinne im Arbeitsalltag als Ressourcen bindend wahrnehmen, jedoch im WiFF-Profil nicht berücksichtigt sehen und sie daher hervorheben:

- Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter nehmen eine aktive Rolle in der Wahrnehmung der Rechte der Kinder ein. Dieses jedoch nicht nur im Rahmen administrativer Aufgaben und des Schutzes bei Kindeswohlgefährdung, sie kümmern sich auch um die **Sicherstellung der UN-Kinderrechtskonvention und Umsetzung der Inklusion/ Behindertenrechtskonvention** und Landesausführungsgesetze.

*„Weil im Grunde genommen könnte man schon sagen, es fehlen die Kinder jetzt explizit als Aufgabenbereich, ne. Also Wahrnehmung der Rechte der Kinder, als sch/ Anwalt der Kinder sich sozusagen zu verstehen... Da ist// nur so Schutz für Kinders/ Kindeswohlgefährdung und (.) also das ist ja der Punkt ... Und das wäre/ Das ist zu schwach da, Schutz vor //Kindeswohlgefährdung sicherstellen... Weil das ist ja// nur im Grunde genommen/ Also in dem Moment zu intervenieren, wenn das Kindeswohl gefährdet ist, also was alles unter diese Kinderschutz-Themen geht, aber ich würde ja eher sagen, es gibt äh/ Ne, darum ist das mit dieser Beachtung/ Äh und gerade, wenn das unter Betriebsführung steht, Beachtung aller Rahmenbedingungen, das sind für mich ehrlich gesagt, Hygiene-Verordnungen. Sicherheitsvorschriften und so weiter. Und ich würde*

*(.) ähm unter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag tatsächlich nochmal benennen den gesamtgesetzlichen Auftrag, der eben, wie ich gerade sagte, UN-Kinderrechtskonvention, nationaler Bildungsplan, Behindertenrechtskonvention äh und //ähm die Landesaus/ Landesausführungs-ähm-Gesetze.“ (Fall 5, 72-77)*

- Mit zu berücksichtigen ist die **Umsetzung des Versorgungsauftrages** (z. B. die Mittagsverpflegung), die in Zusammenhang mit der Ausweitung der Ganztagsbetreuung für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ein Problem darstellt.

*„Der Versorgungsauftrag ist ja auch noch die Frage... Ähm (.) das auch zu steuern und zu organisieren, also bis hin zur Kommunikation mit Caterern und so weiter, das ist ja nochmal auf einer anderen Ebene. Ähm (..) ist die Frage, ob ähm man das als Aufgabenbereich für Leitung/ Also SOLLTE es nicht sein, würde ich mal so (lachend) //formulieren... Also, weil ja jetzt der Punkt kommt, was machen die Leitungen jetzt im Moment und gerade durch die permanente Ausweitung von Ganztagsbetreuung (.) ähm wird das ein riesen Problem, diesen Versorgungsauftrag zu erfüllen.“ (Fall 5, 97, 105, 115)*

- Auch wenn es keine Kernaufgabe von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern ist, ist die **Mitarbeit im pädagogischen Gruppendienst** jedoch häufig notwendig und deshalb im gegenwärtigen Aufgabenprofil von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu berücksichtigen.

*„Alle kleinen Einrichtungen haben einen verdammt großen Gruppenanteil und das ist ein GROSSES Problem für viele //Leitungen...Gruppenarbeit müssen sie leisten, ne, bei dreißig Kindern oder so. Ich finde das sehr, sehr schwer, den Standort.“ (Fall 4, 324-329)*

*„Was mir auf Schlag fehlt, das war so der erste Gedanke, ähm, es sei denn, ich habe es überlesen, ist zum Beispiel auch die praktische Arbeit in der Gruppe, n/ äh in vielen Einrichtungen, die ich kenne, die Vollfreistellung nicht so äh gut umgesetzt ist... und ähm, der da eben auch mit dazugehört. Und ich glaube, das ist auch ein Punkt, den viele Führungskräfte in Einrichtungen belasten, aber irgendwo auch schön finden.“ (Fall 2, 74, 78)*

- Ebenso haben sie die Aufgabe der Betriebsführung, die vielfach auch die **Betreuung von Handwerkern und Architekten für Baumaßnahmen, Reparaturen** mit einschließt.

*„Wir hatten// einen Punkt bei Betriebsführung, äh den wir doch vielleicht besser benannt haben wollen und zwar ist es so dieses ganze Management äh (.) des Hauses. Also Hau/ äh die ganze Organisation von Reparaturen, von Umbauten äh, die Handwerker...das ist so ein Punkt, der manchmal ganz viel Raum einnehmen kann punktuell und ähm auch viele Kompetenzen erfordert, bis hin zu Architekturleistung, Verständnis*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

---

von technischen Abläufen und äh deswegen kommt uns das da nicht deutlich genug vor“ (Fall 3, 110, 112)

- Auch der **Umgang mit dem Thema Älterwerden im Beruf** ist zwar ein betriebliches Gesundheitsthema, das sich aber über den Aufgabenbereich Gestaltung des Gesundheitsmanagements hinausgehend auch auf das Thema Berufsbiografie und Berufsplanung richtet.

„Ja, ich hatte aus meinen Erfahrungen altersgerechtes Arbeiten, Arbeitsbedingungen mit im Blick zu haben, weil äh das ist wirklich langsam ein neuer Bereich. Ähm weil/ damit wirklich diese/ da/ wir werden immer älter ähm, dass das mitbedacht wird einerseits und es ist MEHR als Gesundheitsmanagement, also äh schon mit Praktikanten darüber nachzudenken, wie das/ was das bedeutet, von Älteren angeleitet zu werden, also dieses Thema ALTER.“ (Fall 3, 153)

- Darüber hinaus birgt die **Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben für den Personalschlüssel** eine hohe Verantwortung für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter. Da die gesetzlichen Vorgaben zum Einsatz von Vertretungskräften vielfach nicht eingehalten werden können, ist die Planung des Personaleinsatzes vielfach mit Problemen verbunden. Auch für diesen Arbeitsbereich stellt sich die Frage, ob Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter oder Träger für die Personalplanung verantwortlich sind.

„Und für MICH ist es ja/ Also ich meine/ Ich sage das jetzt trotzdem mal, weil ähm bei der Planung des Personaleinsatzes finde ich es ähm/ für Leitung in meiner Wahrnehmung häufig nicht (.) nur das Problem, die Leute, die man hat, einzusetzen, sondern (.) wenn äh Krankheit und sonstige Ausfälle passieren und bei der aktuellen ähm Situation äh keine Vertretungskräfte zu haben, während es in manchen Bundesländern jetzt verpflichtend wird, dass man jede Person jede Stunde vertreten haben muss und ansonsten eher die Gruppe oder die Einrichtung zu schließen hat, sind das riesige Problemlagen, die auf die Leitungen zukommen beziehungsweise enorme Verantwortungen auch, weil das rechtlich teilweise unklar ist, wenn es dann zu einem Unfall kommt, wenn es keine Vertretung gibt, äh wer ist dann eigentlich haftbar. Ähm ne, also was ich damit sagen will, diese Planung des Personaleinsatzes, Personalführung beinhaltet meines Erachtens auch (...) ähm...Eigentlich äh müsste es ja Verantwortung/ Also/ Ja/ (4) Eine //Verantwortlichkeit. Ähm (.) der Träger, oder die Leitung, wer...Ja, der Person/ der ge/ der gesetzliche Personal/ GESETZLICH geplante Personaleinsatz muss umgesetzt sein permanent.“ (Fall 5, 139, 140, 155)

- Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter müssen **mit Berufsschulen kooperieren** und übernehmen mit der Praktikantinnen- und Praktikantenbetreuung eine Ausbildungsfunktion, die über das Anleiten von Praktikantinnen und Praktikanten hinausgeht.

„So und dann steht hier ja Anleitung von Praktikanten. Ähm (.) äh da g/ Dazu gehört

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

---

*schon auch, auf dieser Ebene jetzt, Zusammenarbeit, die Kooperation mit der äh Berufsschule. (...) Also das wird häufig von der Relevanz her nicht so erkannt, aber die aus der Praxis berichten das / Also da / Da finden ja äh/ Weil die kriegen zum Beispiel auch Besuche dann von denen (der Berufsschule)... Es müssen ja auch Rückmeldungen gegeben werden äh an die Berufsschule und so weiter und so fort, das heißt ja, es ist eben/ Also mit Anleitung von Praktikantinnen, finde ich, wird nicht wieder/ dass sie eigentlich eine Ausbildungsfunktion wahrnehmen.“ (Fall 5, 176, 178)*

- Und auch der **Mitarbeit von Ehrenamtlichen** kommt Bedeutung zu.

*„Bei meinem Träger ist zum Beispiel ein ganz wichtiger Punkt die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen. Das wird sehr //gewünscht... gefordert, unterstützt, ähm auch mit organisiert und das gehört zu dem Thema Zusammenarbeit gestalten.“ (Fall 3, 182, 184)*

- Zu ergänzen ist die **Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fachberatung**, die sich in dem Aufgabenbereich der Kooperation mit dem Träger nicht abbildet.

*„Was mir hier// fehlt, ich weiß nicht, wo/ wo Sie sehen, wo der untergebracht ist, ist der Punkt Zusammenarbeit mit Fachberatung... Zusammenarbeit, // Gestaltung... Aber den würde //ich extra mit aufschreiben, das fehlt.“ (Fall 4, 400, 404, 406)*

- Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter nehmen auch Interessen der Kinder/Familien **in der Kommunalpolitik** stellvertretend wahr; i. S. des gesellschaftspolitischen Auftrages der Kindertageseinrichtung z. B. im Jugendhilfe- und Sozialausschuss.

*„Also MIR würde hier noch diese kommunalpolitische Vertretung in der Kommunalpolitik fehlen, also Jugendhilfeausschuss und so weiter, was ja durchaus von Leitungen auch teilweise als Rolle wahrgenommen wird. ... Ich würde sagen, in der Kommunalpolitik, aber dann konkret in Gremien, zum Beispiel im Jugendhilfe-Ausschuss oder Sozialausschuss. Also ich würde das aus dieser Perspektive auch sehen praktisch. Die ähm (Räuspern) Interessen der Kinder und Familien auf einer äh kommunalpolitischen Ebene erstmal einzubringen, weil es geht ja hier auch/ hier wird ja gesagt Vernetzung der Kita im Sozialraum... Die Zie/ das Ziel von dieser Vernetzung jetzt der Kita im Sozialraum, also das wird nicht mehr thematisiert und die Kita-Leitungen kennen die Bedürfnisse der Familien und Kinder sehr viel genauer und deshalb ähm vertreten sie sie dann zum Teil zumindest auch, insbesondere wenn sie dann noch Familienzentrum auch sind. Ähm auch von der kommunalpolitischen Interessensvertretungsebene, weil die dann auch gehört werden als Fachleute. (.) Welche Bedarfe haben Familien und Kinder?“ (Fall 5, 21, 24)*

### 4.2 Welche übergeordneten Kontextfelder des Leitens von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

In einem zweiten Schritt wird mit den Expertinnen und Experten ein Überblick entwickelt, welche übergeordneten Kontextfelder (Haupt-/Teilergebniskategorien) auf das Leiten einwirken. Die Expertinnen und Experten bestätigen die zu Interview-/Workshopbeginn vorgestellten übergeordneten Kontextfelder. Zudem werden diese durch weitere ergänzt:

- Teilweise wird von den Expertinnen und Experten betont, dass **Kinder** altersentsprechend als Akteursgruppe zu berücksichtigen und ihre Anliegen in die Ausgestaltung der Praxis in Kindertageseinrichtungen partizipativ einzubeziehen sind. Diese spiegeln sich nicht vollständig in Elterninteressen wider.

*„Ja, ist für mich wichtig, eben, weil wir ja auch ähm den partizipativen Gedanken letztlich auch mit Bundeskinderschutzgesetz auch jetzt verankert haben ähm und wird umso wichtiger, je älter die KINDER sind...Ich hatte den Gedanken hier bei Elternschaften. Weil letztendlich sind ja auch Eltern //immer auch//...wieder die Vertreter ihrer Kinder. Wenngleich ist mir natürlich absolut klar, dass Kinder auch ganz eigene Interessen beziehungsweise auch ähm manchmal //im Spannungsfeld zu den Interessen von Eltern stehen...Dann würde ich in jedem Fall die Kinder dazu nehmen.“ (Fall 1, 62-73)*

Hierzu wird aber auch eine Gegenposition vertreten, da gegenwärtig die Partizipation der Kinder als begrenzt wahrgenommen wird.

*„Ähm, das ist eine heiße Diskussion, die ich gerne führe und auch gerne streite. Ich sehe ähm die Kinder letztendlich als Nutznießer dieser ganzen Geschichte. Äh die Partizipation von Kindern äh, in diese Rahmenbedingungen reinzugehen, äh, sehe ich noch nicht so umgesetzt. Äh alles was an Partizipation passiert, äh, sind Anfänge. Es gibt Einrichtungen, die weiter sind, es gibt Träger, die weiter sind. Es gibt welche, die da noch sehr zurück sind. Äh, ich glaube so weit sind wir noch nicht.“ (Fall 1, 141)*

- Auch **ehrenamtlich Tätige** in Kindertageseinrichtungen werden als Akteursgruppe angesprochen, die unter anderen Qualifikationsvoraussetzungen als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mitarbeiten und deren Mitarbeit auch als „Mehraufwand“ wahrgenommen wird (s. Kap. 4.4).



- **Aufsichtsbehörden**, u. a. Arbeitsschutzinstitutionen (Berufsgenossenschaften-BG, Gemeindeunfallversicherer-GUV), werden von den Expertinnen und Experten als Akteursgruppe wahrgenommen, deren Anforderungen (z. B. an Sicherheit und Hygiene) eine zu große Regelungsdichte und Intransparenz beinhalten (s. Kap. 4.4).
- Genannt werden darüber hinaus Akteursgruppen der Arbeitswelt und Wirtschaft, die sowohl auf regionaler als auch überregionaler Kontextebene das Leiten beeinflussen: die „**Lernindustrie**“ für **Kindertageseinrichtungen** als Produktanbieter, z. B. Lernmedien, Möbel, Büroeinrichtungen; die **Betriebe der freien Marktwirtschaft** als Arbeitgeber von Eltern, die z. B. Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen beeinflussen wollen; die **Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt** als politische Interessenvertretungen. Diese Akteursgruppen wirken aus Sicht der Expertinnen und Experten zudem gesamtgesellschaftlich auf ein Bildungsverständnis ein, in dem sich Bildung als Bildung von Humankapital ausdrückt: **Ökonomisierung des Lebens**.

*„Die Wirtschaft fehlt hier... Also die prägen die gesellschaftlichen Anforderungen an Kitas und auf einer (.) äh/ selbst auf einer regionalen Ebene als Arbeitgeber, wenn die Mitarbeiter eine Kita brauchen, nehmen sie auch äh Einfluss auf Leitungshandeln... Oder stellen bestimmte Kontexte im Sinne von Anforderungen auf Bundesebene, Arbeitgeberverbände...Aber als Querschnitt, also über/ wie so ein Globe eigentlich drum herum... Ja, ich würde auf jeden Fall aber auch unterschreiben, dass es auf mehreren Ebenen, also auf der Makro- und auf der Mesoebene wirkt... Ja und ich meine, es gibt ja Wirtschaftsunternehmen die auf einer regionalen Ebene sagen, wir machen eine Betriebs-Kita. (.) So und damit bestimmen sie ja dann zum Beispiel auch das Leitungshandeln durch bestimmte Anforderungen ...Und ich habe gerade an die ähm Wirtschaftsunternehmen gedacht, die Instrumente FÜR Leitungshandeln entwickeln und damit ja auch zu einer ähm Veränderung von //Leitungshandeln führen... Verlage zum Beispiel, diese ganzen ähm (.) auch Büroorganisationsgeschichten, was auf den Kita-Leitungskongressen da stattfindet... Damit würde ich jetzt sagen, es ist eigentlich beides. Es gibt Teile der Wirtschaft, die b/ sind irgendwie in dem System drin und es ist gleichzeitig aber auch, jetzt auf dieser Ebene gesellschaftlicher Einflüsse was da rum herum liegt und das ganze System und die Haltung auch beeinflusst. (Fall 5, 220-257)*

*„Also für MICH steht hinter Bildung als Humankapital, ähm die Thematik der Verengung des Bildungsbegriffs und/ Also da ist ja auch ein Widerspruch ähm zu dem, was noch im Moment als Bildungsauftrag im SGB8 formuliert hat, nämlich eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung in den Blick zu nehmen und äh auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes einzugehen. (.) Versus äh Humankapital ist eine ähm Instrumentalisierung ähm der Bildung ähm (.) zur (.) möglichst optimalen Förderung des Humankapitals unserer //Gesellschaft...und so Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Also frühkindliche Bildung wird nicht mehr an den Interessen des einzelnen Kindes orientiert, sondern an den übergeordneten gesamtgesellschaftlichen, insbesondere ökonomischen Interessen.“ (Fall 5, 415, 417)*

- Übergreifend werden auf einer Querschnittsebene Einflüsse durch öffentliche Diskurse beschrieben. Sie thematisieren sowohl den Stellenwert der **Familie in der Gesellschaft** als Gegengewicht zur Durchsetzung wirtschaftlicher Interessen als auch Themen der **Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft**, die sich auch in Kindertageseinrichtungen widerspiegeln.

*„Also dem gegenüber steht halt: Wer vertritt jetzt auf dieser Ebene die Kinderrechte? Im Hinblick als handlungsleitend für die Kita-Leitungen, die g/ die sehe ich irgendwie nicht. Und die fehlen eigentlich so. Also es gibt noch die Familienverbände, könnte man sagen, die dann bestimmte Anforderungen formulieren... z. B. Zukunftsforum// Familie... Naja, sie würden jetzt, wenn man auf dieser Ebene hier ist, den äh/ den Diskurs über die Anforderungen an... an Kindertagesbetreuung...und damit an die äh Aufgabenprofile auch der Leitungen beeinflussen. Also für mich ist das so eine Diskursebene. Also es gibt einen bestimmten gesellschaftlichen Diskurs, der Einfluss nimmt. Ich würde sagen, es ist ein kommunikativer Einfluss auf das Selbstverständnis der Leitungen, die damit auch das Han/ der damit auch das Handeln beeinflusst.“ (Fall 5, 289-306)*

*„Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Das ist auch ein Trend...Ja, es gibt einen gesellschaftlichen Trend äh Chancengerechtigkeit (.) möglichst frühzeitig zu fördern...Das schafft einen höheren äh Erwartungsdruck an/ an die Kita-Leitung das umzusetzen. Das sollen die ja realisieren. Die spüren das als einen Anspruch...Das manifestiert sich ja dann auch wieder in Bildungsplänen und so weiter, aber das ist nochmal auf einer übergeordneten Ebene setzt das an. Das würde ich auch so unterschreiben. Und wirkt sich dann (..) unmittelbar auf Leitungshandeln/ oder mittelbar auf Leitungshandeln aus. Genau. Als Anspruch soziale Ungerechtigkeit zu mindern. ... (Fall 5, 391-396)*

*„Das ist unter diesem Gesichtspunkt jetzt, würde ich sagen, ähm Ausbau des gesamten Systems, also ähm Platz für jede Altersgruppe in jedem gewünschten Umfang. (..) Also erstmal als Zugangs/ äh/ Also Chancengerechtigkeit beim Zugang zum System und dann Chancengerechtigkeit im äh Hinblick auf ähm //Bildung... Und dann Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Qualität, äh die jeder dann erfahren soll, können soll. (..) Ähm, die dann zu einer vergleichbaren Qualität und damit der Verantwortung der Erzieherinnen sich ähm/ also zu gewährleisten, dass für jedes einzelne Kind eine vergleichbare Rea/ Qualität realisiert wird. Aber gleichzeitig Chancengerechtigkeit auch in diesem Diskurs ähm mit den Qualifikationen oder Kompetenzen, mit denen die Kinder das Kita-System VERLASSEN und in die Schule gehen. Da lastet auf der Kita-Leitung die Verantwortung, was gibt es äh/ Was gibt ihre Einrichtung den Kindern mit und was gibt sie ihnen nicht mit... Also das ist ein// gesamtgesellschaftlicher Trend und wenn ich den so runterbreche jetzt, also wei/ WEIL es ist ein Trend und der ist jetzt im Leitungshandeln angekommen, weil Chancengerechtigkeit immer FRÜHER hergestellt werden soll und gerade, weil ähm diese frühen Bildungsphase für die Herstellung von Chancengerechtigkeit so eine gewichtige Rolle beigemessen wird in diesen verschiedenen Dimensionen... Und Teilhabe und schon unter diesem Aspekt hätte ich gesagt, Kita als ähm Ort/ als (...) kulturellen Ort. Also Teilhabe im Grunde genommen an Gesellschaft, weil das die erste öffentliche Bildungseinrichtung ist, äh die Kinder kennenlernen und runtergebrochen müssen haben Kita-Leitungen aus meiner Sicht schon die Aufgabe, in ihrem Sozialraum zu gucken, dass ähm Kinder aus allen sozialen Hintergründen und so weiter tatsächlich teilhaben können an diesem System. (Fall 5, 480, 482, 486, 491)*

- Auch der **demografische Wandel**, mit Fokus auf den Rückgang der Kinderzahlen, wird thematisiert, der Konkurrenz von Kindertageseinrichtungen untereinander und auch Anforderungen an eine (auch werbewirksame) Organisationsentwicklung bedingt (s. Kap. 4.6).
- Die **Digitalisierung** der Lebens- und Arbeitswelt wird auch für Kindertageseinrichtungen als einflussreich beschrieben, z. B. im Zusammenhang mit einer sich verändernden Arbeitsorganisation (s. Kap. 4.6).
- Als einflussnehmend wird auch das Thema **Gesundheit** in Arbeit und Beruf wahrgenommen. Die Fachkräfte werden als sehr belastet beschrieben. Ungeklärt ist jedoch, wer die Verantwortung für den betrieblichen Gesundheitsschutz und die betriebliche Gesundheitsförderung trägt: Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter oder Träger (s. Kap. 4.6).
- Ergänzt wird mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen im Zeitverlauf das **Chronosystem**. Hierbei wird u. a. die bis in die Gegenwart hineinwirkende soziale Ungleichbewertung der Arbeit von Kindertageseinrichtungen im Verhältnis zur Arbeit in Schulen problematisiert, aber auch die vermehrte-Orientierung an Elternwünschen (s. Kap. 4.6).

#### Definitionen der induktiv gebildeten übergeordneten Kontextfelder (Teilergebniskategorien): Akteursgruppen und querliegende Themengruppen

Hauptkategorien	Teilkategorien	Beschreibung
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene	Kinder	Gemeint sind die Kinder, die die jeweilige Einrichtung besuchen.
	Ehrenamtliche	Gemeint sind freiwillige Helferinnen und Helfer, die unabhängig von ihrer beruflichen Qualifikation im Tagesablauf von Kindertageseinrichtungen regelmäßig mitwirken und dafür keine Entlohnung erhalten.
Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene	Betriebe der freien Marktwirtschaft	Gemeint sind Betriebe der freien Marktwirtschaft im regionalen Umfeld der Kindertageseinrichtungen als Arbeitgeber der Eltern.
	Aufsichtsbehörden	Gemeint sind z. B. BG, GUV, Gesundheitsamt, Landesjugendamt, die in ihrer Rolle als Träger der gesetzlichen Unfallversicherung oder öffentliche Institutionen auch Kontrollaufgaben gesetzlicher Vorgaben ausführen.

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Überregional-institutionelle Ebene (Länder/ Bund)	Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt	Gemeint sind Organisationen, die als Vertretungen der Wirtschaft auf nationaler Ebene interessenpolitisch agieren.
	„Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen	Gemeint sind Betriebe der freien Marktwirtschaft, die Produkte für Kindertageseinrichtungen anbieten.
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene	Demografischer Wandel	Gemeint sind bevölkerungsstrukturelle Veränderungen, die sich in der Gegenwart widerspiegeln oder aber zukünftig erwartet werden, z. B. durch einen Rückgang der Kinderzahlen.
	Chronosystem	Gemeint sind Entwicklungen, die Kontexte des Leitungshandelns in Kindertageseinrichtungen im zeitlichen Verlauf thematisieren.
	Ökonomisierung des Lebens	Gemeint ist die von der Wirtschaft angestoßene und gesamtgesellschaftlich wirkende Sichtweise auf Bildung als Humankapital.
	Familie in der Gesellschaft	Gemeint ist die öffentliche Diskussion über die Rolle von Familie und den Möglichkeiten der Lebensgestaltung für Kinder und Eltern.
	Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft	Gemeint ist die öffentliche Diskussion der Zugangsmöglichkeiten für jede/n zum Bildungssystem sowie auch das Vorhandensein vergleichbarer Angebotsqualitäten für jede/n in den Bildungseinrichtungen.
	Digitalisierung	Gemeint sind die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen der Nutzung digitaler Formate der Arbeitsorganisation, Aus-/Weiterbildung, in der privaten Lebensgestaltung.
	Gesundheit	Gemeint ist die gesamtgesellschaftliche und auch in Kindertageseinrichtungen zunehmende Bedeutung des Themas Gesundheit in Arbeit und Beruf.

#### 4.3 Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln?

Auf individueller bzw. personaler Kontextebene nehmen **Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst** Einfluss auf ihr Handeln in den verschiedenen Aufgabenbereichen, die ihr obliegen. Grundsätzlich werden hierbei die **eigene Lebensgeschichte und Persönlichkeit**, damit verbunden das Führungsverhalten, das Selbstverständnis als Kita-Leiterin und Kita-Leiter, die Kompetenzen, interne Kooperationsbereitschaft und Aktivitäten in der kommunalen Vernetzung angesprochen.

Im Zusammenhang mit der eigenen Lebensgeschichte werden eigene familiäre Erfahrungen als einflussreich für das Leitungshandeln eingebracht. die Geschwisterposition

und Anzahl der Geschwister sowie der sozioökonomische Hintergrund der Ursprungsfamilie werden als prägend für die Empathiefähigkeit gegenüber heutigen Familien in der Kindertageseinrichtung angenommen.

*„Na ja, und zur eigenen Biografie, da ist es natürlich immer wichtig, ne, bin ich selber als ein Kind von fünf geboren, oder ähm bin ich die Älteste oder die Jüngste gewesen in meiner Familie? Ähm was mh hat das sozusagen mit mir gemacht? Komme ich aus einem mh finanziell eher schwierig gestellten Elternhaus, also wo/ wo es nicht so viel gab? Habe ich dadurch vielleicht mehr Verständnis auch für Eltern, denen es ähnlich geht? Also all diese Dinge beeinflussen ja die Arbeit dann, ne?“ (Fall 3, 1084).*

Hinsichtlich eigener Ängste wird der Aspekt des Umgangs mit Kritik an der eigenen Arbeit als bedeutsam angesprochen.

*„Wer Angst hat, ein Stück so entweder eine Unterbrechung oder eine Kritik zu hören von jemandem und dann gleich umgeworfen wird, hat es schwieriger. Kommt dann zu anderen Verhand/ äh Ver/ Verhaltensweisen und Handlungsanweisungen, als ich, die sagt: "Ja, das kann passieren." (.) Und dann kann ich mich entschuldigen, dass ich einen Fehler gemacht habe oder: "Mensch, ist ein wichtiger Hinweis. Wie gut, dass du das sagst.", also/ Und das nicht nur rhetorisch gemeint sondern wirklich gemeint so, ne? Das/ und das ist etwas, was dann auch/ (.) ja, entweder hat (.) Frau/Mann das, oder es ist zu erlernen. (.) Oder (.) ich will es lernen, oder ich will es nicht lernen. Also manche bleiben dann auch dabei. So, also das ist dann eine Entscheidung auch.“ (Fall 3, 1083)*

Eigene/r berufliche/r Visionen und Idealismus verbunden mit Zielen für die Einrichtung und einem Bild vom Kind werden als gegenwärtige Stärken von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern herausgestellt, die sie trotz „widriger Arbeitsbedingungen“ auszeichnet.

*„...was uns, glaube ich, auch immer wieder trotz widriger Arbeitsbedingungen erhält (.) wenn wir sehr viel Idealismus haben und eine Idee, was wir machen wollen. Und wo wir hin wollen.... Ja. Also Ziele auch haben.... Ganz klare// Visionen äh für die Leitung, für die Institution selbst, nicht? Was man sich darunter vorstellt, unter Leitung. Und/ und dann Kind, was ein Kind sein soll, kindliche Entwicklung und solche Dinge.“ (Fall 3, 1100, 1101)*

Für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter werden viele Aufgaben konstatiert, dabei ist auch ihr eigenes **Führungsverhalten** einflussnehmend. Ein u. a. kooperativer Führungsstil der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und das Delegieren von Verantwortung wird angesichts der vielfältigen Anforderungen, die sie nicht allein bewältigen können, als positiv wirkend auf das Leitungshandeln gesehen. Geboten ist dazu auch die reflektierte Delegation von Aufgaben. Wenn die Übergabe von Verantwortung unreflektiert und ohne Ressourcenabsicherung erfolgt, wird es schwierig.

*„Die Möglichkeit (des Delegierens) schätze ich groß ein, // weil für mich ist die Erfüllung des Auftrages ähm, die eine Kita hat, nicht nur alleine von Leitungen zu erbringen, sondern von allen. Und damit sind für mich alle immer im Boot. Aber nun bin ich auch wirklich ein großer Befürworter eines Kooperation/ äh kooperativen Personalführungsstils, das pflegen wir hier bei uns ähm alle miteinander über alle Ebenen hinweg. Also insofern ähm würde ich diesen Ansatz IMMER sehen, dass Mitarbeiter, Einrichtungsleit/ Kitaleitungen die Möglichkeit haben, Aufgaben und Verantwortung an wiederum Mitarbeiter, Erzieherinnen zu übertragen. (.) Schwierig wird es ähm, wenn ähm/ wenn es unreflektiert passiert, so/ so im Sinne von folgt denn dieser Übertragung von Aufgabe und Verantwortung auch Ressource, wenn das nicht erfolgt. Ähm aber ich glaube, es ist IMMER so, dass eine Kitaleiterin sich auch auf ihre Mitarbeiter berufen muss, ...“ (Fall 2, 179)*

Generell steht das **Selbstverständnis** von Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter als einflussnehmend auf ihr Handeln zur Diskussion. Dieses wird aufgrund diffuser Anforderungen an sie als different bzw. nicht eindeutig wahrgenommen und thematisiert Aspekte der Anpassung, Distanzierung und Autonomie.

*„Es gibt also hier ganz viele Akteure auch neben den anderen, äh die meinungsbildend versuchen aktiv ähm zu sein und: Äh also äh wie kommt das eigentlich bei den Leitungen an, ähm dass es äh ein völlig diffuses Anforderungsprofil gibt äh von verbindlich bis unverbindlich. Was aber die Frage nach ihrem eigenen Selbstverständnis umso mehr sch/ ähm aufwirft.“ (Fall 5, 842), und „das Diffuse ist, dass sie erstmal mit allen diesen Anforderungen konfrontiert werden und sie selber eigentlich entscheiden müssen: Wie gehen sie damit um? (.) Und es gibt DIE, würde ich sagen, die Leitungen, die meinen, sie müssen das alles erfüllen und sich damit komplett überfordern. Und es gibt die Leitungen, die das von sich weisen. (.) Und es gibt äh die äh jetzt mal, wenn man das mal so platt sagt, die äh versuchen, konstruktiven Umgang damit zu f/ empf/ äh zu finden und ein/ ihr/ ihr eigenes Profil für die Einrichtung zu entwickeln.“ (Fall 5, 861).*

Auch der Trend der Ökonomisierung in der Gesellschaft wird hierbei als einflussnehmend auf das Selbstverständnis von Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter angesprochen und spiegelt Rollenverständnisse der Gestaltenden oder Ausführenden wider.

*„Mir kommt da schon nochmal die Assoziation, von wegen jetzt Managerin und so. Welches Bildungsverständnis entwickeln die Kita-Leitungen daraus? Also ist das ein instrumentelles Verständnis der Herstellung von Bildungsergebnissen? Also ich wende best/ wende bestimmte Lernprogramme zum Beispiel an, damit Kinder am Ende bestimmte Kompetenzen, die ich auch evaluieren kann ähm ausbilden. Oder ich habe ähm einen eher (.) äh dialogisches äh, interaktives Bildungsverständnis w/ ohne vorher bestimmte Inhalte.“ (Fall 5, 442)*

Zudem werden vielfältige Kompetenzen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern als einflussnehmend thematisiert, die sich zusammenfassen lassen als **psycho-soziale sowie Lebens- und Handlungskompetenzen**. Anknüpfend an die Stärken der beruflichen Vi-



sionen und des Idealismus werden dabei u. a. die Frustrationstoleranz/Widerstandsfähigkeit, Abgrenzungsfähigkeit der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und Um-Hilfe-bitten-Können betont, die auf ihr Handeln wirken.

*„Es gibt auch Dinge, die man aushalten muss. Also das so/ ja, das muss ich eben auch aushalten. Also man braucht schon so ein bisschen ein dickes Fell. Oder man muss was entwickeln. Auch zu unterscheiden, was/ äh (.) dass man Dinge nicht persönlich nimmt.“ (Fall3, 1087), und „Die Kehrseite// von diesem Idealismus ist allerdings auch, ne, also dass man sich selber auch richtig nehmen muss so, ne? Also ganz viele Leitungen geraten/ ähm also die ich kenne, geraten gerade in so/ ins Burnout und so ähm aufgrund dieser vielen äh Aufgaben. Aber zum Teil auch, weil sie einfach zu idealist/ äh äh idealistisch sind, was toll ist, aber dann eben Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Grenzen zu sehen... Kitaleitung muss sich selbst versorgen können, ne? Also muss für sich Sorge tragen können. Wir machen das viel für unsere Mitarbeiter, denke ich, schon für Eltern und Kinder. Aber für sich selber muss man das auch gucken. Also Stress ist ein Thema, finde ich auch, un/unwahrscheinlich, ne? Ich finde, äh die Kitaleitung muss kommunikativ sein, muss mutig sein. Also (.) ne, auch sich mal zur Wehr setzen.“ (Fall 3, 1108, 1109), und „Das könnte in so eine Überforderungssituation kommen, wenn man meint, man müsste immer alles machen, und immer: "Ich darf nicht oder ich kann nicht um Hilfe bitten", weil ich dann vielleicht eine Schwäche oder irgendwas //zeigen würde.“ (Fall 3, 1138)*

Berufliche Fachkompetenz wird dagegen nicht explizit differenziert, jedoch als selbstverständlich und als bedeutsam für das Leitungshandeln thematisiert.

*„Also ich glaube, Fachkompetenzen gehören dazu. Selbstverständlich. Und wir/ äh, kommen nicht zur Welt mit solchen, sondern wir müssen uns ereignen und wir müssen uns weiterbilden auch. Also wir/ wir müssen auch regelmäßig, Weiterbildungen machen... Aber die Kernkompetenz ist dann eigentlich mehr die kommunikative soziale //Kompetenz.“ (Fall 4, 804, 805) und „Also für mich, beide sind sehr wichtig. (.) Weil ich glaube, muss man wirklich auch so arbeiten. Mitarbeiterorientiert und zielorientiert. Ja? Und das erfordert von uns beide Kompetenzen. Die persönliche und die fachliche.“ (Fall 4, 811)*

Als einflussnehmend werden ebenso Aspekte der **internen Kooperation** der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter mit dem Kollegium und den Trägern verstanden, in denen sich eigene Möglichkeiten und Erwartungen widerspiegeln. Dabei kommt u. a. dem Verhältnis von Trägern und Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und darin auch dem teils missverstandenen Verantwortungserleben von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern eine Bedeutung zu, indem sie mit ihren Trägern nicht ausreichend klären, wofür sie zuständig sind und sie sich dadurch teilweise auch selbst überfordern.

*„Ein Träger// ist immer verpflichtet, die gesetzlichen Anforderungen sicher zu stellen, dass die Einrichtung/ dass der Bildungsauftrag in den Einrichtungen umgesetzt wird. (.) ...Und in dem Moment, wo es NICHT geregelt ist, Leitungen aufgrund von mangelnder äh Unterstützung ihres Trägers die Aufgaben für sich selbstständig wahrnehmen. Und ich glaube,*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*das ist ein Problem. Ich wünschte mir manchmal Leiterinnen, die würden sich zuerst mal an ihren Träger wenden und sagen "Hey, hast du diese Ressource mitbedacht?" Jetzt kommt da jemand, Schule oder wer auch immer, pol/ äh Ministerium hat festgelegt, jetzt müssen wir das auch noch machen, verbindlichen Bildungsplan. Wie IST denn hier unsere Ressource? Leiterinnen sehen sich meines Erachtens nicht zu Recht als Ansprechpartner/ DIREKTEN Ansprechpartner/ Ansprechpartner.“ (Fall 2, 527)*

Auch von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern gestaltete **Aktivitäten in der kommunalen Vernetzung** nehmen eine bedeutsame Rolle für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in ihrem Handeln ein. Sie wird als positive Möglichkeit verstanden, für die eigene Kita Ressourcen zu erschließen.

*„Also ist der einzige// Weg, wie wir //Einfluss nehmen können auf die Politik über solche Netzwerke... Genau. (.) Ähm nach außen hin können wir unsere eigene Einrichtung auch ein bisschen darstellen. Also man wird hier ähm im regionalen Raum sozusagen bekannter, man ähm arbeit/ man/ man kriegt auch gute äh Kontakte, sodass man sich gegenseitig hilft und solche Dinge. (.) Das ist das Positive, was wir da/ was wir daran haben, wirklich. Ähm und kann dann so richtig professionelle Teams gründen und ähm, ne, die Kompetenzen ein bisschen //ausweiten... UND wir haben auch festgestellt, ähm dass da/ mh bei/ also bei den Eltern dann ähm so ein Abbau von Schwellenängsten ist, ne, wenn wir sagen: "Mensch, da ist der und der Sachbearbeiter, geh da/ da mal hin." Und/ ähm oder wir gehen zusammen irgendwie das erste Mal zu irgendeiner Stelle, äh weil wir in der Regel ja die erste Einrichtung sind für die Eltern. Und ähm dadurch werden auch äh massiv Schwellen-ängste abgebaut. Das war so für uns das Wesentliche erstmal.“ (Fall 3, 801-804)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Individuelle bzw. personale Kontextebene		Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter
Nr.	Subkategorien	
1.	<b>Lebensgeschichte und Persönlichkeit</b> -eigene biografische Erfahrungen -Menschenbild und Haltung -Umgang mit eigenen Ängsten -Berufliche/r Visionen/Idealismus	
2.	<b>Führungsverhalten</b> -KL schaffen Bedingungen, indem sie den MA gegenüber ihre Rolle klar machen und ihre Erwartungen formulieren. Sie müssen im Handeln klar sein und einen Handlungsrahmen und Ziele vorgeben. -KL müssen in ihrer Rolle klar sein und sind keine Supervisor*innen oder Therapeut*innen der MA. -Transparentes Leitungshandeln gegenüber MA ist wichtig für gemeinsames Handeln im Team.	



- Die Wertschätzung der MA ist wichtig, MA-Gespräche, Reflexionsrunden bieten Gelegenheiten.
- Fehleroffenheit und Vertrauen sind wichtige Führungsqualitäten.
- Die Ressourcen der MA zu erkennen, ist im Führungsverhalten wichtig.
- Es ist wichtig, auch „*Quertreibern*“ Verantwortung zuzutrauen, das hilft, sie in das Team einzubinden. Verantwortung an MA zu übertragen, ermöglicht im Team eine wertschätzende Art des Arbeitens.
- KL sehen sich vielen Aufgaben gegenüber, deshalb ist ein kooperativer Führungsstil und Das Delegieren von Verantwortung wichtig. Ein kooperativer Führungsstil der/des KL ist angezeigt angesichts der vielfältigen Anforderungen, die sie nicht alle allein bewältigen kann. Deshalb ist die reflektierte Delegation von Aufgaben geboten. Wenn die Übergabe von Verantwortung unreflektiert und ohne Ressourcenabsicherung erfolgt, „*wird es schwierig*“.
- Führung heißt, etwas gemeinsam zu tun, KL leiten dieses jedoch an.
- Führung ist ein Balanceakt gerechter Aufgabenverteilung. Es ist wichtig, keine MA zu schonen und keine zu überlasten und „*Egoisten*“ Grenzen zu setzen, sich nicht „erpressen“ zu lassen.
- KL erwarten von ihren Trägern, dass sie aktiv fachliche Führung übernehmen.

---

### 3. Selbstverständnis

Es gibt viele Akteursgruppen, die meinungsbildend sein wollen und an KL ein diffuses Anforderungsbild herantragen, von verbindlich bis unverbindlich. Das wirft die Frage nach ihrem eigenen Selbstverständnis umso mehr auf. Es gibt verschiedene „Typen“ von KL, wie sie mit der diffusen Anforderungssituation umgehen:

- diejenigen, die sich überfordern, weil sie allem gerecht werden wollen,
- diejenigen, die das von sich weisen.
- diejenigen, die konstruktiven Umgang damit suchen und ein eigenes Profil ausbilden.

Die Rolle der KL im Trend der Ökonomisierung von Bildung, Auswirkung auf ihr Selbstverständnis:

- Die Selbstwahrnehmung von KL als Manager/in ist Ausdruck dafür. Dies kann zu einer widersprüchlichen Situation für KL führen: Gestalter/in oder Ausführende/r. Wollen KL Handlungsspielräume bei der Umsetzung des Kitaauftrages oder eine verbindliche Vorgabe? Wollen KL insgesamt Gestaltende oder Ausführende sein? Sind Vorgaben als Orientierung gut oder einengend? Welches Bildungsverständnis entwickeln KL aus dem Trend der Ökonomisierung von Bildung heraus: instrumen-

telles Verständnis zur Herstellung von Bildungsergebnissen (steuerbar und abprüfbar z. B. durch Lernprogramme) oder dialogisches interaktives Verständnis von Bildung ohne Vorherbestimmung bestimmter Inhalte.

-Konkreten/direkten Ausdruck findet dieser Trend z. B. auch darin, dass KL versuchen, lange Öffnungszeiten zu realisieren und ein Dienstleistungsverständnis haben.

Der/die KL hat aber Spielraum im Leitungshandeln, da er/sie verantwortlich ist für die Umsetzung der pädagogischen Konzeption und der Bildungspläne.

---

### 4. **Psycho-soziale, Lebens- und Handlungskompetenz**

- Frustrations-/Stresstoleranz
- Abgrenzungs-/Distanzierungsfähigkeit
- Problemlösungskompetenz und Um-Hilfe-bitten-Können
- Klarheit und kommunikative Transparenz
- Konfliktfähigkeit
- im Team authentisch sein können
- Sensibilität und Empathie
- Vertrauen, Sicherheit und Lebensfreude vermitteln können
- Improvisations- und Organisationstalent
- soziales Geschick, um soziale Situationen positiv zu gestalten
- schriftliches Ausdrucksvermögen
- fachlich-konzeptionelle Kompetenz
- Prioritäten setzen können und Zeitmanagementkompetenz
- Entscheidungskompetenz

---

### 5. **Interne Kooperation**

- KL beeinflussen ihr Leitungshandeln auch selbst positiv, wenn sie ihr Team unterstützt.
- KL beeinflussen ihr Leitungshandeln selbst positiv, wenn sie mit den Trägern fachlich zusammenarbeiten.
- KL nehmen selbst positiv Einfluss auf ihr Leitungshandeln, indem sie ihre Unterstützungsbedarfe an die Päd. FB herantragen.
- Das Einflussverhältnis von Trägerschaften und Leitungshandeln ist eng verknüpft und teils wechselseitig. Das ist ein "Gummiband". KL beeinflussen ihr Leitungshandeln selbst positiv oder negativ, wenn sie Kita-Trägern eine bzw. keine Chance geben, auf sie zu reagieren und KL ihren Trägern mitteilen bzw. nicht mitteilen, dass sie Unterstützung benötigen.
- KL klären nicht ausreichend mit ihren Trägern, wofür sie zuständig sind und welche Ressourcen sie haben. Dadurch überfordern sie sich teilweise auch selbst. KL sehen

sich oft nicht zu Recht als Ansprechpartner z. B. für die Ministerien und sprechen zu wenig mit ihren Trägern darüber, welche Anforderungen an sie bestehen.

-KL muss sich auch damit auseinandersetzen, dass der Träger möglicherweise ein anderes pädagogisches Konzept vertritt als sie selbst.

-Wenn KL durch Sponsoring Öffentlichkeitsarbeit auch im Sinne des Trägers betreiben müssen, müssen KL prüfen, ob es noch den Kitainteressen dient. (Präsentation der Kindertageseinrichtung).

---

### 6. Aktivitäten in der kommunalen Vernetzung

Kommunale Netzwerkarbeit ist für KL auch Marketingarbeit; Vernetzungsaktivitäten der KL im kommunalen Raum helfen der KL, Familien zu unterstützen, kommunale Netzwerkarbeit der KL ist eine Möglichkeit, Einfluss auf die kommunale Kita-Politik zu nehmen.

#### 4.4 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/ kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

Auf organisationaler bzw. intra-institutioneller Kontextebene und kommunaler bzw. inter-institutioneller Kontextebene (regionale Kontextebene) werden die übergeordneten Einflussfelder `Kinder, Eltern, Kita-Teams (Pädagogische Gruppenfachkräfte), Ehrenamtliche, Träger (als Arbeitgeber), Pädagogische Fachberatung, Trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene; Sozialer Raum (Grundschulen und Organisationen der gesundheitlichen/psychosozialen Versorgung), Betriebe der freien Marktwirtschaft (Arbeitgeber der Eltern), und Aufsichtsbehörden (BG, GUV, Gesundheitsamt, Landesjugendamt)` thematisiert.

Für die Teilkategorie `Kinder` werden Kinder als grundsätzliche **Richtschnur des Leitungshandelns** angesprochen.

*„Kinder auf Leitungshandeln haben Einfluss und für mich (.) immer erst mal positiv, weil Leitung die Wünsche, Bedürfnisse, Entwicklungsnotwendigkeiten von Kindern berücksichtigt und diese leiten“ (Fall 2, 440).*

Kinder nehmen jedoch auch einen aktiven Part ein, indem sie als **Korrektive** des Leitungshandelns und durch kindliche **Entwicklungsprobleme** Leitungshandeln mitbedingen. Dabei sind diese Aspekte eng verknüpft mit der Teilkategorie `Eltern`:

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

„Genau, Kinder mit den Elternschaften als solches, ne, weil äh Kinder in den Einrichtungen, wenn sie ähm/ (.) sind ja auch meinungsbildend. Also, wenn ich mir vorstelle, ein Kind ist Nachmittag bei mir zu Besuch und ich nehmen dann ähm aus der Elternschaft was wahr, was da läuft oder was da nicht läuft, dann äh habe ich zwei Möglichkeiten. Entweder beeinflusst Elternschaft Kinder, Essen schmeckt nicht, ist ein schönes Beispiel, dann sage ich entweder "Dann müsst ihr das auch noch mal in der Kita sagen", und das nimmt Einfluss auf Leitungshandeln, oder ähm die Kinder adressieren äh "Schmeckt nicht" an Elternschaft und Eltern vertritt dann die Kinderinteressen und nimmt auch Einfluss auf Leitungshandeln. Also klar, hier eine Beziehung ähm, die sowohl als auch sein kann, ist für mich ganz klar.“ (Fall 1, 659),

und stehen in Zusammenhang mit der „Förderwut“ (Fall 4, 1096) der Eltern (s. auch bei Erziehungsverhalten in der Teilkategorie `Eltern`).

„Ja und den Kindern fehlt// irgendwann die, ähm, die BASIS, ne?... Ähm, überhaupt zu wissen, das ist eine Grenze, die ich einhalten muss. Sie können Chinesisch, aber sie wissen nicht, dass ich eine Grenze einhalten muss. Äh, sie sind, weiß ich nicht, vielleicht musikalisch weit geschult, ähm... Aber an den einfachen Dingen, äh, fehlt es denen einfach. Sich im Sozialen mal zurecht zu finden. Und auf dem Arbeitsmarkt wird/ wird aber genau das auch demnächst gefragt sein. Man/ die Arbeit geht in Teamwork.“ (Fall 4, 1106-1110)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Kinder
Nr.	Subkategorien	
7.	<b>Richtschnur des Handelns</b> Kinder haben auf Leitungshandeln positiven Einfluss, sie sind unmittelbar mit dem Leitungshandeln verknüpft. Die Bedürfnisse der Kinder sind für KL Richtschnur ihres Leitungshandelns, an ihnen orientieren sich KL.	
8.	<b>Korrektive</b> Kinder wirken auch indirekt über ihre Eltern auf Leitungshandeln. Kinder wirken meinungsbildend auf Ihre Eltern und damit auch indirekt auf Leitungshandeln, weil sie Zuhause berichten, was ihnen gefällt und was nicht.	
9.	<b>Entwicklungsprobleme</b> Die Zahl der „ <i>verhaltensoriginellen</i> “ Kinder, die keine Grenzen mehr kennen, nimmt zu. Kindern fehlt zunehmend etwa Basales: die Teamfähigkeit und die Fähigkeit, Grenzen einzuhalten im sozialen Miteinander.	

In der Teilkategorie `Eltern´ werden ähnlich wie für die Teilkategorie `Kinder´ deren **korrektive Funktion** für das Leitungshandeln angesprochen. Diese richtet sich auf Aktivitäten der Eltern in organisierten Elternvertretungen sowie auf ihre direkten Einflüsse in der Kindertageseinrichtung vor Ort.

*„Die Elternschaft, die äh auf Leitungshandeln äh ganz starken Einfluss hat, weil sie im Grunde ein Controllingsystem ist. Ja das ist ein förderlicher Einfluss...Ähm und ich sehe auch äh ganz viele äh Beispiele des Positiven dabei. Also ich sehe ähm Elternschaften, Elternorganisationsformen. Es sind/ es sind ja bis hin zu demokratisch gewählten Vertretern von Eltern innerhalb des Systems der Einrichtung als wirkliche Unterstützung, als wirkliche Partner äh Eltern. Äh die Eltern als der natürliche Feind der Kita-Leitung, äh das stärke ich nicht, unterstütze ich auch nicht. Ich hätte Beispiele, da g/ ist es so, aber ich glaube in einem System, das so umfänglich und so groß ist äh und so heterogen ist, finden wir das. Für mich ist es erst mal auf das Leitungshandeln ein positiver Einfluss, wenn ich das Controlling-System Eltern habe.“ (Fall 1, 373,375, 381)*

*Ähm (.) der Meinung sind, // sie sind ja Chef hier (Interviewerin: in Elternvereinen), werden sie hohe Einwirkung nutzen auf das pädagogische Handeln. Und zwar im besten als auch im schlechtesten Sinne. (.) Und wir werden aber auch Kitateams finden, wo die äh Kitateams und die Kitaleitung auch kapituliert hat und dann sagt "Machen wir das eben, dann machen wir ein schickes Angebot und dann kriegen die äh Kinder was mit nach Hause und dann habe ich meine RUHE." (Fall 2, 272)*

Kritisch angesprochen werden die **Kooperation(-snotwendigkeit und -bereitschaft)** sowie die **Forderungen und hohen Erwartungen** der Eltern, die Kita-Leiter\*innen nicht in ihrer Managementfunktion wahrnehmen sowie in dem Zusammenhang des sozialen Wandels hin zu einem zunehmenden „Egoismus“ und Leistungsdruck für Kinder und Eltern gesehen werden, der an die Kindertageseinrichtungen weitergegeben wird.

*„Ich glaube, was in die Erwartungshaltung auch ganz, äh, stark reinspielt, ist, ähm, ja, es gibt so einen Wandel in der Gesellschaft hin zum Egoismus. Und die Eltern sehen sich nicht mehr als ein Elternteil von vielleicht 120, sondern sie sehen NUR sich. "Und ich brauche das jetzt und das MUSST du jetzt //umsetzen"... Egal ob das auf Kosten der anderen 119 Kindern oder Familien GEHT. Ich brauche das und mache. Und wenn jetzt in ■ dann an so einem Kindergarten noch Familienzentrum steht, ist diese Erwartungshaltung nochmal viel, viel mehr da. Also das ist das, was ich immer höre. "Sie müssen doch. Sie sind doch Familienzentren/ Zentrum.“ (Fall 4, 736, 738)*

*„Ich persönlich finde, ich habe auch Erfahrungen in andere, ähm, Bereiche und, ähm, wir sind auch Führungskräften. Wir sind auch auf Management- ähm -Etage. Aber wir werden nicht so angesehen von den Eltern. Ja? Wir sehen so/ sie sehen uns ein bisschen als, ähm, (.) wir sind Pädagogen, wir sind, ähm, Erzieher, die ein bisschen mehr Macht haben. Ja? Und ein bisschen mehr Verantwortung. Aber so als Führungskraft wie in anderen Unternehmen sehen, ja? Sehen sie n/ uns nicht. Weder die Eltern, noch die Politik, noch, äh,*

*alle andere Akteure, //die mit unserer/ //...Arbeit zu tun haben. ...So die kommen mit Kleinigkeiten, ja? Ähm, die eigentlich, obwohl wir versuchen bei uns die ganze Sachen ganz klar von Anfang an, wenn die Eltern zu uns kommen, alles Angelegenheiten, die mit den Kindern zu tun haben, die müssen zu vor zu den, äh, Bezugspersonen gehen. Es gibt es, äh, bestimmte Struktur, ne? Sie haben das Gefühl, sie können zu den Leitungen jede MINUTE kommen, jede ZEIT, also ich sage auch, "tut mir Leid, wir haben keinen Termin. Und jetzt IST nicht die Zeit." Ja? Weil jetzt MUSS ich was anderes machen und, äh, bis die Eltern das verstehen HABEN, es dauert ein bisschen. Und ich WILL nicht jede Sekunde sagen, "ja, ja, ich bin für Sie da." Ich habe andere Aufgaben //auch zu machen... Und das hat mit meinem eigenen BILD von meiner Rolle zu tun, ja? Aber das/ das sehe ich. Als ich in einem Büro gearbeitet habe, ist keine gekommen, sofort, und wollte von mir IRGENDWAS. Man hat diese Zeiten respektiert und, äh, bei den Eltern, ist das gut gemeint, aber oft, gut gemeint ist nicht gut genug. Ja? ... Dass die/ // man muss immer Zeit haben. Wenn die Eltern was wollen, //dann muss man Zeit haben." (Fall 4, 704-714)*

*„Ich glaube, die Eltern stehen heute auch unter einem ganz, ganz, äh, hohen Druck. Sie haben einfach Angst, dass, äh, ihr Kind keine sichere Zukunft hat bei diesen ganzen gesellschaftlichen Wandel. Es zählt nur noch, das Kind muss Abitur machen, ähm, und dann kommt auch wieder diese Erwartungshaltung an den Kindergarten an schulisches Lernen und da muss man sich dann auch wieder so ein bisschen als/ ja, ich sage mal als Anwältin der Kinder, weil Lernen im Elementarbereich IST nicht Arbeitsblätter ausfüllen und ist nicht, äh, einen Koffer Zahlen dann dahin zu stellen und heute machen wir Zahlen, ob euch das interessiert oder nicht. Sondern man hat einen eigenen Bildungsauftrag und das ist ein eigener Bildungsweg, den der Kindergarten gehen muss und das ist NICHT der, ähm/ der Schule“ (Fall 4, 1049)*

In Zusammenhang mit den oben angeführten zunehmenden Schwierigkeiten der Kinder sowie dem Erziehungsdruck der Eltern wird auch das **Erziehungsverhalten** der Eltern kritisch angesprochen, mit dem Kindertageseinrichtungen konfrontiert sind. Dabei stehen einerseits das Recht des Kindes auf Erziehung und andererseits der soziale Hintergrund der Eltern/Familien als Wegweiser für die Erwartungen der Eltern an die Kinder und Chancen der Kinder im Fokus: Eltern, die ihre Kinder mit Leistungsanforderungen „verplanen“ und Eltern, die ihren Kindern aufgrund mangelnder sozialer Voraussetzungen keine Förderung ermöglichen können.

*„Und ich glaube //eher das Erziehungsverhalten //... Nicht nur durch Migration...wird schlechter... Die Kinder kennen keine Grenzen mehr. Keine Konsequenzen. Das ist ganz oft so, dass/ also Elternteile so STUNDE mit ihrem Kind kämpfen... Würdest du dir bitte deine Schuhe anziehen?/... Und die REDEN so viel mit den Kindern. Die REDEN und Reden und reden und reden und sagen nicht, "so und jetzt ist Schluss." Und die/ also ich merke das schon, dass unsere Kinder (.) oft/ also einfach, die so auch Grenzen und Konsequenzen BRAUCHEN, weil sie es nicht //kennen...Ein Kind hat auch ein Recht auf Erziehung...Also es ist/ es ist// wirklich so, dass die Eltern ein bisschen mit/ auch mit den/ ihre Rolle hadern. Ja? Ich sehe oft Eltern die, ähm, haben die Rolle der Freunde und die Rolle der Pädagogen. (.) Und vergessen immer, dass sie Eltern sind. Und dass die Kinder Eltern brauchen. Aber diese Eltern, die so pädagogisiert sind.“ (Fall 4, 1017-1035)*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

„Ich finde auch die Erwartung, Eltern an ihre Kinder. Also möglichst früh schon viel zu lernen. Am besten mit drei schon Chinesisch, Englisch und Ballett... Und noch musikalische Früherziehung. Ich finde das ist auch mehr geworden. Also dass man so Kinder verplant, damit sie später möglichst erfolgreich werden...Die Förderwut der Eltern...“ (Fall 4, 1093-1096)

„Aber auch die// bildungsfernen Eltern, die/ wo es ja auch bekannt ist, dass die Kinder sehr wenig Chancen haben... Das ist ja bekannt, dass wirtschaftlich sehr schwache Familienhäuser, die Eltern/ äh, die Kinder auch nicht wirklich gut unterstützen und wenn sie einmal diese Biographie vorgelebt bekommen haben, Hartz IV Familien und das haben wir bei uns, äh, speziell doch (.) dass dort mehr Kinder da sind, aber schon dann auch, die dann den Hauptschulabschluss eventuell haben, schon wieder Kinder bekommen, ja? Und dass es so ein Kreislauf ist. Die brechen auch nicht aus.“ (Fall 4, 1114, 1116)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Eltern
Nr.	Subkategorien	
10.	<p><b>Korrektive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eltern haben einen positiven Einfluss auf Leitungshandeln, weil sie ein „Controlling-system“ für KL sind, Eltern ihre (Un-)Zufriedenheit direkt an die KL zurückmelden.</li> <li>-Eltern wirken positiv über die Gruppenfachkräfte auf das Leitungshandeln ein, da Eltern mit den Gruppenfachkräften direkt in Kontakt stehen.</li> <li>-Eltern nehmen über ihre Kinder Einfluss auf Leitungshandeln. Kinder berichten Zuhause, was ihnen gefällt oder nicht gefällt und die Eltern fordern ihre Kinder auf, das in der Kindertageseinrichtung auch selbst zu sagen.</li> <li>-Eltern bilden durch ihre täglichen Anforderungen mit die wichtigste Einflussgruppe. In Elternvereinen ist dieses sehr ausgeprägt, da Eltern dort quasi die Chefs sind. Manche KL kapitulieren hier, andere setzen sich mit kluger Argumentation gegen Eltern durch.</li> <li>-Eltern engagieren sich in überregionalen und bundesweiten Initiativen und wollen Einfluss haben auf die Ausgestaltung des Systems Kindertageseinrichtung.</li> <li>-Wenn KL zu selbstbewusst auftreten, können sie Eltern dahingehend beeinflussen, dass sie sich eine andere Kita für ihr Kind suchen.</li> </ul>	
11.	<p><b>Kooperationsnotwendigkeit und (fehlende) Kooperationsbereitschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die partnerschaftliche Arbeit mit den Eltern bedingt, dass ein stetiger Informationsfluss mit den Eltern gegeben ist.</li> <li>-Die Sicht von Eltern auf die Kindertageseinrichtung ist fokussiert auf die Erfüllung der Bedürfnisse des eigenen Kindes. Der gesellschaftliche Wandel bedingt einen zunehmenden „Egoismus“ der Eltern, die ihre Interessen für ihr Kind in der Kindertageseinrichtung sofort durchsetzen wollen und die vielen anderen Familien dabei aus dem Blick verlieren.</li> </ul>	



	<p>-Sozio-ökonomisch benachteiligte Eltern hingegen neigen eher zu einer passiven Erwartung an die Kindertageseinrichtung und es ist schwierig, sie über die Elternarbeit zu erreichen.</p>
<b>12.</b>	<p><b>Forderungen und hohe Erwartungen</b></p> <p>-Eltern stellen Anforderungen, die oftmals nicht erfüllt werden können. Sie fordern viel, oftmals wissen sie nicht, was rechtlich möglich ist und was nicht.</p> <p>-Sozio-ökonomisch besser gestellte Eltern tendieren dazu, über alle Vorgänge im Kindergartenalltag informiert werden zu wollen und mit einer sehr hohen Erwartungshaltung an KL heranzutreten.</p> <p>-Da den Wünschen der Eltern entsprochen werden soll, kommt es zu sehr individuellen zeitlichen Betreuungssituationen für die Kinder.</p> <p>-Eltern haben ein Bild von der Funktion einer KL und treten mit unterschiedlichen Erwartungen und Forderungen an KL (z. B. Alleinerziehende, Eltern mit Migrationshintergrund).</p> <p>-KL haben Managementaufgaben, die Zeit brauchen, Eltern fordern aber z. B., dass ihre Wünsche sofort befriedigt werden.</p> <p>-Die Bedürfnisse der Eltern werden morgens als erstes beachtet.</p> <p>-Die Entwicklungen im System Kita, z. B. die Ergebnisse der PiSA-Studien wirken auf Eltern. Diese treten an die KL direkt damit heran. Eltern begrüßen diese Entwicklungen, weil auch für sie transparent wurde, was Kindertageseinrichtungen leisten. Zugleich treten Eltern davon ausgehend teilweise aber auch fordernd an KL heran, ihre Arbeit zu verändern.</p> <p>-Eltern stehen unter Druck des eigenen Erziehungserfolgs, den sie an die Kindertageseinrichtungen weitergeben. Diese haben aber einen eigenen Bildungsauftrag.</p>
<b>13.</b>	<p><b>Erziehungsverhalten</b></p> <p>-Das Erziehungsverhalten der Eltern hat sich verändert. Eltern setzen keine Grenzen mehr, wollen „Freund/in oder Pädagoge/in“ der Kinder sein. In der Kindertageseinrichtung fordern die Kinder dann Grenzen heraus.</p> <p>-Kinder werden von Eltern gefördert und dazu vielfach auch deren Lebenswege „verplant“.</p> <p>-Aufgrund der Veränderungen des Arbeitsmarktes haben Eltern Angst um die Entwicklung ihres Kindes. Es muss klug und qualifiziert sein.</p>

Auch die Teilkategorie **‘Kita-Team (Gruppenfachkräfte)’** wird als **Korrektiv** für das Leitungshandeln angesprochen, da sie in direktem Kontakt mit Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern stehen.



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

---

„Auch die Kita-Teams äh in einer anderen Form des Controllings, ähm Aufgabe ist zwar, durch Leitungshandeln auch die Teams zu leiten und zu führen, aber wenn ich jetzt daran denke, wie das Leitungshandeln beeinflusst wird, das war ja die Aufgabe, beeinflusst natürlich in meinen Ak/ Aktionen mit meinen Mitarbeitenden auch mein Handeln, wie ich auf die Aufgaben eingehe.“ (Fall 1, 383)

Grundsätzlich wird berichtet, dass die **Teamkommunikation** wichtig ist, aber auch ein Aufgabengenerator für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ist.

„Also sozusagen die Kommunikation im Team, äh was für Konflikte gibt es da im Team? Ähm, das ist auch etwas, was viel Zeit, viel Kraft kostet, ähm auch mal/ (.) äh es gibt regelmäßige Teamsitzungen, das sind festgeschriebene Zeiten. Ähm das ist das eine. Aber da reicht ja auch oft die Zeit nicht, alles zu bearbeiten. Und da auch immer wieder herauszuspüren: Was braucht das Team, was ich gerade habe? (.) Ähm (.) was/ was brennt da unter den Nägeln? Oder was sind Themen, die bearbeitet werden müssen? Wo gibt es auch/ äh oder wo müssen wir auch eine Haltung zu etwas finden? Also diese ganzen Diskussionen auch um Team, pädagogische Inhalte, auch um Organisation, um Strukturen, ähm das ist etwas, was das Handeln schon sehr stark beeinflusst, und was auch immer/ aus jeder Teamsitzung nehme ich eine Latte von neuen Aufgaben mit. Weil das dann transportiert werden muss, entweder an Eltern, an den Träger, äh in andere Netzwerke hinein.“ (Fall 3, 900)

Zudem werden strukturelle Merkmale der **mangelnden Qualifikation** der Fachkräfte thematisiert, deren formale Bildungsvoraussetzungen und Ausbildungen an staatlichen Fachschulen kritisch gesehen werden und Mehrarbeit für das gesamte Team bedeuten.

“Ähm dass die äh Ausbildung der zukünftigen Erzieher sehr zu wünschen übrig lässt. Dass es leider immer noch so ist/ Ich habe nichts gegen Hauptschüler. (.) Aber Hauptschüler in der Erzieherausbildung mit den Aufgaben, denen die äh/ (.) oder die den jungen Menschen bevorstehen, mit den Aufgaben, die eine Erzieherin hat. Ähm und äh das ist (.) grenzwertig...Also die zukünftigen Erzieher gehen ja viel über diese Kinderpfleger-Ausbildung, die ja nach der Hauptschule möglich ist. (.) Äh haben sie die Kinderpfleger-Erzieher/ -Ausbildung so einigermaßen GUT abgeschlossen, was ja auch ganz einfach ist, gehen sie in die Erzieher-Ausbildung. Und da fängt das Huhn dann an zu hinken. (.) Dass halt die jungen Leute d/ also DIESE jungen Leute nicht in der Lage sind halt äh (.) einfache Elternabhängige zu schreiben, Zusammenhänge zu verstehen, (.) ähm aber au/ auch schon ga/ schon gar nicht der ganze Umgang mit den Kinder ist/ das/ Das ist ein No-Go. Wir haben aber auch äh junge Leute, die von Privatschulen kommen, die gut ausgebildet sind. (.) Aber wer kann sich die Privatschule leisten?...Aber der nächste, andere Kritik-Punkt ist, dass die Azubis zu uns in die Einrichtung kommen (.) und keine Ahnung haben zum Beispiel von unserem Programm ■, weil es in der Schule nicht unterrichtet wird. (.) Und wir dann nochmal ganz große und zusätzliche Arbeit leisten müssen, um das den jungen Leuten dann praktisch n/ nahezubringen und zu vermitteln und eigentlich fängt man dann, auch wenn sie in die Praxis kommen, fängt vollkommen an null an...Das ist halt dieses inhaltlich mangelhafte Ausbildung auch in den Fachschulen.“ (Fall 4, 1218-1221)

Dasselbe betrifft Personen, die die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung biografisch später absolvieren und dass dieses aufgrund von **Fachkräftemangel** von der Politik gefördert wird.

*„Also bei uns ist es so, dass es gerade einen Mangel an Fachkräfte und dann es gab eine politische Initiative, die haben gesagt, wir brauchen Fachkräfte/ t/ Also haben sie nach gewisse Maßnahmen ergriffen, die total äh (..) ähm Unsinn waren. Und zwar Leute zu begeistern für die Ausbildung //als Erzieher, die schon über Jahre arbeitslos waren oder Leute, die wirklich verschiedene Versuchen gemacht haben eine Ausbildung zu machen oder ein Studium abzuschließen und haben es nicht geschafft, (..) ähm dann haben sie auch ähm (...) ein gewisse so/ äh Geld bekommen so zum Leben und haben die Ausbildung gemacht und die Qualität der Fachkräfte ist sehr mangelhaft. (..) Und dann das hat eine Wirkung auf unsere Arbeit. Und ähm also ich musste Leute wirklich in der Probezeit sagen: "Da brauchen Sie jetzt nicht mehr zu kommen." (...) Also gibt es äh eine äh Personalfluktuatation dann, ne. (..) Also die Leute sind dieser Arbeit nicht gewachsen. (..) Und dann gibt es noch das Problem, dass sehr viele Leute diese Ausbildung angefangen haben, die schon Mitte vierzig waren und hatten das Gefühl, weil sie diese Alter erreicht haben, wissen sie schon viel und sie haben gedacht, mit ihrer Lebenserfahrung sind sie schon da mitqualifiziert, diesen Beruf auszuüben. Und stimmt gar nicht.“ (Fall 4, 1226, 1228)*

Qualifiziertes Personal dagegen wandert in andere Positionen ab, weil der finanzielle Anreiz fehlt, so dass allgemein eine Situation fehlender Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wahrgenommen wird.

*„Der Mangel an gutem Nachwuchs durch duales Ausbildungssystem...Bei der Fachschule, dass die gleichzeitig quasi ein Studium machen zur Erzieherausbildung. Die landen natürlich nicht mehr im Kindergarten äh und (..) ja, ich sage mal der (lachend) Ausschuss so und das sind dann die, die auf den Arbeitsmarkt kommen, die halt das Studium nicht/ nicht schaffen. Ähm (..) Mangel an gutem Nachwuchs, weil auch jeder Hauptschüler/ Hattest du schon. Ähm ja, Mangel an gutem Nachwuchs, weil der finanzielle äh Anreiz ja auch irgendwo fehlt... Äh und durch// die lange, nicht finanzierte Ausbildung ist es natürlich auch nicht sehr attraktiv Erzieherin zu werden, wenn ich weiß, ich bin dann vielleicht mit 22, 23 endlich mal (..) äh fertig und verdiene mein erstes Geld.“ (Fall 4, 1260-1264)*

Auf individueller Ebene der Fachkräfte werden als Exosysteme deren eigene **belastete Lebensgeschichten und deren Privatleben** thematisiert, die im Team zu einer Mehrbelastung aufgrund von Krankschreibungen führen.

*„Ich beobachte, dass so die/ die/ die eigene Biografie so eine große Rolle spielt. Also auch so/ so einen sozialen Background, den die Kollegen haben. Also die bringen ganz viel/ das habe ich jetzt so früher nie so gespürt, viel Privates, was auch belastet, was sie mitbringen. Nun kommt das noch/ so eine/ so eine belastete Kita sage ich mal, mit Problemfamilien, was ja auch noch zusätzlich oben drauf kommt. (..) Das ist wie so ein Kreislauf: hoher Krankenstand. Also ich komme morgens und kriege erstmal zu hören: "Die, die, die Kollegin ist krank." Also muss ich gucken, ne, dass die Betreuung abgesichert ist, solche Sachen dann.*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*Also ich finde, die eigene Biografie spielt noch mal eine ganz andere Roll/ spielt immer eine Rolle, meine spielt auch eine Rolle für mei/ für mich und für meine Arbeit. Aber das/ das merke ich, dass das so die Arbeit momentan bei uns ganz stark beeinflusst auch, ne? „ (Fall 3, 908)*

Kritisch gesehen wird in der Zusammenarbeit zwischen Kita-Teams und Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern auch die **Kooperations-/Unterstützungsbereitschaft** der Teams und deren **Erwartungen**, die sich u. a. darin äußern, dass sie ihre Leiterin/ihren Leiter „*formen*“ wollen und unerfahrene Hochschulabsolventen/innen in Teams mit einer oft älteren Belegschaft um Anerkennung ringen müssen, da Praxiserfahrungen erwartet werden.

*„Kitateams haben sowohl als auch, also immer Wechselwirkung, Und aber auch beides, und es gibt positiv und negativ für mich/ (4) Habe ich eine schlechte Leiterin, die in ihrem Handeln nicht klar ist, hat es negative Einflüsse auf die Kitateams, damit auf das pädagogische Handeln und auch umgekehrt. Ich habe das bei Leiterinnen wahrgenommen. Da haben Kitateams versucht, ihre Leiterin mit ihrem Handeln zu formen "Weil die alte Leiterin hat das ja auch so gemacht und das wollen wir so, dass du das auch so //machst"" (Fall 2, 440)*

*„Ich würde// gerne noch mal da zu dem Wandel auch was sagen. Ich denke einfach, es ist auch mehr dem geschuldet, wo kommt Leitung her, ne? Also wie/ wir haben ja oft jetzt diesen Master und so, die dann frisch von der Schulbank oben eine Leitungskraft. Die wird noch mal mit anderen Augen betrachtet, wenn ich heutzutage jemanden mit 23, 24 Jahren als Leitung habe, und ich bin äh 55 zum Beispiel als Erzieher. Das habe ich so beobachtet, ne? Also das wird einfach noch mal anderes/ anders bewertet, weil da einfach so die Praxis auch fehlt dann, ne? Und das ist/ die Erfahrung fehlt. Und die müssen sich das hart erkämpfen, nachher, ihre Stellung und ihre Position. Ich glaube, damit hat das auch viel zu tun, //ne... Ja, und// da finde ich ja interessant auch diesen ähm Widerspruch eigentlich. Also die Fachwelt sagt, ne, die Leitungen müssen besser qualifiziert werden an den Schulen und so weiter. Aber die Praxis sagt: "Wir brauchen Leute dort, die Praxiserfahrung haben." Also irgendwie, entweder macht man einen Spagat, oder irgendwie ist es schwierig. Ähm, also ich glaube, wenn nur noch Leitungen da wären, die von der Uni kommen und wenig Praxiserfahrung haben, werden die weniger anerkannt. Ähm (.) andersrum ist es vielleicht auch schwierig. Äh also das ist äh auf jeden Fall ein Spannungsfeld so, ne?“ (Fall 3, 925, 926)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Kita-Teams (Gruppenfachkräfte)
Nr.	Subkategorien	
14.	<b>Korrektive</b> Gruppenfachkräfte wirken positiv als „ <i>Controllingsystem</i> “ für das Leitungshandeln, da sie mit den KL in einem direkten Kontakt stehen.	

15.	<p><b>Aufgabengenerator Teamkommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Kommunikation im Gesamtteam der Kindertageseinrichtung braucht viel Zeit und reicht oft nicht aus.</li> <li>-Die Kommunikation im Team ergibt eine „Latte von neuen Aufgaben“ für die KL.</li> <li>-Der regelmäßige fachliche Austausch zwischen KL und Team bietet dem Team die Möglichkeit, Einfluss auf das Leitungshandeln zu nehmen.</li> </ul>
16.	<p><b>Mangelnde Qualifikation und Fachkräftemangel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gruppenfachkräfte sind von Fachschulen oftmals nicht hinreichend ausgebildet.</li> <li>-Es mangelt an guten Fachkräften: Diejenigen Fachkräfte, die ein Studium absolvieren, wollen nicht mehr als Erzieher/in arbeiten.</li> </ul>
17.	<p><b>Belastete/s Lebensgeschichten/Privatleben</b></p> <p>Lebensgeschichte und Privatleben der MA spielen in den Kitaalltag hinein und belasten das Team und die Arbeit durch Krankenstände.</p>
18.	<p><b>(Mangelnde) Kooperations-/Unterstützungsbereitschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Kita-Teams und KL sind wechselseitig miteinander verknüpft, Gruppenfachkräfte wirken grundsätzlich positiv auf Leitungshandeln, wenn sie KL in ihren Aufgaben unterstützen.</li> <li>-Kita-Teams und KL nehmen Einfluss aufeinander. Negativ wirkt, dass Kita-Teams ihre Leitung oftmals "formen" wollen, andersherum sind Leitungen in ihrem Handeln oftmals nicht eindeutig genug.</li> <li>-Junge unerfahrene Hochschulabsolventen/innen müssen sich ihre Position als KL in „gestandenen“ Teams mit einer oft älteren Belegschaft erkämpfen.</li> <li>-KL sind in der Kindertageseinrichtung anerkannt, wenn sie sich um Problemlösungen selbst kümmern und Aufgaben nicht zu viel an MA delegieren.</li> </ul>
19.	<p><b>Forderungen/Erwartungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gruppenfachkräfte sehen die begrenzten Handlungsmöglichkeiten der KL zur Lösung extern verantworteter Probleme in der täglichen Arbeit oftmals nicht.</li> <li>-Die Gruppenfachkräfte erwarten, dass Leitungskräfte Praxiserfahrungen haben.</li> </ul>

Für die Teilkategorie ‘**Ehrenamtliche**’ werden die **fehlenden Qualifikationen** als einflussnehmend benannt, da sie vielfach Mehrarbeit für die Kita-Fachkräfte bedeuten.

*„Dann braucht man eine Arbeitskraft zusätzlich. Ja. ... Es gibt zu viele Ehrenamtliche, die sich engagieren wollen und wenn man dann mit ihnen gemeinsam arbeitet, dann muss man noch mehr investieren eigentlich als mit Kollegen. ... Es ist wirklich so weit gegangen, dass wir uns mit dafür eingesetzt haben dass Vorlese-Omas wieder rausgehen mussten aus unserem Kindergarten, weil das eine zusätzliche Belastung eigentlich für uns war. Also dieses ehrenamtliche und dieses zusätzliche und so, das ist ja eigentlich auch was, was wir wollen, halt auch noch ein bisschen mehr von außen mit reinkommen*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

und so, aber es ist auch eine unglaubliche Belastung. Und es ist ein Mehraufwand.“ (Fall 7, Seite 944)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Ehrenamtliche
Nr.	Subkategorien	
20.	<b>Fehlende Qualifikation</b> Ehrenamtliche Helfer/innen bedeuten vielfach Mehrarbeit, weil sie nicht die richtige Qualifikation mitbringen und vielfach erst von den MA eingewiesen werden müssen.	

Für die Teilkategorie **Träger (als Arbeitgeber von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern)** werden Aspekte der Orientierung durch eine Wertebasis des Trägers, deren Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, mangelnde Personalverantwortung, die Aufgabendelegierung an die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sowie der Bedarf an Trägerqualifikation/-qualität thematisiert.

Eine **Wertebasis des Trägers** und Transparenz darüber werden grundlegend für die fachliche Orientierung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern beschrieben, innerhalb derer sie Gestaltungsgrenzen und -möglichkeiten finden. Kritisch wird angemerkt, dass Träger diese Verantwortung nicht hinreichend übernehmen und Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter keine adäquate Entscheidungsgrundlage anbieten, was im Leitungshandeln zu einer Willkürlichkeit führe.

*„Glaube ich nicht, dass fachliche Gestaltungsfreiräume durch Träger vorwiegend wertschätzend wirken. Meine Erfahrung...zeigt mir, dass Mitarbeiter ähm einerseits Grenzen haben müssen, um ihre Freiheiten äh darin zu erkennen und auszunutzen. Und andererseits ähm, dass auch durch KEINE klare Abgrenzung nicht wirklich MÖGLICH ist, zielgerichtet etwas weiterzuentwickeln, also die Freiheiten OPTIMAL zu nutzen... Sondern das kommt dann// zu einer willkürlichen Führung auch der Einrichtung und es besteht meines Erachtens, so nehme ich das auch wahr ähm äh, zu der/ zu dem Umstand, dass Einrichtungsleitungen auf jeden Hype aufspringen, auf jede Sau, die durch das Dorf getragen wird. Ich formuliere es jetzt mal ein bisschen burschikos... Und dann// kriegen sie über die verschiedensten AKTEURE dann tatsächlich auch Impulse, Anreize und sie haben überhaupt keine Entscheidungsgrundlage und auch keine Bemessungsgrundlage, keine Bezugsgrößen zu entscheiden, ist das jetzt etwas, womit wir uns weiter beschäftigen sollten, weil/ Und damit käme ich zu dem dritten Punkt, den ich in Ihrer Ausgangs- äh -frage gesehen habe: Braucht es nicht so was wie ein Leitbild? ... Ähm ich glaube, dass ein Leitbild an der Stelle wirklich ähm hilfreich sein kann. Und mehr und mehr Träger haben ja so etwas für*

*sich auch, um pädagogisches Handeln, um Mitarbeitern einerseits so MINIMAL wie möglich einen/ eine/ eine Orientierung zu geben, was sie für sich selber auch an Impulsen, die gerade von außen kommen, aufgreifen oder was sie auch mit Fug und Recht links liegen lassen können.“ (Fall 2, 130, 132, 140, 144)*

Die **Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft** der Träger wird als prägend für die Kultur und das soziale Klima auch in der Kindertageseinrichtung sowie als Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit verstanden.

*„...dass Träger natürlich INTERESSEN haben, die auch im Spannungsfeld zur Kitaleitung stehen. Und da ist ein Gummiband ist, an dem man/ an dem wir ziehen. Und die Pädagogen müssen ähm Interessen vertreten, das sind nicht die des Trägers, die widersprechen auch zum Teil wirtschaftlichen Interessen.... Ähm und wenn man nicht eine konstruktiv-kritische Zusammenarbeit, und zwar immer im besten Sinne, das Beste für die Kinder zu wollen, miteinander auch eine Streitkultur entwickelt, kann es meines Erachtens kein guter Träger sein und man kriegt auch keine gute Kita hin.“ (Fall 2, 91)*

Auch hinsichtlich der wahrgenommenen **Personalverantwortung** werden für die gegenwärtige Situation kritische Stimmen deutlich. Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sind konfrontiert mit Arbeitsbedingungen, in denen zu wenige personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, und die sich auch auf die Gesundheit des Teams auswirken; zudem begegnen sie trägerinternen nicht regulierten Stellenprofilen und Qualifikationsvoraussetzungen für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sowie begrenzten trägereigenen Leitungsqualifizierungen. Angesprochen werden zudem die strukturellen Schwierigkeiten der Rolle von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern im Kita-Team, die sie vor verschiedene Anforderungen stellt.

*„Das ist eine besondere Herausforderung, also auch mit diesen verschiedenen Rollen dann zurechtzukommen, ich bin Kollegin und Chefin... Also könnten auch Rollenkonflikte entstehen mit Mitarbeiterinnen.“ (Fall 3, 256, 259)*

*„Und diesen// Spagat zwischen Willkommenskultur, den ich denke auch als Leitung habe und auch die Erwartung, äh, äh, (.) Sie drückt das ja AUS, ne? Die Eltern haben eine Erwartung, ich komme mit meinem Kind dorthin und möchte WILLKOMMEN sein. Ich denke, diese Verantwortung muss ich auch übernehmen, aber den Spagat dann hin zu einer Rolle und das hat ganz viel mit mir selbst zu tun, zu sagen, ich bin Managerin, ich bin Personalführer und, äh, ich habe andere Aufgaben, der ist halt sehr schwer.“ (Fall 4, 740)*

In Zusammenhang mit dem Aspekt der trägerinternen nicht regulierten Stellenprofile und einer mangelnden Abgrenzung von Trägeraufgaben und Aufgaben der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter wird beobachtet, dass **Träger viele Aufgaben an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter delegieren**, die eigentlich ihre eigenen Aufgaben sind.



„Mhm, also ähm tatsächlich, wenn ich Leitungshandeln aufgreife, also tatsächlich die Aufgaben, die Leiterin hat/ trägt an mich ran "Du, das und das müssen wir jetzt irgendwie bewältigen", dann hat der Träger eine Chance, darauf zu reagieren. Leitung auch zu unterstützen ... Und dann haben wir äh tatsächlich Träger, die ähm ähm (.) an ihre Leiterinnen Aufgaben einfach übertragen, unreflektiert, und da hat man natürlich diese negative Komponente, weil hier ist das weder in einem entsprechenden Rahmen oder Setting erfolgt das, dass wir dann hinterher zu dieser Willkür oder auch Überforderung von Leiterinnen in ihrem Handeln wiederum haben.“ (Fall 2, 459, 460)

Dieses wird auch für einzelne Aufgabenbereiche thematisiert, die nicht zum pädagogischen Auftrag, aber zum Betrieb einer Einrichtung zählen, und für die Träger nicht hinreichend Verantwortung übernehmen und diese Aufgaben ebenso an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter delegieren.

„Gesundheit ein ganz großes Thema und Gesundheit am Arbeitsplatz, auch der Zusammenhang Gesundheit, also Arbeitsplatz und Gesundheit, nicht nur die Gesundheit, die ich von zu Hause mitbringe oder die Risikofaktoren, sondern wie weit ist der Arbeitsplatz Risikofaktor. Da wird wenig von Trägern gemacht.“ (Fall 1, 44)

„Also da ähm (.) würde ich mir wünschen, wenn ich jetzt in einem anderen System (lachend) wäre, würde ich mir wünschen, dass also die Trägeraufgaben mehr beim Träger bleiben auch und die Verantwortung übernehmen und ähm ich dann mehr Zeit hätte für Inhaltliches, ne. Also QM zum Beispiel oder ähm wie Sicherheit und Hygiene, Gesundheit also die Gefährdungsbeurteilung schreiben und, und, und. Das machen ja jetzt AUCH die Leitungen. Ähm (Räuspern) (.) und äh auch andere Dinge, was/ wo/ Aber es sind unglaublich viele Sachen, die auch schriftlich da gemacht werden müssen und ähm der Träger hat die Gesundheit eigentlich zu verantworten und nicht wir, also äh das sollte beim Träger bleiben“ (Fall 3, 1561)

Auch schließen daran Aspekte des **Bedarfs an Trägerqualifikation/-qualität** an, die deren mangelnde fachliche Verantwortungsübernahme und begrenzten fachlichen Kompetenzen kritisch ansprechen und gegenwärtig als nicht hinreichend gegeben wahrgenommen werden und von den Trägern an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ebenso delegiert werden.

„Nein, glaube ich nicht, dass Träger Mitverantwortung für die fachliche Ausrichtung von Kitas übernehmen und selber Experten sind. Aber auch DESHALB nicht, weil sie es strukturell anders gelöst haben. Sie haben ganz viele Aufgaben IN die Verantwortungen von //Leitungen gegeben,//delegiert... Also da ist durch die Entwicklung in den letzten Jahren, dass wir einen verbindlichen Bildungsplan in nahezu allen Bundesländern haben ähm, an den Einrichtungen äh gebunden sind ähm, bis hin zu der gesellschaftlichen Weiterentwicklung Kita als BILDUNGSORT, ist bei vielen Trägern das nicht mitentwickelt worden, dass die wirklich Trägerverantwortung wahrnehmen. Das ist auch einer meiner großen Kritikpunkte. Ähm so dass ich denke, wir müssten VIEL mehr zum Thema Trägerqualität machen.“ (Fall 2, 121, 126)

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

„...ich brauche eine fachliche Führung in der Qualitätsentwicklung und die Leitung muss im Qualitätsmanagementverfahren fachlich geführt werden. Und das heißt, jeder Träger braucht eine hohe fachliche Qualifikation.... Die Tendenz geht mehr zur Hülse der Trägerleitbilder. Die Tendenz geht für mich mehr dahin, dass äh die Leitbilder, die inhaltliche Gestaltung ganz oft von den Führungskräften des mittleren Managements gibt/ erstellt werden und nicht des/ der Führung, dem Träger selbst. Ähm und ich gehe davon aus (räuspern) oder ich erwarte, dass äh Träger, die die Verantwortung für Einrichtungen tragen, die die Verantwortung für die - ich bringe sie mal rein, die die wir vorhin ausgeklammert haben - für die Kinder letztendlich haben, für die Weiterentwicklung der Kinder die Bildung, da steht die Leitung steht als operative Führungskraft da.“ (Fall 1, 285, 260)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisatorische bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Träger (als Arbeitgeber von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern)
Nr.	Subkategorien	
21.	<p><b>(Fehlende) Orientierung durch Wertebasis</b></p> <p>-Trägerleitbilder und pädagogische Trägerkonzeptionen sind wichtig für KL zur Orientierung. Sie spiegeln die Weltanschauung des Trägers wider und schaffen eine gemeinsame Wertebasis; KL wissen dann, wo sind Gestaltungsgrenzen und wo Gestaltungsmöglichkeiten; KL wissen dann auch, wie wird der Träger sie als MA führen.</p> <p>-KL bekommen viele Anreize und Impulse von außen und springen auf „jeden Hype“ auf. Sie haben vom Träger keine Entscheidungsgrundlage, an der sie sich orientieren können. So kommt es zu einer „willkürlichen Führung“.</p>	
22.	<p><b>Unterschiedliche Kommunikations-/Kooperationsbereitschaft und Spannungsfeld der Interessen</b></p> <p>-Die Kommunikationskompetenz des Trägers prägt die Organisationskultur und das soziale Klima in der Kindertageseinrichtung mit.</p> <p>-Träger haben grundsätzlich positiven Einfluss auf Leitungshandeln, wenn sie mit den KL kooperieren und fachlich zusammenarbeiten. Bei freien Trägern, die oftmals kleiner sind, findet Austausch auf Augenhöhe statt. Wenn Träger zu komplex sind, bedeutet das für die KL viel Kommunikation und Absprachen.</p> <p>-Träger haben Interessen, die im Spannungsfeld zu denen der KL stehen. Es ist ein „Gummiband“, an dem sowohl KL und als auch Träger jeweils ziehen. Eine konstruktiv-kritische Zusammenarbeit von KL und Träger ist das Wichtigste.</p>	
23.	<p><b>Mangelnde Personalverantwortung</b></p> <p>-Träger beeinflussen das Leitungshandeln grundsätzlich durch: Aufgabenprofile/Stellenprofile, Freistellungszeiten, personelle und finanzielle Ressourcen.</p> <p>-Die Trennung zwischen Trägeraufgaben und KL-Aufgaben ist nicht eindeutig definiert in der Praxis. Es fehlen eindeutige Stellenbeschreibungen in den Trägerschaften, die KL eine Abgrenzung nach innen und außen ermöglichen.</p>	



- Für die Mitarbeit an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der Netzwerkarbeit im sozialen Raum ermöglichen Träger derzeit keine hinreichende Arbeitszeit.
- Befristete Arbeitsverträge für v. a. Gruppenfachkräfte
- Die Personalplanungssicherheit in Kindertageseinrichtungen ist bei jedem Träger unterschiedlich und nicht immer rechtzeitig gegeben. Dies führt zu Stress, Krankheit und Motivationsverlust bei den KL und MA.
- Die Position der KL steht jeder Person offen, es gibt derzeit keine Regelungen, wer KL werden kann. Die Träger (auch Bundesländer) setzen unterschiedliche Leitungsqualifikationen für KL voraus; z. B. abhängig von der Kinderzahl einer Kita, teilweise gar keine Qualifizierung nötig, unterschiedlich im Stundenumfang der Qualifizierung, unterschiedlich in der Freistellung für die Leitungsqualifizierung.
- Träger haben die KL für übertragene Aufgaben oft nicht hinreichend qualifiziert. Träger sind aber in der Verantwortung, KL fachlich zu stärken. V. a. große Träger haben Qualifizierungsangebote für KL aufgelegt. Es gibt aber immer noch keine bundeseinheitlichen Regelungen und in manchen BL nur Kann-Regelungen. Träger können hier zusammen mit KL nach freiem Benehmen entscheiden.
- Träger-Stellenbedingungen: KL mit einer Hochschulausbildung werden in der Praxis nicht entsprechend bezahlt, sondern zurzeit wie Erzieher/innen von den Fachschulen.
- Träger bedingen durch Organisationstrukturen und Aufgaben der KL Rollenkonflikte bei den KL (sie sind strukturelle Mittler), weil sie in der Kindertageseinrichtung Vorgesetzte und Kollegen/innen zugleich sind, wenn sie Leitung und Gruppendienst ausüben sowie weil sie zwischen MA und Träger stehen, sich MA über Trägervorgaben beschweren, KL diese aber umsetzen müssen oder auch wollen.
- Träger-Stellenprofil: KL müssen den Spagat zwischen einer Willkommenskultur für die Eltern/Familien und den Managementaufgaben einer Einrichtung leisten. Hier stehen pädagogische Anforderungen an KL den oft sehr sachlichen Anforderungen an Managementaufgaben gegenüber.

---

#### 24. **Aufgabendelegation an KL**

- Träger delegieren viele Aufgaben, die eigentlich Trägeraufgaben sind, an die KL.
- Das Einflussverhältnis von Trägerschaften und Leitungshandeln ist eng verknüpft und teils wechselseitig. Das ist ein *"Gummiband"*. Jedoch hat der Träger einen größeren Einfluss auf das Leitungshandeln als anders herum. Träger unterstützen Leitungshandeln, wenn sie KL auch schützen und tun dieses im besten Fall, wenn sie den Leitungen nicht unreflektiert Aufgaben übertragen, die zu Überforderung führen.
- Träger sind verantwortlich für Sicherheit, Hygiene und den Arbeitsschutz. Das Thema Gesundheit am Arbeitsplatz wird von Trägern wenig bearbeitet. Sie übertragen ihre Verantwortung für Gesundheit der MA den KL.

##### 25. Bedarf an Trägerqualifikation/-qualität

-Träger verantworten die fachliche Qualität und QE in Kindertageseinrichtungen nicht hinreichend gemeinsam mit den KL.

-Träger übernehmen nicht hinreichend pädagogische-fachliche Verantwortung. Die gesellschaftliche Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen als Bildungsort ist bei vielen Trägern nicht mitentwickelt worden. Sie sind nicht Experten für Frühpädagogik und haben ihre pädagogische-fachliche Verantwortung an die KL delegiert. KL brauchen aber auch pädagogische-fachliche Orientierung vom Träger.

Für die Teilkategorie **‘Pädagogische Fachberatung’** werden Aspekte der Wissensressourcen, die Mediationsfunktion, die ineffektiven fachlichen Schwerpunktsetzungen, die formalen Reglements und Kompetenzen thematisiert.

Die Pädagogische Fachberatung wird als positiv einflussnehmend wahrgenommen, da ihr eine **Mittlerrolle für Neuwissen**, auch an aktuelle Forschungsergebnisse anknüpfend, zugesprochen wird sowie sie sich in ihren **mediativen Potenzialen** für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und Kita-Teams einbringt. Zugleich werden die **Kompetenzen** der Pädagogischen Fachberaterinnen und -berater sowie deren **Qualifikationen** kritisch angesprochen.

*„Die WENIGSTEN Fachberaterinnen, die ich bisher kennengelernt habe, verstehen die Zusammenhänge zwischen Organisationsentwicklung, Selbstmanagement und dann den Trägereinflüssen. Die haben die auch nicht im Blick ...Ja, weil ich muss auch// wieder gucken, was sind das für Personen, die diese pädagogische Fachberatung wahrnehmen. Wir haben nach meiner Kenntnis und nach meiner Wahrnehmung in dem Feld ganz häufig Leiterinnen, die sich irgendwann da weiterentwickelt haben. Kommen aus möglicherweise einer Zeit, also der überwiegende Teil, wenn ich das jetzt auch so mal in Kohorten sehe, da haben die die pädagogische Einrichtungsleitung ähm zur Aufgabe gehabt, sicherlich auch das ganz Thema Schnittstelle, Sozialraum und jetzt auch sicherlich vermehrt haben die im Blick KINDERSCHUTZ, keine Frage. Aber ähm wir haben ZU wenig zum Beispiel meines Erachtens dann auch qualifizierte Personen in dem Feld tätig, kann man auch über Hochschulabsolventen nachdenken ähm, die an der Stelle wirklich SYSTEMISCH denken auch. Und ähm daraus dann auch Anforderungen oder die Anforderungen, die an sie gestellt/ gestellt werden, auch entsprechend erfüllen können.“ (Fall 1, 224, 230)*

Kritisiert wird dabei nicht, dass es zu wenige Pädagogische Fachberatungskräfte gibt, jedoch dass die derzeit tätigen **inadäquate Aufgabenschwerpunkte** haben und es einen **Mangel an formalen Reglements** gibt.

„Meine Erkenntnisse gehen dahin, dass ein großer Teil pädagogische Fachberatung sich noch in dem Feld der Fortbildung tummelt. Das heißt auch, einer Freiwilligkeit unterliegt, äh wie weit äh Kita-Leitungen, Führungskräfte Fachberatung nutzen. Äh die ähm Fachberatungen stellen in ihrem System irgendwelche Fortbildungen zur Verfügung, äh in einem großen Feld noch selbst als fortbildende Akteure unterwegs sind und sagen äh "Ich komme mit den Themen, die für mich wichtig sind, auf euch zu. Und ihr habt Interesse. Ihr könnt mitmachen.... Ich gehe nicht (.) hundertprozentig mit dem überein, was im Feld gesagt wird "Wir haben zu wenig äh pädagogische Fachberatung" oder andersrum "Wir haben zu viele Einrichtungen für/ pro Fachberatung". Ich glaube/ Gut, es ist ein Punkt, wir brauchen da mehr. Aber ich glaube, wir müssen grundsätzlich uns über die Aufgabe unterhalten.“ (Fall 1, 152, 156)

„Mittel die eingesetzt werden, sind ja sehr gering. Also ähm die äh Förderung, grade was jetzt so aus äh Bereich äh öffentliche Förderung pädagogische Fachberatung ist, ist nicht in allen Bundesländern. Das ist nicht in allen Bundesländern strukturiert, das ist nicht da. Und ähm insofern kann im Grunde ein System, das nicht gut finanziert wird, auch gar nicht die gute Arbeit leisten. Ne, also auch da denke ich brauchen wir einen Wechsel. Wir brauchen n/ eine höhere Anerkennung. Das fehlt ja sogar der gesetzliche Auftrag. Den kann ich konstruieren, aber er ist nicht klar definiert. Jedenfalls nicht bundesweit. Die Effektivität sehe ich in vielen Bereichen nicht als gegeben. Ich s/ denke, äh, (.) das System muss sich ändern, damit es effektiv wird, weil äh ich möchte für mich oder ich trenne für mich den Bereich Fortbildung ab. Für mich ist Fortbildung keine Aufgabe der pädagogischen Fachberatung. Und päda/ Fortbildung (.) muss gekuckt werden, ob es effektiv ist. Auch darüber könnten wir streiten, wie f/ wie effektiv sind die Fortbildungsveranstaltungen und wie/ wie nicht effektiv und da geht viel Geld rein. Ähm, wenn pädagogische Fachberatung sich davon verabschiedet und n/ für sich den Auftrag anders definiert, dann kommt noch die Effek/ Effektivität rein, weil wir dann in die Qualitätsentwicklung eingreifen der Einrichtung und nicht nur freiwillig Fortbildung machen. Also im Augenblick würde ich, wenn Sie fragen "Ist es effektiv?" das globale Paket sagen "Nein."“ (Fall 1, 202)

Unter anderem bezieht sich hier ein Kritikpunkt zu den mangelnden formalen Reglements als negativer Einfluss auf das Leitungshandeln auch darauf, dass die Inanspruchnahme von Pädagogischer Fachberatung für die Führungskräfte ein freiwilliges Angebot ist sowie dass sie teilweise fachliche Aufsichtsfunktionen innehaben.

„Und ich kritisiere die Freiwilligkeit. Die Freiwilligkeit ähm kann eine Kita-Leitung, Fachberatung oder pädagogische Fachberatung anzapfen, ja oder nein, das ist ihr überlassen... Wenn ich diesen Bereich der Freiwilligkeit ja noch habe und noch nicht diese Verpflichtung über den Träger, weil manche Träger ja schon in die Verpflichtung gehen, aber eben viele nicht, bringt es eine Verunsicherung bei den Leitungs/ äh bei der Leitungsebene... Wir haben nicht nur die trägergebundenen pädagogischen Fachberatungen, sondern wir haben ja auch freiberuflich Tätige, die versuchen damit ja auch im Feld Geld zu machen und die mit entsprechender Werbung ganz anders rangehen. Ähm meine Erfahrung ist, Kita-Leitungen sind verunsichert, weil sie nicht drauf zugreifen können, was ist jetzt pädagogische Fachberatung, die teilweise/ weil Kleinere Angebote kriegen von freiberuflichen Fachberatungen und äh "Ich mache das für das Geld", die überhaupt nicht abchecken können, was steckt dahinter außer Mund-zu-Mund-Propaganda, sonst nicht. Und ihnen auch keiner aus den Ebenen hier sagen kann "Das ist es". Und äh (.) die Sicherheit der Mit/ der/ der

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*Leitungskräfte zur Nutzung von pädagogischer Fachberatung muss im Grunde hier passieren, dass in den Ministerien äh in beiden Ebenen, also Bund und Land, ganz klar gesagt wird "Unter pädagogischer Fachberatung verstehen wir das. Und wenn wir darüber reden, dann meinen wir das." Und das durch Erlass, durch ein Gesetz, durch eine Verordnung im Berufsbild äh ganz klar aufgeschrieben wird. Weil ich kann - und das verunsichert die Leitung - auftreten, ich kann sagen "Ich bin ein netter Mensch, ich nenne mich pädagogische Fachberatung und ich kassiere viel Geld bei dir." Und ähm dann gibt es gute Erfahrungen, schlechte Erfahrungen und die schlechten Erfahrungen führen dazu, dass ganz stark Verunsicherung kommt." (Fall 1, 152, 175, 177)*

*„...es gibt ja auch durchaus pädagogische Fachberatungen, die fast so eine Controlling-Funktion dann schon einnehmen. Also erst mal ähm ist mein Grundverständnis, äh pädagogische Fachberatung darf in keinster Weise Aufsichtsfunktion haben. Aufsichtsfunktion. Es darf keine //Dienstaufsicht sein“ (Fall 1, 179)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Organisatorische bzw. intra-institutionelle Kontextebene		Pädagogische Fachberatung
Nr.	Subkategorien	
26.	<b>Quelle für Fachkenntnisse</b> -Päd. FB sind für KL die direkten Katalysatoren von (Neu-)Wissen und nehmen damit positiven Einfluss auf Leitungshandeln. -Durch die Päd. FB ist die Praxis des Leitungshandelns positiv wirkend rückgekoppelt an Forschung, denn die Päd. FB sind mit Forschungsorganisationen vernetzt.	
27.	<b>Mediationsfunktion</b> -Die Päd. FB hat über die Leitungen auch positiven Einfluss auf das Kita-Team, sofern sie nicht ohnehin direkt auch mit dem Team selbst Beratungskontakte hat, was aber nicht selbstverständlich ist, die Päd. FB ist v. a. eine Unterstützung für die Leitungen. -Päd. FB sind auch oft als Konfliktmanagerin gerufen, aber nicht präventiv, sondern erst, wenn der Konflikt akut ist.	
28.	<b>Lückenhafte Kompetenzen/Qualifikation</b> -Die Kompetenzen der Päd. FB liegen v. a. in pädagogisch methodisch-didaktischen Kompetenzen, gepaart mit viel Praxiserfahrung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und eigenen Erfahrungen in der Leitung von Kindertageseinrichtungen. -Die Päd. FB können den derzeitigen Bedarf an Konfliktvermittlung, Mitarbeitendenführung, Teamentwicklung und QM nicht hinreichend abdecken. -Die Päd. FB beschäftigen sich häufig mit pädagogischen Fragen. Zusammenhänge zwischen OE, Selbstmanagement und Trägereinflüssen verstehen und sehen sie nicht. Die Päd. FB denken nicht systemisch. -Es fehlt hier an gut ausgebildetem Personal der Päd. FB, vielleicht sind Hochschulabsolventen/innen qualifizierter.	

29.	<b>Ineffektive fachliche Schwerpunktsetzungen</b> -Päd. FB bieten KL v. a. Fortbildungen an. Hierin sehen Päd. FB ihren Schwerpunkt. Dabei wählen sie ihre eigenen Themeninteressen. -Päd. FB arbeiten ineffektiv, da sie die falschen Arbeitsschwerpunkte wählen. -Es gibt nicht zu wenige Päd. FB, aber die vorhandenen haben oftmals den falschen Arbeitsschwerpunkt mit dem Hauptangebot Fortbildungen.
30.	<b>Fehlende formale Reglements für Päd. FB</b> -Es gibt nicht zu wenige Päd. FB, aber zu wenige öffentliche Mittel, damit Päd. FB effektiv arbeiten können. Es fehlen öffentliche Mittel für die Qualifizierung von Päd. FB als steuerndes Qualitätsinstrument, die Erhöhung der Grundqualifikation der Mitarbeitenden der Päd. FB, die sachgerechte Entlohnung im Tarifsysteem / Standards in der Aus- aber auch Fortbildung von pädagogischen FB. -Es gibt zu wenige Regelungen für die Arbeit der Päd. FB, damit diese effektiv sein können: Die freiwillige Inanspruchnahme ist nicht zielführend für die Qualitätsentwicklung. / Päd. FB sind nicht hinreichend qualifiziert, fast jede/r darf diese Aufgabe übernehmen. Das führt zur Verunsicherung bei den KL. Für pädagogische FB fehlt eine Qualifikationsregulierung. -Päd. FB haben in manchen Bundesländern/Trägerschaften eine Kontroll- oder Aufsichtsfunktion. Beratung und Kontrolle sind aber nicht kompatibel.

Für die Teilkategorie **Trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene** werden Aspekte der Vorrangigkeit der Verwaltung, der flexiblen Gesetzesausführung, der Vereinnahmung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und regionalpolitische Interessen angesprochen.

Kritisiert wird, dass die Kommunen sich teils direkt an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter wenden und nicht an deren Träger, was als **Vereinnahmung** störend für die Zusammenarbeit zwischen Träger und Kita-Leiterin oder Kita-Leiter wahrgenommen wird. Angesprochen werden auch die **Vorrangigkeit verwaltender Tätigkeiten** der Kommunen, die auch als Mehrarbeit für Kindertageseinrichtungen wahrgenommen wird, sowie die Nachrangigkeit einer auch pädagogisch-fachlichen Zusammenarbeit. Zugleich wird auch wahrgenommen, dass die Kommunen nicht nur Ausführer von Landes- und Bundespolitik sind, sondern ihre **Ermessungsspielräume in der Gesetzesausführung** vielfach positiv nutzen und das in Zusammenhang mit **regionalpolitischen Interessen**, aber auch zugunsten der fachlichen Qualitätsförderung.

„Kommune arbeitet gern mit Geld, das ist schon mal ein Punkt, äh, wo äh sie wissen, der größte Ausgabenpunkt der Betriebskosten einer Kita sind Be/ Personalkosten, äh das ist der Steuerungsmechanismus, der funktionieren kann, für den Kommunen äh bedingt verantwortlich sind. Die haben natürlich die Vorgaben der Ministerien, die Gesetze, aber Kommunen haben Ermessensspielraum, haben auch selbst eine Möglichkeit ranzugehen und gehen damit ganz massiv in das Leitungshandeln rein, weil sie sagen, wie viel Personal sie bekommen, wie viel Geld sie bekommen. Machen sie es auf der gesetzlichen Minimumgeschichte, was jedes Bundesland als Minimum darstellt oder sagt ähm Kommune "Wir gehen darüber hinaus und äh geben selbst was drauf, weil wir wollen, dass für unsere Kommune/" und sowas und das ist dann direktes Eingreifen auch... Das ist die Stellenschraube, die die Kommune kann (räusperrn) und ähm direkt auf das Leitungshandeln auch, wenn ich eine Einrichtung führe, brauche ich Ressource, und wie gesagt die größte Ressource ist Personalressource. Und äh wenn ich mir anschau, ähm, in ■ eine Kommune, die gesagt hat, äh "Wir brauchen dringend Familien. Wir brauchen dringend Menschen, die bei uns leben, weil wir die Einkommensteuer brauchen." Das ist der Gedanke, wie finanziere ich mich als Kommune. Und gemerkt hat, dass sie da keine Leute ranzieht und gesagt hat "Jetzt greife ich in das System Kita rein." Das heißt, ich fahre den Personalschlüssel über den Landesmindestmaß hinaus hoch, ähm und gewinne damit eine Qualität und Qualitätsverantwortung, die ich bei der Leitung, ne/ Also gewinne eine Qualität der Einrichtung, ähm, dass die Eltern sagen "Wir wollen in diese Einrichtung. Dafür ziehen wir in diese Kommune." Und äh dann habe ich die Einkommensteuer und diese Kommune es geschafft hat, das Ding komplett rezufinanzieren. Durch die Mehreinnahmen in der Einkommensteuer haben die die Mehrpersonalkosten finanziert. Ähm dann ist es ein direktes Eingreifen, und zwar die Selbstverwaltung hat sich ein Ziel gesetzt "Ich will mehr Menschen in meiner Kommune haben. Wie erreiche ich das? Indem ich die Qualität der Kitas hochfahre." und damit ist das Leitungshandeln genau drin.“ (Fall 1, 293, 307)

In Zusammenhang mit **regionalpolitischen Interessen** der Kommunen wird kritisch thematisiert, dass diese regionale Kindertageseinrichtungen und auch die Kinder in ihre parteipolitischen Strategien einbinden und Kindertageseinrichtungen zu Repräsentationen in der Öffentlichkeit angehalten sind, die sie fachlich nicht unbedingt teilen.

„Ja, Repräsentation, ich würde dazu sagen, ne. Also äh das war so ein/ so ein Fragezeichen für uns, (.) kommunale politische Ansprechpersonen, dass wir oft auch/ Ja, auch benutzt werden, ne. Also dass es so eine/ Die Kita (.) als Repräsentanten einer Stadt...Also ich bin da sehr kritisch der/ gegenüber, weil ich denke, es ist oft ein Ausnutzen. Es gibt auch tolle Sachen, wo Kinder sich sehr gern äh, ne, präsentieren wollen und was zeigen wollen, aber man muss gucken. (.) Um jeden Preis, (.) ja, und das hat halt auch ei/ äh Auswirkungen (.) auf die Arbeit (.) der Leitung, dort auch auszuwählen der ganzen Events. Aber das ist jetzt nur noch ein Abhecheln, gerade um Weihnachten herum, gerade bei uns ■, ne, da würden wir ständig nur auf der Bühne rumhampeln, weil das so, ne, so eine/ so eine Tradition ist, und/ (..) Und wo macht es noch Spaß und wo haben die Kinder auch was davon und verstehen das auch, wo sie auftreten. (.) Politischer Wechsel war auch so ein Thema, ne, also dass man da auch äh steht Bürgermeisterwahl an, plötzlich sind dann äh Ortsverbände in der Kita, ne, also wir sind ein ■, natürlich sind wir grün-nah und das sind wir selber auch als/ als/ als Team. Dann sind die Grünen da und dann plötzlich äh klopft die Partei ■ an der Tür, weil sie ja auch vielleicht einen Kandidaten stellt und präsentiert sich dann auch und bringt ihre Gummibärchen-Tüten mit, also das sind auch immer solche,



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*wo ich sage: Mh (missbilligend), muss ich das jetzt öffnen? Als Leitung? Jedem äh wer sich gerade präsentieren will und bürgernah und familienfreundlich sich präsentiert. Ne? Land, wir haben jetzt gerade Landratswahl in den nächsten zwei Wochen. (.) Und da ist auch so ein Thema, ne, dass sich bestimmte Landratskandidaten vorstellen und auch der Bürgerschaft präsentieren und da werden die Kitas, hier auch gerade unsere GROSSE Kita, auch sehr gern genutzt, um Wählerstimmen (..) zu fangen und da muss man dann wieder mit dem Träger abstimmen, was darf man, was darf man nicht. (.) Wo darf der Regenschirm aufgestellt werden mit welcher Partei? Also das sind DINGE, die/ die ich auch nicht dachte, also wird man auch nicht vorbereitet, wie neutral kann eine Kita sein?“ (Fall 4, 1394, 1400)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene		Trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene
Nr.	Subkategorien	
31.	<p><b>Vorrang Verwaltung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die kommunale Administration hat überwiegend negativen Einfluss, direkt und über die Träger, Kontakte mit ihr bedeuten in der Regel Mehraufwand und verlangen viel Bürokratie ab.</li> <li>- Sie nimmt direkt und auch vermittelt über die Träger positiven Einfluss auf Leitungshandeln, wenn sie nach SGB VIII sicherstellt, dass Träger eine pädagogische FB ermöglichen.</li> <li>-Die trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene nimmt am meisten Einfluss mit der Gewährung von Mitteln für die Personalressourcen.</li> <li>-Pädagogisch-fachlich nehmen Kommunen kaum bis gar keinen Einfluss auf Kindertageseinrichtungen und das Leitungshandeln, die Finanzierung steht hier im Vordergrund der kommunalen Interessen.</li> </ul>	
32.	<p><b>Flexible Gesetzesausführung</b></p> <p>Die trägerübergreifende Administration auf kommunaler Ebene hat einen Ermessensspielraum bei der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben und politischer Entscheidungen und kann den Einfluss auf Leitungshandeln damit mitsteuern. Dieser wird vielfach positiv zugunsten der Kindertageseinrichtungen genutzt.</p>	
33.	<p><b>Vereinnahmung von KL</b></p> <p>Die trägerübergreifende kommunale Administration nimmt direkten negativen Einfluss auf das Leiten, wenn sich die trägerübergreifende kommunale Administration direkt an die KL wendet. Die abgestimmte Zusammenarbeit zwischen KL und ihrem freien Träger wird gestört.</p>	
34.	<p><b>Regionalpolitische Interessen</b></p> <p>-Die Kommunalpolitik nimmt Einfluss, indem sich die Kindertageseinrichtungen in der kommunalen Öffentlichkeit präsentieren müssen und damit politisch „eingespannt“ werden.</p>	

-Es ist nicht die kommunale politische Administration, die politische Entscheidungen auf Bundes- und Landesebene zu verantworten hat, aber oft stehen fachliche Kitainteressen auch regionalpolitischen Interessen entgegen.

Für die Teilkategorie **Sozialer Raum** werden Zusammenhänge der Kooperationsfreiwil-  
ligkeit, Forderungen statt Kooperation, sozialer Statusunterschiede und differenter  
Konzeptionen thematisiert. Die **Kooperationsfreiwiligkeit** im sozialen Raum wird in  
Verbindung damit angesprochen, dass Kooperation für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter  
nicht verpflichtend und letztlich personenabhängig sind. Für bestehende Kooperationen  
wird hervorgehoben, dass diese oftmals mit Schwierigkeiten verbunden sind, die sich  
aus **Forderungen an Kindertageseinrichtungen und mangelnder Kooperationsbe-**  
**reitschaft** ergeben, insbesondere mit Grundschulen und medizinischen Diensten, sowie  
**soziale Statusunterschiede** und **differente Konzeptionen** widerspiegeln.

*„DEFINITIV. Der soziale Raum stellt Forderungen...Nehme ich nicht so wahr, dass sie mit ANGEBOTEN an die Kitas treten.“ (Fall 2, 286, 288)*

*„Es hat sich verbessert,// aber ich sehe auch die Augenhöhe derzeit noch nicht geleistet, also könnte ich jetzt für ■ schon sprechen. Für die staatlichen Regelschulen. Für die privaten Schulen anders, aber äh die Augenhöhe ist noch NICHT da. Eine Grundschule lässt sich herab die Kitas zu bewerten und das ist für mich ein Punkt, der nicht stimmt. Ne? Also sie bewerten uns. Entweder wir haben sehr gut gearbeitet oder aber: Die sind doch gar nicht vorbereitet auf die Schule.“ (Fall 4, 2005)*

*“Also da haben wir eine Ärztin, die sagt grundsätzlich, wenn man Integration beantragt, muss ja der Arzt auch entsprechend ein Gutachten schreiben. Die sagt: "Die schreibe ich nicht. Ich bin na/ NICHT dafür da, Kindergärten ihr Personal aufzustocken." Ohne weiter zu //hinterfragen...Wir haben zum Beispiel in ■ ein Kinds/ kinderneurologisches Zentrum. Wenn wir Kinder/ also Auffälligkeiten feststellen, sagen wir dann den Eltern, die sollen doch mal dahingehen, ihr Kind vorstellen. Da gibt es ÜBERHAUPT keine Kooperation mit Kindergarten... Ich hatte immer das Gefühl,// dass die Kita noch immer mit die/ seiner/ Also sie muss sich RECHTFERTIGEN.“ (Fall 4, 2036)*

*„Lei/ äh die Schulleitungen nicht immer uns wirklich in dem Sinne fachgerecht als Partnerinnen sieht, sondern denken, sie sind immer noch die Besseren.“ (Fall 3, 1212)*

*„Also hier würde ich als allererstes auch die Grundschule nennen, weil Schule hat auch noch nicht das Bildungsverständnis, was wir ja für Kita uns an vielen Stellen wünschen oder zum Teil haben. (.) Grundschulen wollen Kitas immer noch vorgeben, was zu tun ist, wie sie ihre Sachen zu machen haben. Wollen IHNEN, also den Kitas, IHR Bildungsverständnis aus Schule, zum Teil auch noch überstülpen. Das erleben wir teilweise auch an der Schnittstelle, wenn ich mir äh gesundheitliche Vorsorge/ Also ich kann mich erinnern, dass ich in meiner Praxis schon mal eine/ (.) eine ähm/ (..) ich glaube, das nennt/ das sind ja Medizinerinnen, die die äh //Schuleingangsuntersuchungen durchführen... Ich hatte*



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*schon mal eine rausgeschmissen aus einer Kita, weil die das in einer Methodik gemacht hat, wo ich sage, das ist völlig inakzeptabel, die Kinder gezwungen hat ähm, das geht für mich überhaupt nicht. Das lässt sich nicht mit den Rechten der Kinder vereinbaren ähm, ...Und ich erwarte auch zum Beispiel, dass Schuleingangsuntersuchungen sich weiterentwickelt haben. Ich weiß aber, dass ganz häufig da Instrumente ähm und Verfahren noch genutzt werden, die sind (atmet hörbar ein) kaum mit unserem heutigen Bildungsverständnis äh vereinbar.“ (Fall 2, 278, 282)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene		Sozialer Raum (Organisationen der gesundheitlichen/psychosozialen Versorgung, Sport- und Freizeitorganisationen, andere Kindertageseinrichtungen, Grundschulen)
Nr.	Subkategorien	
35.	<b>Kooperationsfreiwilligkeit</b> -Organisationen des sozialen Raums haben einen geringeren Einfluss, da KL ihre Einrichtungen in den sozialen Raum nicht zwingend hinein öffnen müssen. -Der Erfolg der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule hängt von den Bereitschaften der einzelnen Personen ab – sie müssen nicht miteinander kooperieren.	
36.	<b>Forderungen statt Kooperation</b> Der soziale Raum nimmt v. a. negativen Einfluss auf das Leitungshandeln. Es bestehen keine Angebote zur Unterstützung der Kindertageseinrichtungen, nur Anforderungen und wenig Kooperationsbereitschaft. V. a. Grundschulen und ärztliche Dienste treten mit ihrer Sichtweise an die Kindertageseinrichtungen und Kinder heran und sind wenig zu Kooperation bereit.	
37.	<b>Soziale Statusunterschiede</b> Zwischen KL und Grundschulleitern/innen fehlt eine ausgeglichene soziale Position, es besteht eine soziale Hierarchie zu Ungunsten der KL.	
38.	<b>Differente Konzeptionen</b> Die unterschiedlichen Konzepte von Kindertageseinrichtungen und anderen Organisationen im sozialen Raum sind zwar nicht generell negativ zu bewerten, stellen aber eine Schwierigkeit für die Kooperation dar.	

Für die Teilkategorie **‘Betriebe der freien Marktwirtschaft’** wird auf die direkte Einflussnahme auf das Leitungshandeln hingewiesen, die als Arbeitgeber der Eltern mit **Forderungen/Erwartungen** an die Kindertageseinrichtungen herantreten und u. a. mit dem Argument der Besteuerung zu regionalen Arbeitsplätzen lenkend auf Kindertageseinrichtungen einwirken.

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

„Also die prägen die gesellschaftlichen Anforderungen an Kitas und auf einer (.) äh/ selbst auf einer regionalen Ebene als Arbeitgeber, wenn die Mitarbeiter eine Kita brauchen, nehmen sie auch äh Einfluss auf Leitungshandeln... Also ähm ich kenne das so, dass die Unternehmen dann an die Leitung herantreten und sagen: "Wir wollen bestimmte Betreuungszeiten //haben für unsere Mitarbeiter. Wie setzen Sie das um?"... Ja, die Arbeitgeber der Eltern, beziehungsweise Unternehmen sagen ja, w/ Also wenn/ Ne? Ähm im Zuge von Arbeitskräftemangel, äh wir müssen ein attraktives Umfeld für unsere Mitarbeiter schaffen und damit im Grunde genommen an die äh Kita-Leitung dann herantreten und sagen: "Was können Sie tun, damit unsere Mitarbeiter ihre Kinder auch in diese Einrichtung bringen wollen?" (.) Und damit nehmen/ versuchen sie ja Einfluss ähm zu nehmen auf äh die Kita-Leitung, damit die entsprechend (..) ihr Handeln/ Handeln verändert... Also das ist die eine Perspektive, aber es gibt auch tatsächlich diese Perspektive äh in bestimmten Regionen, wo die ähm/ Wo es äh größere Unternehmen gibt oder viele kleine, die Mitarbeitermenge haben, dass die äh damit dann werben wollen, also wir haben eine Infrastruktur vor Ort und die dann an Kitas, Schulen und so weiter herantreten und sagen: "Wir würden gerne mit einer entsprechenden Infrastruktur auch ähm junge V/ Mitarbeiter anwerben, die F/ Familien haben mit Kindern und so weiter."“ (Fall 5, 227, 267, 273, 284)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene		Betriebe der freien Marktwirtschaft (Arbeitgeber der Eltern)
Nr.	Subkategorien	
39.	<b>Forderungen/Erwartungen an Eltern und Kindertageseinrichtungen</b> -Betriebe wirken vermittelt über die Eltern auf die Lebensbedingungen der Kinder, als deren Arbeitgeber, die vielfach in prekären Arbeitsverhältnissen stehen: z. B. befristete Verträge, Umziehen-Müssen. -Auf der regionalen Ebene als konkretes Einzelunternehmen, das als Arbeitgeber von Eltern Einfluss nimmt z. B. auf Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtung, die es als Werbeinstrument für neue Mitarbeitende nutzen möchte.	

Für die Teilkategorie der **‘Aufsichtsbehörden’** wird auf die **intransparente Auflagenfülle** und die teils willkürliche Kontrolle dieser verwiesen.

„Es verändert sich immer wieder was. Ja? Es gibt nicht eine Konstanz, sondern es verändert sich ähm die Auflagen verändern sich (.) rapid und ganz schnell und die kümmern sich nicht darum, dass die Information SOFORT kommt. Ja, es wird sehr viel erwartet, dass wir als Leitung die Information uns //holen... Und die Ermessensspielräume der Mitarbeiter, zum Beispiel Unfallkasse, ne, das ist ein ganz großes Stichwort hier. (Gelächter) Ist auch/ Davon sind wir auch abhängig. Also die haben ja Ermessensspielräume in ihren Auflagen und in ihren Bescheiden und es ist wirklich mitarbeiterabhängig, (.) wer was gerade kontrolliert hat und hat dann einen sehr kooperativen Mitarbeiter erwischt, hat man Glück, das nächste Jahr ist ein anderer da, (..) und dann ist der Ermessensspielraum plötzlich anders.“

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Die haben ja auch einen gewissen Ermessensspielraum und das macht auch so/ so mürbe.“ (Fall 4, 1298, 1304)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene		Aufsichtsbehörden (BG, GUV, Gesundheitsamt, Landesjugendamt)
Nr.	Subkategorien	
40.	<b>Intransparente Auflagen(-wirklichkeit)</b> Kindertageseinrichtungen haben viele Auflagen z. B. durch Unfallkasse, Landesjugendamt, Gesundheitsamt zu beachten, die sich z. T. auch sehr schnell ändern. Sie sind abhängig von der z. T. willkürlichen Beurteilung durch diese externen Akteursgruppen, da sie Ermessensspielräume haben, die je nach Person unterschiedlich genutzt werden.	

#### 4.5 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen (Landes-/Bundesebene) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

Auf der überregionalen Ebene werden die übergeordneten Einflussfelder bzw. Teilkategorien `Ministerien/Politik und politische Administration; (Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung; Forschungsorganisationen, Gewerkschaften; zivilgesellschaftliche Vertretungen; fachpolitische Interessenverbände (inklusive Trägerverbände auf Landes- und Bundesebene); Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt und „Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen thematisiert.

Für die Teilkategorie `Ministerien/Politik und politische Administration` wird wie bereits auf der regionalen Ebene für die Teilkategorie `Trägerübergreifende kommunale Administration` die **Flexibilität der Gesetzesausführung** durch die ministerielle Administration thematisiert, die zu Gunsten der Kindertageseinrichtungen wirkt, jedoch auf politischer Ebene mit Entscheidungen konfrontiert ist, die Fachlichkeit verhindern.

*„Also das ist sehr personenabhängig. Die ähm Ministerien, die ich jetzt äh kennengelernt habe in Deutschland, äh (.) habe ich ja/ Ich kann ja nicht alle Ministerien kennen. Ich kenne eine Mitarbeiterin, einen Mitarbeiter in verantwortlicher Position, ne, so. Da die ich bis jetzt kennengelernt habe, äh haben (.) fachlich das Knowhow, um dort auch gut arbeiten zu können. Einzelne Personen mal ausgeschlossen. Und äh sind oft gebremst durch Politik.“*

*Also ich sehe da wirklich den politischen Spielraum wesentlich, weil die politischen Entscheidungen wesentlich gefährlicher als das Handeln der Ministerien. Dass die äh dann handeln müssen, wie ihre Verwaltung oder die Selbstverwaltung (unv.) politische Ebene das vorgibt, äh das kann ich denen selbst nicht als negativ (unv.). Das was ich in unserem System erlebe, ist hohe Fachlichkeit.... Auf der politischen Ebene bin ich ganz dabei zu sagen, // das sind Hemmnisse... Wo dann auch ähm die äh Fachlichkeit oft auch bemängelt wird und das auf Ministerialebene, kommunale Ebene, Selbstverwaltung auch, ne, also da wo aus irgendwelchen ähm politischen Zielen heraus Entscheidungen getroffen werden, die mit der Fachlichkeit überhaupt nichts mehr zu tun haben.“ (Fall 1, 411-415)*

Kritisch angesprochen werden die differenten **Finanzierungsmodelle der Länder** als Auslöser für Konkurrenz unter den Trägerschaften.

*„Das ist ein Unterschied, ähm, in was für einer Kommune. Da geht es gar nicht mehr // inhaltlich, sondern auch strukturell - was ist das für eine Kommune? Äh ■ das Gutscheinmodell ist eine Förderung der Konkurrenz.... Ähm, andere Kommunen, die dieses Modell nicht so fahren, äh erleben eine engere Verzahnung Kommune und Träger.“ (Fall 1, 313)*

Weitere Aspekte der **Politik contra Fachlichkeit** und der **fehlenden gesetzlichen Eindeutigkeit** werden hinsichtlich ihrer Möglichkeiten einer angemessenen Fachlichkeit und Abstimmung kritisch angesprochen. Neben der bereits in der Teilkategorie 'KITA-Teams-Gruppenfachkräfte' ausgeführten Kritik an deren Qualifikationen und auf politischer Ebene an den Fachkräftebemühungen stehen u. a. die Nichtverwertung von Forschungsergebnissen, fehlende gesetzliche Regelungen, die gesetzlich nicht eindeutige Gleichstellung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie auch die teils vorhandene Unverbindlichkeit der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen.

*„Und dann gibt es ja eben noch die Bildungs/ Orientierungspläne, äh also die EMPFEHLUNG, und da ist es ja auch sehr unterschiedlich. M/ m/ in manchen/ mancherorts ist/ scheint es Vorgaben zu geben, also Verbindlichkeit. Und äh in anderen zum Beispiel sind es Empfehlungen.... Vorgaben oder nur Empfehlungen zur pädagogischen Qualität, die keiner kontrolliert, ja. (lachend) (Fall 3, 491, 492)*

*„Das Einzige, was wir jetzt noch mal zusätzlich haben, ist dieses ganze Thema Qualitätsmanagement und Evaluation, wa/ was ja auch gesetzliche Vorgaben sind, bundeslandunterschiedlich. Und das hat natürlich einen massiven Einfluss, weil da Verpflichtungen (.) sich daraus entwickeln. Also in ■ zum Beispiel, dass wir/ ähm wir haben acht Themen, die evaluiert werden müssen innerhalb von fünf Jahren. Das muss nachgewiesen werden. Nach fünf Jahren kommt eine externe Evaluation. Das heißt also auch, für drei bis fünf Tage ist jemand im Haus, das wird überprüft. Äh und das/ äh ja, das ist (.) etwas, was einen unentwegt beschäftigt. Und da werden auch Themen vorgegeben, die überarbeitet werden müssen. (.) Zu den anderen Themen, die einem vielleicht auch auf der (lächelnd) Seele brennen hat man aber diese Verpflichtung. Und das (.) hat einen enormen Einfluss. Aber das in jedem Land anders.“ (Fall 3, 548)*

*„Also das äh (.) wurde/ und dann äh nochmal äh unter besonderem Licht sich angeschaut*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*und ich glaube, die ganzen Bildungsempfehlungen sind ja auch dadraufhin erst entwickelt worden. Vorher gab es ja so ein bisschen: Ja, jeder hat gemacht, wie er wollte. Und das finde ich eigentlich ganz gut, dass das mal so (.) ja, aufgeschrieben wurde, was SOLL denn überhaupt in der Kita gemacht werden.... Es ist aber viel blinder Aktionismus entstanden und ähm VIEL ist Kindergarten Sündenbock gewesen. So habe ich das empfunden. Und am Ende ist doch unverbindlich und wird nicht ... kontrolliert.“ (Fall 4, 1858-1860)*

In diesem Zusammenhang wird auch hinsichtlich der politischen Entscheidungsgrundlagen beispielhaft die **Zweideutigkeit der Forschung für die Politik** ausgeführt, die als einerseits fördernd und andererseits hinderlich für die fachliche Entwicklung in Kindertageseinrichtungen gewertet wird.

*„Mir kommt gerade (..) die berühmteste aller Studien in den Kopf. Die Pisa-Studie.... Das hat die äh// Ministerien erreicht. (.) Mit dem Ergebnis, dass uns gesagt wurde, in unseren Schulen klappt es nicht, es liegt an den Kindergärten.... Von dort sind dann Ansprüche formuliert worden durch Gesetzesänderungen oder Auflagen gemacht worden.... Ich finde, durch die Pisa-Studie ist der Kindergarten verschult worden. Weil das Ergebnis der Pisa-Studie war: In den Schulen klappt es nicht, der Kindergarten ist schu/ äh Schuld und im //Kindergarten brauchen wir kein Elementarlernen mehr... Sondern wir brauchen im Kindergarten ein schulisches Lernen, also ich habe das als sehr negativ //empfunden, die Auslegung dann... Müsste man auch mal grün noch schreiben/ zeichnen und dann erläutern... Ich habe das nicht negativ erlebt. Auf jeden Fall. Weil (.) ich denke mal, aber das liegt auch daran, (.) dass ähm (.) unsere Kitas im ■ einen ganz anderen Stellenwert hatten. (.) Haben? Hatten. Ich sage mal hatten. Und deswegen haben wir dies/ solchen Druck auch nicht bekommen von den Eltern. (..) Ganz mit Sicherheit nicht... Ja, ich fand es auch nicht schlecht, weil da kamen/ wurde mal das in den Blick genommen, was in Kita überhaupt gemacht wurde. Also das äh (.) wurde/ und dann äh nochmal äh unter besonderem Licht sich angeschaut und ich glaube, die ganzen Bildungsempfehlungen sind ja auch dadraufhin erst entwickelt worden. Vorher gab es ja so ein bisschen: Ja, jeder hat gemacht, wie er wollte. Und das finde ich eigentlich ganz gut, dass das mal so (.) ja, aufgeschrieben wurde, was SOLL denn überhaupt in der Kita gemacht werden.“ (Fall 4, 1808-1840, 1848- 1860)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Ministerien/Politik und politische Administration
Nr.	Subkategorien	
41.	<b>Flexible Gesetzesausführung</b> Die politische Administration auf ministerieller Ebene schöpft vielfach positiv ihren Ermessensspielraum bei der Umsetzung der politischen Vorgaben für Kindertageseinrichtungen aus und wirkt damit auch positiv auf das Leitungshandeln.	
42.	<b>Finanzierungsmodelle der Länder</b> Das Finanzierungssystem der Länder beeinflusst das Leitungshandeln. Manche Finanzierungssysteme fördern die Konkurrenz unter den Trägerschaften und schaden der fachlichen Weiterentwicklung.	

43.	<p><b>Politik contra Fachlichkeit</b></p> <p>-Die Politik entscheidet oft entgegen der pädagogisch notwendigen Fachlichkeit für das System Kita.</p> <p>-Die Arbeit mit Kindern ist sehr anspruchsvoll. Die Politik geht in der QE der frühen Bildung „<i>drei Schritte zurück</i>“, wenn sie den Fachkräftemangel kostengünstig und schnell mit fachfremdem Personal und mit einer stark reduzierten Ausbildung ausgleichen will.</p> <p>-Die Wirkung von Studien auf andere Akteursgruppen und für Veränderungen im System Kita ist zweifelhaft. Kindertageseinrichtungen/KL nehmen an sehr vielen Studien, kleinen und großen teil. Aber danach folgt wenig daraus, verändert sich kaum etwas. Grund dafür ist oftmals die Politik, die trotz besseren Wissens und ohne Abstimmung gegen fachliche Notwendigkeiten entscheidet bzw. Studien folgt, die sich für Kindertageseinrichtungen nachteilig auswirken.</p>
44.	<p><b>Fehlende gesetzliche Eindeutigkeit</b></p> <p>-Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind nicht ausreichend entwickelt, z. B. für Inklusionskinder.</p> <p>-Für die Zusammenarbeit mit den Grundschulen und die Sprachförderung stehen den Kindertageseinrichtungen keine Extrastunden zur Verfügung.</p> <p>-Aufgrund fehlender gesetzlicher Eindeutigkeit werden die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen weiterhin v. a. in der Betreuung und nicht in der Bildung der Kinder gesehen, währenddessen die Grundschulen einen eindeutigen gesetzlichen Bildungsauftrag haben.</p> <p>-Bildungspläne sind nicht in allen Ländern verpflichtend, sondern vielfach nur eine Orientierungshilfe. Es gibt keine Kontrollen und verpflichtenden Evaluationen.</p>
45.	<p><b>Zweideutigkeit der Forschung für die Politik</b></p> <p>Einfluss der Ministerien/Politik und politischen Administration auf Leitungshandeln erfolgt auch über Forschungsorganisationen; z. B. geht ein positiver Einfluss von den Bildungsplänen aus, die im Anschluss entwickelt wurden und eine fachliche Orientierung geben; ein negativer geht davon aus, wenn gesagt wird, „<i>in unseren Schulen klappt es nicht, es liegt an den Kindergärten. ...</i>“ und Ansprüche des schulischen Lernens an Kindertageseinrichtungen gestellt werden.</p>

Die Teilkategorie **‘(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung’** wird wie bereits die Teilkategorie **‘Pädagogische Fachberatung’** als **Wissensquelle** verstanden, die Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern ebenso thematische Anreize spendet und Motivator ist.



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

---

„Die Forschungsorganisation, die außerschulif/ außer- und hochschulische Aus- und Fort- und Weiterbildung äh nimmt meines Erachtens Einfluss über die pädagogische Fachberatung, weil sie äh in meinem Verständnis das Ventil, der Filter, der Kanalisator ist für diese Geschichte.“ (Fall 1, 389)

„Die außerschulische oder hochschulische Aus- und Weiterbildung, ja, klar hat direkten Einfluss, ähm, weil Leiterinnen, das ist für mich der Klassiker, kommen von der Weiterbildung hochmotiviert und das Team denkt manchmal nach/ "Hoffentlich ist der Anfall in drei Tagen vorüber". Ähm also es wirkt überwiegend auch positiv. Ob es immer die WIRKUNG erzielt, es wäre noch mal für mich eine Frage.“ (Fall 2, 466)

Kritisch thematisiert wird jedoch, dass die Anbieter der (außer-)hochschulischen Aus-/Weiterbildung ihre Angebote **nicht in Rückkopplung mit der Praxis** entwickeln sowie die Qualifikationen nicht den Erwartungen entsprechen und zu einer **mangelnden Kompetenzentwicklung** der Fachkräfte führen (s. dazu auch in der Teilkategorie `Kitateam-Gruppenfachkräfte`).

„Ähm ich nehme in meinem Denken die Leitung aus der direkten Kommunikation zu diesem Bereich raus, äh weil die Leitung äh durch dieses Feld des Handelns (.), äh also durch die Aus- und Weiterbildungsanbieter, äh sehr viel operativ tun soll in der Praxis und äh da kaum/ da braucht im Grunde die pädagogische Fachberatung, um Erkenntnisse daraus dann auch in das aktive Handeln reinzugeben. (Fall1, 398)

„Aber da bin ich, finde ich unter der begrenzten zeitlichen Ressource die Leiterinnen häufig haben, nehme ich wahr, dass Leiterinnen sich sehr gut überlegen, zu welcher Weiterbildung //gehen sie... dass Leiterinnen HOHE Anforderungen, eine Erwartungserfüllung dann auch haben. Also das muss dann auch (lacht) drin sein, was beschrieben wurde in dem Paket. Ansonsten ähm (.) werten Mitarbeiterinnen das natürlich auch schlecht, also Leiterinnen. Und/ dü, dü, dü, dü, dü/ Sie haben mich gefragt, sind die Angebote da, also ich (unv.)/ #01:19:22-7# ja, ich glaube, es SIND Angebote da, wo Leiterinnen sich überlegen. Ob die jetzt AUSREICHEND sind und IMMER alle auf ihre Kompetenzbereiche, DAS/ sage ich nein, sie treffen oft nicht den Bedarf.“ (Fall 2, 470, 472)

„Also ich// denke, auf Hochschulebene, also selbst beim frühpädagogischem Studium wird man als äh Kita/ Kita/ also frühpädagogisch spielt dort relativ wenig eine Rolle und da sehe ich das auch sehr kritisch, denn von Hochschulisch/ äh von der Hochschule Diplom-Sozialpädagogen oder wie auch immer, Master und/ und Bachelor auf die Leitungsrolle/ werden NICHT vorbereitet. Aber man kann sich schon auch äh sehr gute Qualifikation (.) sowohl an den Unis holen oder an andere Fortbildungsinstitutionen.“ Fall 4, 1236)

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung
Nr.	Subkategorien	
46.	<b>Wissensquelle</b> -Organisationen der (außer-)hochschulischen Aus- und Weiterbildung wirken über die pädagogische FB positiv auf das Leitungshandeln, da die pädagogische FB für KL die Katalysatoren für (Neu-)Wissen sind. -Organisationen der (außer-)hochschulischen Aus- und Weiterbildung bieten KL thematische Anreize. Sie haben positiven Einfluss auf das Leitungshandeln, da KL sehr offen sind für Weiterbildung und hoch motiviert in die Praxis zurückkehren.	
47.	<b>Fehlende Rückkopplung mit der Praxis</b> -Organisationen der (außer-)hochschulischen Aus- und Weiterbildung stellen viele Anforderungen an die KL, die sie in der Praxis kaum umsetzen können. -Es gibt viele (außer-)hochschulische Aus- und Weiterbildungsangebote für KL, aber sie treffen oft nicht die fachlichen Bedarfe und Notwendigkeiten der Praxis.	
48.	<b>Mangelnde Kompetenzentwicklung der Absolventen/innen</b> -Die ausbildenden Fachschulen haben negativen Einfluss auf Leitungshandeln, weil die Gruppenfachkräfte vielfach nicht adäquat ausgebildet sind. -Erzieher/innenfachschüler/innen, die in die Kindertageseinrichtung kommen, haben wichtige Kitakonzepte in der Fachschule nicht gelernt. -Erzieher/innenfachschüler/innen mit einer Kinderpfleger/innenausbildung, die in die Kindertageseinrichtungen kommen, sind der Erzieher/innenausbildung nicht gewachsen. -Hochschulabsolvent/innen ohne Praxiserfahrung sind nicht geeignet, gleich nach Abschluss Leitungsfunktionen in einer Kita zu übernehmen. -Durch frühpädagogisches Studium werden Studierende nicht genügend auf die KL-Tätigkeit vorbereitet.	

In der Teilkategorie `Forschungsorganisationen` werden Aspekte thematisiert, die Forschungsorganisationen als **Wissensquelle** (s. dazu auch Teilkategorie `Pädagogische Fachberatung`) und als **politischen Steuerungseinflussnehmer** beschreiben (s. dazu auch Teilkategorie `Ministerien/Politik und politische Administration` auf überregionaler Ebene). Zudem wird auf die **fehlende Rückkopplung mit der Praxis und anderen Akteursgruppen** eingegangen und die Frage nach dem Zweck bzw. der möglichen Einflussnahme von Forschung gestellt.



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

„Und ähm wir haben ähm meines Erachtens zu wenig Zusammenhang, Rückkopplung zwischen Forschungsorganisationen und Träger, was aber auch wieder damit zusammenhängt ähm, das nehme ich auch wahr, wenn zum Beispiel jetzt äh in diesen letzten Jahren auch die, hm, Forschungsorganisationen für Befragungen direkt an EINRICHTUNGEN herantreten. Ich habe mich da auch schon gewehrt. (.) Weil ich sage wieder "Hey, ihr könnt nicht über die Ressource meiner Mitarbeiter ähm einfach entscheiden", ja? Ähm und insofern gibt es da (.) witziger Weise viel zu wenig meines Erachtens äh Zu/ Zusammenarbeit, Kommunikation, Information, also das, was die Pfeile hier auch alles ausdrücken, Einflussnahme zwischen Forschung, Forschungsorganisationen und Trägerschaften... Ich bin da manchmal ähm sehr nachdenklich, zu welchem Zweck jetzt das eine oder andere Forschungsvorhaben äh angestoßen wird. (.) Äh es ist eine Selbst- ähm (.) -befassung mit dem Thema, wo ich mich manchmal auch frage, wo NIMMT das Einfluss. (..) Da WÜNSCHTE ich mir manchmal äh auch mehr Klarheit bei allen Beteiligten, aber/ (.) Und es läuft auch im Moment für mich auf eine parall/ (.) parallele Gesellschaft hätte ich fast gesagt, aber es ist/ Also Forschung und Lehre ist da im Moment also die/ auch die Institute sind da im Moment auf einer Ebene mit unterwegs, dass sie viel zu wenig meines Erachtens sicherstellen, dass das dann auch bei den ANDEREN Akteuren äh wirklich platziert wird. Und ähm dann tatsächlich ähm bekannt, diskutiert und so weiter //wird.“ (Fall 2, 580, 590)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Forschungsorganisationen
Nr.	Subkategorien	
49.	<b>Wissensquelle</b> -Forschungsorganisationen wirken über die pädagogische FB, indem sie pädagogische FB qualifizieren und die FB (Neu-)Wissen in die Praxis trägt. -Forschungsorganisationen regen mit ihren Studien KL an, sich mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen.	
50.	<b>Politischer Steuerungseinfluss</b> Forschungsorganisationen wirken mit ihren Forschungsarbeiten über die Ministerien steuernd auf Gesetze, Beschlüsse und Richtlinien. Z. B. geht ein positiver Einfluss von den PiSA-Studien aus, die die Entwicklung der Bildungspläne als fachliche Orientierung nach sich zogen; ein negativer geht davon aus, wenn die Botschaft ist, „in unseren Schulen klappt es nicht, es liegt an den Kindergärten. ...“ und Ansprüche des schulischen Lernens an Kindertageseinrichtungen gestellt werden.	
51.	<b>Fehlende Rückkopplung mit der Praxis und anderen Akteursgruppen</b> -Forschungsorganisationen begeben sich selten in einen abgestimmten Austausch mit Praxisakteuren. Sie wirken negativ, weil sie zu selten in Absprache mit den Trägern ihre Untersuchungsthemen und -ziele durchführen. Sie wirken aber auch direkt negativ auf Leitungshandeln, weil sie sich direkt an KL wenden und damit ohne Absprache mit den Trägern über deren Personalressourcen verfügen.	

-Forschungsorganisationen stimmen ihre Arbeiten nicht hinreichend mit anderen Akteursgruppen ab, so dass diese auch von den anderen Akteursgruppen aufgenommen werden.

In der Teilkategorie **‘Gewerkschaften’** wird auf deren **Engagement für sowohl finanzielle als auch pädagogische Aspekte** hingewiesen, die die Arbeit in Kindertageseinrichtungen damit auch in seinem fachlichen Wert ins öffentliche Bewusstsein trägt. Ebenso wird auf deren **Engagement für die personelle Ausstattung** hingewiesen, dass sowohl positiv als auch negativ bewertend Tarifgrundlagen beeinflusst.

*„Was machen die negativ/ äh jetzt Gewerkschaft, warum negativ? Ähm weil sie ähm ihre Verhandlungen nicht so führen, dass das Leitungshandeln der Kita gefördert wird, sondern eher gebremst wird, äh Tarifabschlüsse ähm (.) hinnimmt, die äh die Arbeit hemmt. (.) Grün Schwerpunkt, äh auch die Gewerkschaften unterstützen die Arbeit, indem sie ein Kontrollorgan sind, dass äh die Geldgeber auch äh dazu zwingt, positiver zu arbeiten, aber im Grunde nicht äh komplett nur positiv da sind. Für Trägerschaften schon gar nicht, ne. Ein Träger, der jetzt grade aktuell äh unter Druck steht äh mit ganz aktuell unbefristeten Streikandrohungen ist keine positive Unterstützung mehr der Arbeit. Da gibt es letztendlich vielleicht mal irgendwann eine Ressourcenveränderung, aber nicht als positive Unterstützung.“ (Fall 1, 407)*

*„Die Gewerkschaften haben ja jetzt gerade das Motto "Erziehen ist mehr wert", ich finde das eigentlich ganz schön. Weil es ist äh/ Mehrwert finanziell und es ist auch fachlich gesehen mehr wert in der/ und in dem Respekt und in der fachlichen Anerkennung, das äh, finde ich, trifft das ganz gut.“ (Fall 4, 2580)*

Kritisch thematisiert wird im Zusammenhang mit Arbeitsstreik zudem, dass sich die Gewerkschaften von den Möglichkeiten der Einrichtungen vor Ort entfernen und eigene Ziele in den Vordergrund stellen.

*„Es geht auch in die Hei// das Leitungshandeln, weil wir haben Erzieher, die äh sind Eltern, Mutter und haben Kinder in Einrichtungen, wo Streik gibt und jetzt haben sie keine Betreuung, das beeinflusst uns auch... Das ist// richtig, die Gewerkschaften machen es sich leicht dann, das LEITUNGSHANDELN, also WIR selbst müssen jetzt damit klarkommen. Mit den Beschwerden, mit den Notlösungen, //mit den/ mit den Alternativen... Die Gewerkschaft interessiert das nicht wirklich, (.) was f//eine Kita macht. Äh die haben eigene/ andere ähm Ziele.“ (Fall 4, 2359, 2362, 2364)*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Gewerkschaften
Nr.	Subkategorien	
52.	<b>Widersprüchliches Engagement</b> -Die Gewerkschaften nehmen im besten Falle positiven Einfluss auf Trägerschaften und damit auf Leitungshandeln, indem sie sich im Rahmen der Tarifpartnerschaften für bessere personelle Bedingungen in Kindertageseinrichtungen einsetzen. -Gewerkschaften nehmen vermittelt über die Trägerschaften negativen Einfluss auf das Leitungshandeln, indem sie Tarifabschlüsse akzeptieren, die die Weiterentwicklung des Systems Kita und des Leitungshandelns eher bremsen. -Die Gewerkschaften wirken direkt negativ, sie machen es „sich leicht“ und keine Gedanken darüber, wie die Leitungen mit dem Streik klarkommen in der Praxis.	
53.	<b>Engagement für pädagogische und finanzielle Aspekte</b> Mit dem Vorgehen der Gewerkschaften wird die Bedeutung finanzieller und pädagogischer Aspekte gleichermaßen angesprochen.	

In der Teilkategorie **‘Zivilgesellschaftliche Vertretungen’** werden v. a. Aktivitäten von Stiftungen angesprochen, die als **Mittelgeber und fachpolitische Akteursgruppe** auf verschiedenen Ebenen als Treiber für bestimmte Themeninteressen agieren.

*„Stiftungen sind jetzt/ die haben eine Rechtsform. Aber ich würde unter zivilgesellschaftlich grundsätzlich auch die Akteure fassen, die nicht unbedingt eine Rechtsform haben aber trotzdem Akteur sind... Wenn ich bei den Stiftungen anfangen, na ja, ich meine, es gibt einmal Förderstiftungen, und dann gibt es operative Stiftungen. Und Förderstiftungen, die äh geben Mittel zum Beispiel für Projekte, (.) äh die man auch als Kita-Leitung beantragen //kann/ // ... so, und damit stellen sie äh Ressourcen aber vermutlich für bestimmte Intentionen, die vorgegeben sind zur Verfügung. Aber manchmal gibt es auch Stiftungen, äh wo man ein eigenes Projekt entwickeln kann und dann Mittel dafür beantragen kann, (..) so.... Also ich sage mal so: Ich wü/ wä/ mh, ich kann das jetzt nochmal in einer anderen Differenzierung/ zusammenfassend/ wir versuchen, direkt die Kita-Leitungen über bestimmte Formate und Medien zu erreichen. Also seien es jetzt Modellprojekte, Tagungen, Fortbildungen, anderen Veranstaltungen, Fortbildungsmaterialien, äh oder auch sonstige Publikationen, um äh einen/ also durch zum Beispiel zusätzliches Wissen äh ihnen, ähm, (..) ja, wie soll ich sagen, also ihr Kita-Leitungshandeln weiterzuentwickeln. Ähm wir haben auf der anderen Seite dann den indirekten Weg, dass wir versuchen, DIEJENIGEN, die für sie wiederum auch den Kontext gestalten, wie zum Beispiel das MINISTERIUM, dass wir versuchen, die ähm über ähm Kita-Leitungshandeln zu informieren oder die/ nein, nicht Kita/ die Rahmenbedingungen von Kita-Leitungen im Jetzt ähm zu informieren (..) und darüber eine Veränderung äh der strukturellen Rahmenbedingungen von Kita-Leitungen zu erreichen. ... Das hat nur eben das Risiko, das muss man jetzt bezogen auf das Kita-System sehen, dass es nicht dazu kommen darf, dass zivilgesellschaftliche Vertretungen, gerade*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

wenn sie Ressourcen in das System reinbringen, ein/ eigentlich ähm Teile eines ähm äh öffentlich zu finanzierendes Systems tragen. So, und das ist äh dann auch die Ambivalenz da drin.“... (Fall 5, 625, 638, 640, 669, 736)

Zugleich wird zivilgesellschaftlichen Kräften aber auch wenig Einflusskraft im System zugesprochen.

„Zivilgesellschaftliche Vertretungen, denke ich mal, haben wenig Einfluss. (.) Äh weil Sie ja auch ja vorhin sagten Stiftungen oder so etwas.“ (Fall 2, 484) und „Weitere, also regional weitere Aktivitäten haben da wenig/ selten Einfluss. //Ganz selten.//... Das geht alles so an uns vorbei eigentlich und hat wenig Wirkung. ... Für mich kommt so ein bisschen wie ■ gesagt hat. Es wird irgendwie ähm (..) bezahlt. Irgendwelche Initiativen, wenn/ kann ganz viel Geld raus und das ist so wie ganz starke Wehen, die wenig produktiv sind. Es passiert viel in kurzer Zeit, aber hat ganz //langfristig überhaupt keine Nachhaltigkeit.//... Aber vielleicht// kommen diese Studien über die Ministerien, Bund, Länder dann wieder an uns zurück. Also zum Beispiel, wenn/ (.) Ich weiß es g/ Der/ Also gerade von ■ auch ganz viele Studien auch für den frühkindlichen Bereich, die vielleicht irgendwie in irgendwelche Bildungsprogramme einfließen und DANN wieder auf uns Einfluss haben, aber äh nichts halt/ eher indirekt dann, ja.“ (Fall 3, 1466, 1468, 1495, 1498)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Zivilgesellschaftliche Vertretungen
Nr.	Subkategorien	
54.	<b>Mittelgeber und fachpolitische Interessengruppe</b> -Förderstiftungen sind Mittelgeber für Projekte und wissenschaftliche Studien. -Stiftungen bearbeiten Projekte auch selbst oder unterstützen KL direkt oder auch andere Akteursgruppen mit Publikationen (z. B. Trainingsmaterialien, Fortbildungen, anderen Fachveranstaltungen zur Wissensvermittlung (Tagungen, Ausstellungen). -Stiftungen geben Studien in Auftrag und nehmen darüber auch Einfluss auf Politik; beteiligen sich an Gremienarbeit; binden Kindertageseinrichtungen auch durch Teilnahme an Modellprojekten ein; wirken übergreifend über Medien-/Öffentlichkeitsarbeit.	

In der Teilkategorie **‘Fachpolitische Interessenverbände (inklusive Trägerverbände auf Landes- und Bundesebene)’** wird deutlich, dass **fachpolitische Vertretungen für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter als fehlend** wahrgenommen werden und grundsätzlich auch die Trägerverbände als entsprechende Akteursgruppe und deren Beteiligung an der **fachöffentlichen Diskussion** durch Öffentlichkeitsarbeit eine Rolle spielt.

„Sofern es die// denn überhaupt gibt für Leitungen. Mir ist keiner bekannt, der für Leitungen sich gebildet //hat als fachpolitischer Interessenverband“ (Fall 4, 2151) und „Ich kenne/ da

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

---

*kenne ich mich auch nicht so richtig aus und meine, es gibt zumindest kaum einen fachpolitischen Verband/ ähm natürlich die Träger selbst... Also ich glaube, die sind zum Teil sehr alt äh und äh leben von/ äh manchmal von welchen, die schon in Rente sind aus dem System. Und ähm aber die kriegen die jungen Leute nicht in diese Verbände rein, aus welchen Gründen auch immer. Das ist ja ähnlich wie bei den Gewerkschaften, die auch Nachwuchsprobleme haben (.) an der Stelle. Und äh die machen dann manchmal so einen Fachtag oder so, ne? Also die machen dann f/ äh in ihrer Region eine Veranstaltung, wo sie irgendjemanden einladen zum Vortrag, und dann wird das diskutiert. So nehme ich die wahr....“ (Fall 5, 763)*

*„Ähm das ist ja für mich das Hauptinstrument, also ähm Fachtagungen und Veröffentlichungen, was dann Verbände/ fachpolitische Verbände, wenn ich auch an die ähm Fachverbände wirklich denke, was sie dann machen/ (.) Huch, ja, also ich würde mal sagen positive/ (..) Inwieweit VIELE positive vielleicht zu ÜBERFORDERUNGEN führen bezogen auf die zur Verfügung stehenden //Ressourcen be/ bewerte ich mal nicht, ne?“ (Fall 2, 478)*

Wie auch die Teilkategorie `Ministerien/Politik und politische Administration (Bund/Länder) agieren Trägerverbände als **Auftraggeber von Forschung**, die Studien bearbeitet, die fachpolitisch relevant sind.

*„Teilweise nehmen die Trägerverbände Einfluss, indem sie Studien beauftragen, wenn ich an Schlüssel zu guter Bildung denke, waren gemeinsame Beauftragung von Diakonie, GEW und Parität ähm und... wenn sie in einem gesunden Verhältnis zueinander stehen, dann geht ja das, was dann über Forschung ähm analysiert wird, auch wieder zurück in fachpolitisches Handeln.“ (Fall 2, 570, 576)*

Als grundsätzlich kritisch wird jedoch wahrgenommen, dass Trägerverbände auf Bundes- und Landesebene nicht konsistent handeln und **widersprüchliche Positionen vertreten** und selbst **keine Steuerungsfunktion innehaben**. Sie sollen die Interessen der Mitglieder vertreten, aber sie können keine einheitlichen Handlungsvorgaben vornehmen, ausschlaggebend sind hier die regionalen Strukturen (z. B. das örtliche Pfarramt als direkter Vorgesetzter oder die kommunale Verbandsebene).

*„Na ja, was wichtig ist: Da einfach zu sagen, dass die Bundesebene äh der Trägerverbände häufig tatsächlich auch eine eigene Politik macht, die nicht unbedingt äh die jeweilige, auch von dem gleichen Träger die Politik der Landesebene sein MUSS... Das kommt immer drauf an, ähm w/ sozusagen WOFÜR, ne? Also auf der Bundesebene dann jetzt, wenn ich ähm mh mh einen Trägerverband nehme, dann sitzen die ja in den entsprechenden Gremien auf Bundesebene auch. Da haben sie dann natürlich einen größeren Einfluss, weil sie einfach (lachend) da sind und was dazu sagen können äh so. Aber auf der Länderebene können die Länderverbände, äh so wie ich das erlebe jedenfalls machen, was sie wollen, (.) äh und/ //aber sie... haben keinen Einfluss auf die //Bundesebene, ne?... Also weil letztlich// ist es ja auch so, das muss man noch mal sehen, bei den kirchlichen finde ich das immer ganz heftig: Also wenn eine Kirchengemeinde Träger ähm einer Kita ist, dann ist eigentlich der Pfarrer der äh Zuständige. Und der muss sich ähm nicht an dem*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

orientieren, was auf der Bundesebene gemacht wird.... Also ich würde sagen, das sind äh unterschiedliche Botschaften, die bei den Kita-Leitungen dann im Hinblick auf ihre Anforderungen ankommen. Also eine/ ähm eine diffuse (lachend) Auftragslage, würde ich jetzt salopp sagen. Also es ist eigentlich nicht klar, welchen Auftrag die zu erfüllen haben, weil im Zweifelsfall ist es ja so, ähm also äh da/ die können Empfehlungen auf der Bundesebene dann aust/ äh aussprechen von der Trägerebene. Ähm aber die haben keine Handlungs- oder verpflichtende Relevanz, sondern es ist ja eher umgekehrt: Die sollen die Interessen vertreten, ne? Also diese/ das ist ein fachpolitischer Verband, der soll die Interessen seiner Mitglieder vertreten. Aber das heißt nicht, dass man das TUN muss, was der Verb/ also so verstehe ich das jedenfalls, was der Verband äh da sagt. Also ich kann als Kita Mitglied beim ■ werden. Und der ■ sagt: "Wir vertreten eure Interessen." So. Und das ist aber wie in einer Demokratie immer auch: Äh da wird nicht über das Papier dann letztendlich kleinteilig abgestimmt, sondern es wird im besten Fall ein Konsensbildungsprozess hergestellt. (.) Aber das heißt auch wiederum, ich kann was anderes machen, als der Verband mir sagt... Und// in sofern ist der T/ also dieses Trägerverbände auf der Bundesebene, die haben wirklich eher eine fachpolitische Funktion aber keine, die für den unmittelbaren Betrieb relevant //ist... Also insofern äh ergibt sich für mich da so was raus wie: Ähm es gibt also hier ganz viele Akteure auch neben den anderen, äh die meinungsbildend versuchen aktiv ähm zu sein und: Äh also äh wie kommt das eigentlich bei den Leitungen an, ähm dass es äh ein völlig diffuses Anforderungsprofil gibt äh von verbindlich bis unverbindlich.“ (Fall 5, 789, 802, 804, 823, 825, 827, 842)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder)
Nr.	Subkategorien	
55.	<b>Fehlende fachpolitische Vertretung für KL</b> Fachpolitische Verbände, sofern von einer Trägerschaft unabhängig, sind nicht bzw. kaum bekannt. Trägerverbände auf Bundes- und Landesebene sind Akteursgruppen fachpolitischer Interessen.	
56.	<b>Beteiligung an der fachöffentlichen Diskussion</b> Die fachpolitischen Verbände, v. a. in Form der Trägerverbände selbst, haben einen positiven Einfluss. Ihr Hauptinstrument sind Fachtagungen und Veröffentlichungen.	
57.	<b>Auftraggeber für Forschung</b> Die fachpolitischen Verbände (Trägerverbände) nehmen vermittelt über Forschungsorganisationen Einfluss auf das Leitungshandeln, indem sie Studien in Auftrag geben.	
58.	<b>Widersprüchliche Positionen und keine Steuerungsfunktion</b> -Widersprüchliche fachpolitische Positionen innerhalb der jeweiligen Trägerverbände auf Bundes- und Landesebene, die für KL diffuse Orientierung bieten. Die Bundesebene der Trägerverbände macht häufig eine eigene Politik und vertritt häufig eigene und andere Positionen als die Landesverbände. -Die Bundesebene kann Empfehlungen aussprechen, aber auf der Länderebene können die Landesverbände das auch anders sehen. Auch die Landesverbände können	



Empfehlungen aussprechen, aber die haben keine handlungsverpflichtende Relevanz, haben fachpolitische Funktion, keine unmittelbare Steuerungsfunktion der Kindertageseinrichtung und damit auch der KL.

Neben der Einflussnahme durch regionale Wirtschaftsbetriebe (s. oben zur regionalen Ebene) wird auch mit der Teilkategorie **‘Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt’** die grundsätzliche politische Einflussnahme der Interessenverbände der Wirtschaft als **politischer Lobbyismus** auf der überregionalen Ebene thematisiert.

*„Ähm der/ Also insofern wäre ja eigentlich die politische Interessenvertretung der Wirtschaft äh ein Einflussfaktor auf der (..) ähm/ (.) Ich meine ja auch hier durchaus. (Klopft bekräftigend) Gleichzeitig auch auf dem/ Also mir/ I/ Ich glaube, ich merke, ich habe/ (..) Naja gut, hier. (klopft) (..) Hier dann, auf der Makro-Ebene, ne? Über organisatorische Einflüsse. (.) Da. (..) So und dann auch auf der Mesoebene. (..) Den beiden... Ich meine, es ist eigentlich auch auf dieser oberen Ebene, also wenn ich jetzt zum Beispiel mitkriege, dass das Bundesfamilienministerium, ich glaube, 100 Millionen Euro in das System reinschiebt, um äh längere Öffnungszeiten zu finanzieren jetzt ganz aktuell und das gemeinsam mit der Wirtschaft im Grunde genommen macht, ne, dann versuchen die auf so einer ähm globalen Ebene (..) ähm das Angebot der Betreuungsstruktur ja mit zu beeinflussen. (..) Und das ist jetzt nicht der einzige äh Strang, aber das ist der, der durch ähm finanzielle Mittel ähm, durch Kommunikation, also sichtbar zu werden, dass diese Anforderung auch ähm an die Einrichtungen tatsächlich herangetragen wird, sehr stark einfach“ (Fall 5, 260, 289)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt
Nr.	Subkategorien	
59.	<b>Politischer Lobbyismus</b> Auf der überregionalen Ebene wirken als Einflussnehmer auf „Kita“-Politik Interessenverbände der Wirtschaft, z. B. Arbeitsgeberverbände.	

Die Teilkategorie **‘Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen’** bezieht sich auf überregionale Wirtschaftsunternehmen, die mit einer **Angebotsbreite** an Produkten an Kindertageseinrichtungen herantreten.

*„Und ich habe gerade an die ähm Wirtschaftsunternehmen gedacht, die Instrumente FÜR Leitungshandeln entwickeln und damit ja auch zu einer ähm Veränderung von //Leitungs-*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

*handeln führen... OH JA!... Verlage zum Beispiel, und diese ganzen ähm (.) auch Büroorganisationsgeschichten, was auf den Kita-Leitungskongressen da stattfindet (4) //Möbel usw.“ (Fall 5, 249, 250, 253).*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)		„Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen
Nr.	Subkategorien	
60.	Angebotsbreite Wirtschaftsunternehmen agieren auch als direkte Einflussnehmer (im System) als Verlage oder Hersteller von Bürokommunikation.	

#### 4.6 Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen beschrieben?

Auf der intersektoral-umweltbezogenen Ebene werden die Teilkategorien `Chronosystem, Aspekte der Vielfalt (Alter, Geschlecht, Kultur, Behinderungen), Gesundheit, Digitalisierung, Demografischer Wandel/Rückgang der Kinderzahlen, Ökonomisierung, Familie in der Gesellschaft sowie Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft thematisiert.

In der Teilkategorie `Chronosystem´ werden der generelle Wandel der **Qualifikationsanforderungen an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter,**

*„Und auch wegstreichen (Interviewerin: Aufgabenbereiche) würde ich nicht. Also wei/grade ähm, wenn ich bedenke, ich bin ja schon bisschen länger in diesem Leben, habe ja schon mit/ einiges, was Kita ist, miterlebt. Das Aufgabengebiet Kita-Leitung von als ich meine Ausbildung gemacht habe bis heute sind Welten dazwischen. Und da ist alles, was Sie beschreiben, ist mit drin und wird immer mehr drin.“ (Fall 1, 113)*

und der **gewachsene Stellenwert früher Bildung,**

*„Pisa ist ja so// ein Beispiel davon, so internationale Entwicklungen, die durchschlagen bis (.) ja, bei uns auf dem Schreibtisch (kann man auch sagen, ne?). Oder die/ (.)... Es hat eben zugenommen, weil man nun auch die Kitas endlich als eine Bildungseinrichtung //sieht.“ (Fall 3, 632, 632)*

die jedoch weiterhin bestehende soziale **Hierarchie zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule,**



„Also überhaupt, dass dieser Leitungsbegriff sich vielleicht auch ein bisschen gewandelt hat. Also es ist nicht mehr so was ... ähm ... rein wirtschaftliches: Der Laden muss laufen und wir müssen irgendwie die Buchhaltung machen, oder so. Sondern es muss auch Bildung organisiert werden in Kitas. Ähm... ja, dann die für die Bedeutung Kita einsetzen. Das ist auch so ein bisschen, das was sie gerade gesagt hat, über dieses ... ähm ... das es so ein bisschen hierarchisch noch ist zwischen Grundschule und Kita. Dass da, glaube ich, auch von den Fachkräften in den letzten Jahren viel gelaufen ist oder nicht nur von den Fachkräften, auch aus der Politik, dass dieses Feld, dieser Bildungsbereich erst mal an Bedeutung dazu gewinnt. Also ... und ich glaube, dass daher auch dieses ... äh ... dieser ... diese Hierarchie einfach her kommt: Schule ist Bildung und Kita ist Betreuung. Und ... äh ... dass das noch manchmal so ein bisschen in den Köpfen drin war, vielleicht auch noch ist und sich daran nicht viel geändert hat.“ (Fall 7, 32)

„Schulleitungen nicht immer uns wirklich in dem Sinne fachgerecht als Partnerinnen sieht, sondern denken, sie sind immer noch die Besseren.“ (Fall 3, 1212)

#### die Bedeutung der **Vernetzung im Sozialraum**,

„Also ist der einzige// Weg, wie wir //Einfluss nehmen können auf die Politik über solche Netzwerke.... Genau. (.) Ähm nach außen hin können wir unsere eigene Einrichtung auch ein bisschen darstellen. Also man wird hier ähm im regionalen Raum sozusagen bekannter, man ähm arbeit/ man/ man kriegt auch gute äh Kontakte, sodass man sich gegenseitig hilft und solche Dinge. (.) Das ist das Positive, was wir da/ was wir daran haben, wirklich. Ähm und kann dann so richtig professionelle Teams gründen und ähm, ne, die Kompetenzen ein bisschen //ausweiten.... Ähm UND wir haben auch festgestellt, ähm dass da/ mh bei/ also bei den Eltern dann ähm so ein Abbau von Schwellenängsten ist, ne, wenn wir sagen: "Mensch, da ist der und der Sachbearbeiter, geh da/ da mal hin." Und/ ähm oder wir gehen zusammen irgendwie das erste Mal zu irgendeiner Stelle, äh weil wir in der Regel ja die erste Einrichtung sind für die Eltern. Und ähm dadurch werden auch äh massiv Schwellenängste abgebaut. Das war so für uns das Wesentliche erstmal.... Also die Vernetzung, das Miteinander-tun, das Wissen. Ich weiß, wo welche Eltern welche Hilfen kriegen können und Unterstützung kriegen können, ähm welche äh Einrichtung was anbieten wird. Die/ wo sie ihre Kinder vielleicht noch anmelden können, zum Beisp/ zum Sport und solche Sachen. Und/ äh und wie gesagt, die Einflussnahme. Und das gemeinsame Rausfinden. Also wir haben jetzt zum Beispiel das Thema Flucht zusammen bearbeitet bei uns im Netzwerk, weil das eben jetzt im Moment ansteht und für uns wichtig ist.... Also diese Vernetzung ist wirklich sehr hilfreich. Äh das hat natürlich auch mit dem ganzen Thema Eltern und Familien zu tun, weil, äh (.) ich glaube, inzwischen es in den meisten Kitas einfach dazugehört, die/ die gesamte Familie zu sehen und die Unterstützung oder Hilfe, was auch eine Familie braucht. Und je besser man vernetzt ist als Kita, und man mehr weiß, umso hilfreicher ist es.“ (Fall 3, 801, 802, 804, 809, 815)

#### und die **fachliche Orientierung durch Bildungspläne**

„In den ostdeutschen Bundesländern nach der/ (.) nach der Wiedervereinigung haben VIELE Einrichtungen, und ich war dort in dieser Zeit sehr/ in vielen Einrichtungen unterwegs in/ die ostdeutschen Bundesländern, haben beklagt, dass es nicht wirklich eine Orientierung gibt. Die KAMEN aus einer Zeit zu DDR-Zeiten, dass sie einen Bildungsplan hatten. Über den konnte man ideologisch streiten, keine Frage. Aber da war eine/ ein/ das

*rote Buch äh sagen heute noch ältere Erzieherinnen, es war klar, sie haben einen Bildungsplan, an den sie sich halten konnten. (...) Heu/ dann kam die Wende, damit auch erst mal so was wie eine Freiheit, (.) die häufig in Orientierungslosigkeit sich widerspiegelte in Kitas, was jetzt die pädagogische Orientierung ist. Weil den Bildungsplan, den sie hatten, der verbot sich ja plötzlich aufgrund der Ideologie, die da drinsteckte. Und dann war eine Suchhaltung einfach da und viele Einrichtungsleitungen waren gar nicht jetzt ähm böse, dass das mit den Bildungsplänen wieder eine Orientierung gab. Ganz im Gegenteil, im Osten hat man ganz häufig gehört "Na, endlich haben wir wieder einen, haben wir doch schon immer gehabt. Ja, ach, jetzt hat der Westen das auch gelernt,", so nach dem Motto, "dass man so was braucht" und ähm fanden das eigentlich durch weg positiv. Es beeinflusst Leitungshandeln, aber nicht negativ ähm, ist nicht unbedingt gleich ressourcenabhängig, sondern gibt einfach wieder //Orientierung" (Fall 2, 551)*

sowie der Zuwachs an **Partizipation der Mitarbeitenden** und wesentlich der **Eltern** thematisiert.

*„...dass da ein bisschen was passiert ist oder ich empfinde es auch so, dass da einfach ein bisschen mehr Austausch einfach stattfindet. Dass die Erzieherinnen oder die Pädagogen halt selber auch Mitspracherecht haben, was Leitung angeht oder was diese Leitungsaufgaben angeht.“ (Fall 7, 32)*

*„Ich glaube, ich habe das mal versucht, wirklich von oben und bundesweit und auch so ein bisschen kulturell zu betrachten ... ähm ... also Eltern haben in der Vergangenheit auch schon mal versucht, sich zu beteiligen, zum Beispiel auch über die Bildung von Gremien oder die Gründung von Gremien, um Elternmitarbeit abzusichern. Da gibt es natürlich in verschiedenen Bundesländern Elternausschüsse, ne, die versucht haben, die Sichtweisen der Eltern einzubringen ins Feld. Sozusagen als Höchstmaß der Einflussnahme in der Kita vor Ort ... äh ... diese, vor allem Elterninitiativen, die haben ja als Zielsetzung im Prinzip, das Eltern so viel wie möglich mitgestalten können und dann die Trägerrolle übernehmen. Eltern wünschen und benötigen die Vereinbarkeit von Familien und Beruf, äh der Rechtsanspruch zum Beispiel für Kinder ab Geburt, ist ja nun noch nicht so alt, in den östlichen Bundesländern schon vorher da gewesen. ... Ähm dann auch die zunehmenden, na, sage ich jetzt mal, arbeitsmarktlichen Bedingungen, also für die Flexibilisierung der Arbeitszeit führt natürlich auch zu einer Einflussnahme auf die Diskussion um Öffnungszeiten. Also ein Einfluss auf den Bedarf, den die Eltern halt haben. Das sind so die Triebfedern gewesen, die auch zur Gründung von Elterninitiativen zum Beispiel geführt haben. Und ganz aktuell hat sich ein Gremium auf Bundesebene gegründet, also es gibt jetzt auf Bundesebene einen Elternausschuss. Die sind da auch mit dem Familienministerium gerade sehr aktiv und wollen die Position der Elternschaft in dem ganzen Feld Kita festigen. Ähm ... Eltern fordern zunehmend auch Qualität. Also sind auch in dieser Qualitätsdebatte präsent. Ähm ... dann gibt es noch natürlich ganz ... also ganz unterschiedliche Positionen, die die Eltern einnehmen können. Ich sage jetzt mal so, was die Dienstleistungserwartung an Kita-Tagesbetreuung ... Und von den Eltern kann ich das erstmal nicht erwarten, dass sie das Gesamtgefüge betrachten, sondern gucken aus ihrer individuellen Sichtweise ... Na, also auch eben in dieser aktuellen Debatte um die Veränderung der Rahmenbedingungen. Es gibt jetzt auch ganz neu einen Leitfaden für Elternarbeit, haben die auch mitgewirkt. Das habe ich mir mal angeguckt. [lacht] Also die tauchen immer wieder halt auf.“ (Fall 7, 67f.)*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Chronosystem
Nr.	Subkategorien	
61.	<b>Wandel der Qualifikationsanforderungen der KL</b> Die Tätigkeiten von KL haben sich in den vergangenen 20-25 Jahren sehr verändert, die heutigen KL wurden aber in ihrer damaligen Ausbildung darauf nicht vorbereitet.	
62.	<b>Gewachsener Stellenwert früher Bildung</b> Die Gesellschaftliche Bedeutung von Kindertageseinrichtungen ist in den letzten 20 Jahren gewachsen.	
63.	<b>Stabile soziale Hierarchie Kindertageseinrichtung-Grundschule</b> Die Hierarchie zwischen Kita und Grundschule hat sich im Zeitverlauf der letzten ca. 20 Jahre nicht verändert. Es besteht weiterhin die Annahme einer höher bewerteten Leistung durch die Grundschulen.	
64.	<b>Fachliche Orientierung durch Bildungspläne</b> Die Bildungspläne haben in den vergangenen ca. 20 Jahren zu mehr fachlicher Orientierung für Kindertageseinrichtungen und KL geführt. Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland waren Bildungspläne gewohnt und konnten diese nach der Wiedervereinigung schneller annehmen als Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland.	
65.	<b>Bedeutung sozialer Vernetzung</b> Die Bedeutung der Vernetzung im sozialen Raum hat zugenommen, das hat das Aufgabenprofil von KL verändert.	
66.	<b>Zuwachs an Partizipation der Mitarbeitenden</b> Teams bekamen in den letzten 20 Jahren mehr Mitspracherecht und Mitverantwortlichkeit und damit auch Einfluss auf das Leitungshandeln.	
67.	<b>Zuwachs an Elterneinfluss</b> -Die Elternarbeit hat sich in den vergangenen ca. 20 Jahren grundlegend verändert hin zu mehr Orientierung an deren Interessen und deren Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen. -Eltern haben sich in den vergangenen ca. 20 Jahren in Gremien beteiligt oder Gremien (z. B. Landeselternausschuss) gegründet, um ihre Elternwünsche für die Erziehung, Bildung, Betreuung ihrer Kinder maßgeblich mitgestalten zu können. -Eltern haben sich für Ganztagskindertageseinrichtungen eingesetzt, damit sie selbst den Forderungen des Arbeitsmarktes nach Flexibilität nachkommen können. -Eltern haben sich für das Wahlrecht bei der Kindertageseinrichtung für das eigene Kind engagiert	

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

In der Teilkategorie `Demografischer Wandel` wird der **Rückgang der Kinderzahlen** angesprochen, der sowohl Chance als auch Gefahr für die fachliche Weiterentwicklung sein kann und auch relevant werden könnte für Schließungen von Einrichtungen und Konkurrenz unter den Anbietern.

*„Und zu den Kinderzahlen, ähm (.) ich denke/ Gut wir müssen uns dem stellen, dass die Kinderzahlen zurückgehen, ähm, wir haben ja mehrere Möglichkeiten, das zu nutzen, auch positiv zu nutzen.... Auch in der Gegenwart denke ich, ist das unterschiedlich. Ich habe vor Augen äh Kommunen ähm, wo eine enge Verzahnung ist, wo eine enge gute Zusammenarbeit ist, wo dieser Konkurrenzgedanke nicht da ist, weil ähm die Akteure Kommune wie die Akteure Träger ähm sagen "Das wuppen wir gemeinsam. Und äh wir sorgen dafür, dass die zurückgehenden Kinderzahlen nicht zu einer Belastung der Einrichtung werden." Kita-Bedarfsplanung ein Stichwort, kommunale Aufgabe, ähm, macht Kommune die selbst oder macht Kommune die im Verbund mit den Trägern und kuckt da mit gemeinsam "Wo können wir steuern?" Das gibt es. Ich kenne Kommunen, die das sehr gut machen. Wenn ich den Gedanken äh der Konkurrenz sehe, bringt es Verunsicherung, bringt es Belastung für die einzelnen Führungskräfte, weil ähm sie ja um sich beißen müssen und müssten im Grunde zum Selbsterhalt des Systems Kita arbeiten und äh haben den Blick gar nicht mehr für eine Weiterentwicklung....Wenn das auf Konkurrenzkampf geht und es geht wirklich nur noch um Kinder reinzukriegen, um sich das System selbst zu erhalten, ähm, und das System nicht zu gefährden, das ist ja der Punkt dabei, ich glaube dann bin ich weg von fachlicher gemeinsamer Weiterentwicklung.“ (Fall 1, 315, 317, 327)*

*„Aber es wird so sein, dass vielleicht in zehn Jahren nicht mehr so viele Kinder gibt tatsächlich. Und es wird wahrscheinlich/ Einige Einrichtungen müssen schließen.... Ich glaube, das ist eher ein ländliches Problem, weil die jungen Familien ja immer mehr in //die Städte wollen... Das kommt. Es schließen bereits die ersten schon, ja.... Ja, aber dann ist es ja wichtig, positiv... Positiv gestalten/ dass ich als Einrichtung// ähm ein Profil habe oder dass ich mich gut darstellen k/ Also dass ich WEISS, auch Eltern haben einfach die F/ die Freiheit zu wählen, was auch gut ist. (.) Aber dann muss ich mich auch gut verkaufen können... Also ich muss dann wissen, was meine Stärken sind und muss das dann auch präsentieren können. Und das wird, glaube ich, in Zukunft mehr und mehr Thema, weil ähm (.) im Moment haben alle noch Wartelisten und im Moment IST es noch gut, aber es wird auch mal der Zeitpunkt kommen, wo man Plätze frei hat und dann muss man einfach so ein/ Ja, einfach sich gut präsentieren können und besondere Konzepte haben, das ist aber nicht nur //die Zukunft, finde ich, das gehört dazu... Ja das wird so sein, Konkurrenz wird es// ähm zwischen den Kitas und Trägern.“ (Fall 4, 2731, 2732, 2743, 2750, 2752, 2754)*

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Ebene	Kontext-	Demografischer Wandel/Rückgang der Kinderzahlen
Nr.	Subkategorien	
68.	<b>Chance und Gefahr für die fachliche Weiterentwicklung</b> -Der Rückgang der Kinderzahlen führt bereits wahrnehmbar zu mehr Konkurrenz zwischen den Kindertageseinrichtungen und Trägern.	

- Der Rückgang der Kinderzahlen führt in den einzelnen Kindertageseinrichtungen zu vermehrten fachlichen Qualitätsbemühungen (z. B. Entwicklung besonderer päd. Konzepte).
- Aufgrund des erwarteten Rückgangs der Kinderzahlen und um Schließungen von Einrichtungen zu vermeiden, werden Einrichtungen überbelegt.

Für die Teilkategorie **‘Diversity – Kultur, Geschlecht, Alter, Behinderung’** wird deutlich, dass bislang **keine systematische Bearbeitung** erfolgt und deren Berücksichtigung regional abhängig wahrgenommen wird. **Bewusstsein** ist vorhanden, Wissenschaft, Fachverbände und Qualifizierungsangebote werden hier als Unterstützung für die Bewusstwerdung der Thematik verstanden, in die **Praxis der Personalentwicklung** gehen sie jedoch eher implizit mit ein. Zudem gehen die Diversityaspekte pragmatisch in den Alltag von Kindertageseinrichtungen ein, wenn sie für die **Praxis der pädagogischen Arbeit** relevant werden, insbesondere die kulturelle Vielfalt, und werden dabei sowohl als **Gewinn** als auch als **Herausforderung** verstanden. Zusammenhänge z. B. gleichgeschlechtlicher Teams, des Rückgangs altersgemischter Teams und der Fachkräfte mit Behinderungen werden erwähnt, aber nicht differenziert.

*„Also Diversity für mich ein Gedanke, mit dem ich mich noch nicht auseinandergesetzt habe, weil es für mich nicht so, ähm, offensichtlich, augenscheinlich Unterschiede gibt. Ähm, vielleicht ist es auch die Sichtweise. Ich sehe mehr die einzelnen ■ in ihrer Kompetenz und in ihrer/ äh in ihrem Selbstverständnis, weil es ja nicht generell geregelt ist, wie gehen sie da ran. Und äh ich kenne ■, die grade diesen Bereich der Partizipation ALLER (.) mal mit dem noch nicht klar umschrittenen Wort Inklusion zu bezeichnen, äh, die den Gedanken gehen und die den Gedanken auch in der Beratung gehen. Ähm (..) die Masse des Feldes äh denke ich, ist auf dem Weg dahin, weil äh (.) die, die jetzt in der ■ tätig sind, ähm, ihr Repertoire haben, ihren/ ihr Paket haben, mit dem sie arbeiten und äh in dem Bereich, in dem sie arbeiten, den Anforderungen entsprechend gehen, ne. Wenn ich in Großstädte in soziale Brennpunkte reingehe und mir da ■ ankucke, die sind im Thema drin. Gehe ich auf das platte Land, ähm, kennen die es aus der Literatur, aber dann ist auch Feierabend, ne. So. Und deswegen denke ich, es ist sehr/ noch sehr mehr unterschiedlich von den handelnden Akteuren.... Richtig ein individualisierter Prozess.“ (Fall 1, 212, 214)*

*„...bezogen auf die Mitarbeiterinnen in Kitas nehme ich den Diversity-Gedanken so noch nicht hinreichend wahr, wenngleich wir ja in den letzten Jahren Programme hatten, "Mehr Männer in Kitas", wo das zum Thema gemacht wurde. Und das war auch richtig... Ähm kulturelle Hintergründe von ähm Kitaleiterinnen ähm, glaube ich, finden immer dann Berücksichtigung, wenn es konkret da ist und auch NOTWENDIG ist. Also ich denke an Leiterinnen in ■, wo ein hoher Anteil von Familien mit muslimischem Hintergrund ist. Ich bin mir SICHER, dort haben Träger auch mittlerweile ähm Einrichtungsleitungen ähm, die eben diesen kulturellen Hintergrund mitbringen, weil er ein ERFORDERNIS war aus dem*

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

System heraus. Aber dass jetzt wirklich das Thema von außen thematisiert wird im Sinne der/ des Diversity-Gedanken, das nämlich nicht so war ähm, es ist anforderungsspezifisch.... Für die Personalentwicklung ist Diversity null ein Thema.// Aber ich kann noch mal sagen, hier in ■ unweit des Bahnhofs ähm, ist eine Kita, wir haben aktuell, ich glaube, sind das bei zwanzig Nationen. Äh und wir haben ganz bewusst eine sehr seltene Leitungsform, nämlich einen Mann und eine Frau.“ (Fall 2, 348, 350, 258)

„Die Hälfte meines Teams hat selber Migrationshintergrund, weil 90 Prozent unserer Kinder haben eben einen Migrationshintergrund. Also haben wir vor vielen Jahren gesagt, dann brauchen wir auch die Kolleginnen dafür. (.) Und das bringt natürlich NEUE Probleme mit sich, weil, wir sprechen nicht mehr die gleiche Sprache. Also wir sprechen zwar alle Deutsch, aber... etwas anderes. Das erschwert die Diskussionen und so. Aber andererseits will ich das und brauchen wir das. Und äh es äh ist einfach total fruchtbar für die Arbeit mit den Eltern und Kindern, (.) dass wir das haben, ne? Aber es erschwert die Sache.... Ja, das sehe ich ja auch/ also das würde ja noch mit zu den Kitateams eigentlich fast gehören, ne? Also diese Vielfalt innerhalb des Teams, ne? Einmal die kulturelle Vielfalt. Ich habe auch acht Nationen, glaube ich, an Mitarbeitern. Ich habe ähm mehrere schwerbehinderte auch äh Mitarbeiter. Männer und Frauen. Acht Männer habe ich auch und/ also/ also das ist ja äh unterschiedlich. Und darauf zu reagieren, auf die Unterschiede, ist jeweils eine Herausforderung.“ (Fall 3, 1143, 1147, 1148)

Hauptkategorie	Teilkategorien	Nr.	Subkategorien
Intersektoral- umweltbezo- gene Kontext- ebene	Aspekte der Vielfalt allg. (für KL, MA, Familien/ El- tern/Kinder)	69.	<b>Keine systematische Bearbeitung</b> Diversityaspekte bei der Auswahl und Förderung von KL werden noch nicht hinreichend berücksichtigt und insgesamt nicht systematisch bearbeitet.
		70.	<b>Bewusstsein versus Praxis in der Personalentwicklung</b> -Diversityaspekte gehen implizit bei den Päd. FB mit ein, da die Beratungsprozesse als individualisierte Beratungsleistung verstanden werden. -Durch die Wissenschaft, Fachverbände und Aus- und Weiterbildung werden die Diversityaspekte ins Bewusstsein der Fachkräfte gerückt.
		71.	<b>Praxis in der pädagogischen Arbeit</b> Diversityaspekte bei der Auswahl und Förderung von KL werden von den Trägern nur dort berücksichtigt, wo es der Einrichtungssituation nutzt.



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

	Behinderungen	72.	<b>MA mit Behinderungen als Herausforderung</b> Auch MA mit Behinderungen sind für das Leitungshandeln eine Herausforderung.
	Kultur	73.	<b>Sprachbarrieren im Team</b> Kulturelle Vielfalt bei den MA ist für KL eine Herausforderung, da in Teamgesprächen zwar Deutsch gesprochen wird, aber auf unterschiedlichem Niveau, so dass die Verständigung manchmal schwerfällt.
		74.	<b>Kulturelle Vielfalt als Gewinn für die pädagogische Arbeit</b> Die kulturelle Vielfalt der MA und unterschiedliche Sprachkompetenzen sind für die Arbeit mit den Familien mit ebenso unterschiedlichen kulturellen Hintergründen sehr fruchtbar.
	Alter	75.	<b>Rückgang altersgemischter Teams</b> Ein altersgemischtes Team ist wichtig. Aber der Fachkräftemarkt gibt das oft nicht mehr her.
	Geschlecht	76.	<b>Führungsschwierigkeiten gleichgeschlechtlicher Teams</b> Es spielt eine Rolle, dass der Erzieher*innenberuf ein Frauenberuf ist und gleichgeschlechtliche Teams (Männer wie Frauen) nicht leicht zu führen sind.

Die Teilkategorie `Gesundheit` wird bereits auf regionaler Ebene unter dem Aspekt **Mangel an Trägerverantwortung** und der Delegierung des Themas Gesundheit an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter thematisiert (s. oben in der Teilkategorie `Träger`), die zugleich zur Belastung für die Gesundheit der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst wird. Darüber hinaus wird zudem deutlich, dass dem Thema Gesundheit System umfassend Bedeutung zugemessen wird und die Gründe dafür in **mangelnden strukturellen Voraussetzungen** (sächlich, personell, fachliche Vorbereitung), **fehlender sozialer Anerkennung** sowie **hohen äußeren Anforderungen** und auch in einem **hohen Selbstanspruch von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern** gesehen werden.

„Also im Leitungshandeln selbst erst mal äh sehe ich die Kita-Leitung, die Führungskräfte stark gesundheitlich gefährdet, weil ähm/ (räuspern) Ich bin kein Gewerkschafter, aber wenn ich mir jetzt die Gewerkschaftsdiskussion grade ankucke, äh, die Tarifverhandlungen um äh öffentlicher Dienst SuE, also die Eingruppierung von Erzieherinnen, von Kita-Leitungen, mir ankucke, ähm da kommt ganz klar raus, dass die Kita-Leitung - äh was ich vorhin schon sagte - vor 20 Jahren und heute also total anderes Berufsbild haben, Anforderungen, ganz andere Anforderungen haben, was insbesondere das Management und Führungsaufgaben angeht, sie schlecht darauf vorbereitet sind, äh eine hohe ähm Identifikation mit ihrem Beruf haben, ein hohes innerliches Ziel haben, was sie erreichen wollen, einen hohen Anspruch und dem werden sie nicht gerecht und (dadurch?) sind sie gesundheitlich belastet. Ähm die Arbeitsplätze der Mitarbeiter in der Führungsebene sind in der Regel schlecht ausgestattet, sie sind/... sächlich, schlecht ausgestattet. Sie sind äh in der Ressource drumrum schlecht ausgestattet, ähm und sie sind, wenn ich das nur mal so als platten Begriff/ äh platten Begriff dann (unv.) reinschmeißen darf, ähm, sie werden noch als Kindergartentante gesehen und es fehlt gesellschaftliche Anerkennung, aus allem was sie ja unterstützt. Wir fordern aber generell von ihr hohes Management-Können, Wissen und geben die Ressourcen nicht. Und das belastet die. Und ähm Kita-Leitung landauf, landab, mit denen ich Kontakt habe, spiegeln das immer wieder, dass äh ist eine gesundheitliche Belastung, weil zur Arbeitszufriedenheit ist es ein schwerer Steuerungskonflikt, Gesundheit.... (Interviewerin: Also es klingt danach, dass das äh eine Zerreißprobe zwischen eigentlich allen Akteuren ähm im Feld ist... auch im Team)... Anerkennung fehlt auch im Team//ist richtig.... Äh wobei das äh meines Erachtens sich äh verändert. Also ähm die Teams in der Regel auch die Belastungen der Führungskräfte sehen und äh das Ganze auch mehr wertschätzen. Ähm aber selbst auch dort ja ganz oft sowohl Belastungen sind, die auch eine Führungskraft nicht wegorganisiert kriegt, weil die Ressource fehlt. Und damit wenn ich jetzt auf die Bil/ (räuspern) Gesundheit der Mitarbeitenden gehe, wir bei denen auch einen ganz großes Potenzial haben der Gefährdung der Gesundheit (räuspern) durch sächliche Ausstattungen, das geht schon vom Gestühl, von solchen Sachen auch aus. Aber auch von der Belastung her kaum Möglichkeiten, die Belastung abzubauen, äh die Belastung durch die äh Familien, durch die ähm (...) ja die Kompetenzen oder nicht vorhandenen Kompetenzen bei Kindern der Familien, die Leistbarkeit der Familien ganz stark auf diese Mitarbeiter geht, auch auf Leitungsebene ganz stark raufgeht und ähm sie nicht so helfen können, wie sie gerne wollen. Und dann aus diesem Bereich, aus ihrer Makroebene ganz viele Anforderungen kommen auf Leitung, auf Mitarbeiter, äh sei es die Bildung, sei es die ähm Dokumentation, sei es äh der Austausch äh trägerübergreifend a/ im Sozialraum, dieser Bereich Zusammenarbeit Kita Grundschule mit/ Sie kennen diese Themen. Bis hin zu der Versuch, Familienzentren einzurichten, wo äh das auch mit sehr wenig Sachressource und Finanzressource gemacht worden ist. Ähm, da sind zu viele Belastungen und äh die Möglichkeit, diesen Druck loszuwerden, der ist nicht da. Und dadurch sehe ich eine hohe Gefährdung der Gesundheit der Führungskräfte wie auch der Mitarbeiter.... (Interviewerin: Ich möchte eine ähm bewusst provozierende Frage stellen. Die Gesundheit, äh könnte das auch sein, dass die Gesundheit der Kita-Leitung beeinflusst ist durch deren eigenes Selbstverständnis, äh alles erfüllen zu müssen und zu wollen, weil sie sich mit ihrer pädagogischen Identität, äh nicht genug Distanz ähm für sich finden können. Könnte es so sein, dass äh/ dass die Kita-Leitungen aktuell ähm sich selber überfordern?)... Das ist ein Wechselspiel, da gebe ich Ihnen Recht. (räuspern) Selbst äh wenn es so als Frage kommt. Aber ich glaube, der/ die These ist nicht verkehrt. Nur sie hat/ die Führungskraft hat ein hohes Verantwortungsgefühl, hat auch eine hohe Verantwortung.... Diese hohe Verantwortung wird ihr gegeben vom Team, wird ihr gegeben vom Anstellungsträger, wird ihr gegeben vom System. Ähm, das System bietet ihr nicht die Möglichkeit äh



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

der Entlastung, fordert von ihr aber eine hohe Fachlichkeit und ich bringe gerne den Begriff rein "Sie ist die Königin der Einrichtung" und äh ist damit für alles verantwortlich und hat eine umfassende Gesamtverantwortung. Und (.) für sich selbst der Anspruch, der Anspruch des Anstellungsträgers ist da "Du regelst das schon" und wenn der Anstellungsträger nicht die Fachlichkeit hat, wo er sagen kann "Ich kann diese Aufgaben abnehmen. Ich kann dir Verantwortung abnehmen. Ich kann dir Hilfe geben. Ich kann auch was machen, ähm, sei es inhaltlich, sei es verwaltungsmäßig, wie auch immer. Wenn das nicht kommt, steht sie wirklich alleine da. Und dann kommt beides: eigener Anspruch, nicht Scheitern zu wollen, ähm für die Familie da sein, weil das ist so ein/ so eine Position der Leitung, die ganz stark an den Familien dran ist und die im Sozialraum oft ja auch so eine wirkliche explizite Stellung hat und sagt "Hier, ich bin die, die für euch da ist." Und dann geht sie baden." (Fall 1, 337-394)

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Gesundheit
Nr.	Subkategorien	
77.	<b>Mangel an Trägerverantwortung</b> Die Gesundheit der KL ist dadurch gefährdet, dass Träger KL nicht hinreichend unterstützen und auch das Thema Gesundheit an KL delegieren.	
78.	<b>Gesundheitsprobleme der MA</b> KL müssen sich sehr mit der Gesundheit ihrer MA auseinandersetzen, die ebenso gefährdet sind.	
79.	<b>Mangelnde strukturelle Ressourcen</b> Die Gesundheit der KL ist durch einen Mangel an sächlichen und personellen Ressourcen sowie durch die veränderten Anforderungen an KL und die dazu fehlende fachliche Vorbereitung gefährdet.	
80.	<b>Mangel an sozialer Anerkennung/Unterstützung</b> Die Gesundheit der KL ist durch einen Mangel an öffentlicher Anerkennung ihrer Tätigkeit gefährdet.	
81.	<b>Hohe Anforderungen an KL und hoher Selbstanspruch der KL</b> -KL haben hohe Verantwortung und das System Kita ermöglicht ihr keine Entlastung, so dass es zu einem Wechselspiel von Selbstüberlastung und äußerer Überlastung kommt -KL beeinflussen ihre Gesundheit aber dadurch, dass sie einen zu hohen Selbstanspruch haben und zu wenige Selbstabgrenzungsmöglichkeiten.	

Mit der Teilkategorie **‘Digitalisierung’** werden abhängig vom Alter der Fachkräfte Aspekte der **Überforderung/Unkenntnis** sowie **Alltagshilfe und zugleich Kontakthindernis** zu den Eltern angesprochen. Deutlich werden zum einen sächliche und auch Kompetenzmängel,

*„Ähm die Digitalisierung endet in der Regel im Leitungsbüro. Äh danach ist Schluss, das sind Einzeleinrichtungen, wo es weitergeht, wo ähm auch in den/ mit Kindern gearbeitet wird, wo die Mitarbeitenden dran sind. Und es wird aus Bereich Verwaltung ganz klar gefordert, aus dem Bereich ähm Controlling, aus dem Bereich äh Statistik, da wird es ganz klar gefordert. Ich erlebe nur ganz, ganz viele Einrichtungsleitungen, die da noch total überfordert sind, weil sie A nicht das Wissen haben, B nicht die sächliche Ausstattung - dass was ich (räuspern) eben schon sagte -, ähm Träger nicht die Vernetzung der äh Daten nutzen und äh viele Führungskräfte sagen, äh "Da will ich nichts mit zu tun haben." Also dieses Verständnis "Ich bin pädagogische Fachkraft. Ich bin für meine Familien da. Ich bin für meinen Sozialraum da, um äh Hilfe zu geben, Beratung zu geben, Unterstützung zu geben. Ich bin keine Verwaltungsfachkraft. Ich brauche sowas nicht." Also das Spektrum ist da sehr groß. (.) Und ich habe es mal in Beobachtung am Alter der Mitarbeiter festgemacht, nein, es ist nicht, es sind nicht nur die Jungen die sagen "Ich baue jetzt alles auf digitale Ebene, auf neue Technologie aus." und die Alten "Nein." Äh es ist so ein/ auch da die Frage des Selbstverständnisses "Wie sehe ich meinen Beruf?" #01:19:04-7# Und weil eben die/ die Weiterleitung der Informationen an die Ebene der Gruppenleitung überhaupt nicht digitalisiert sein kann, weil die gar nicht die sächliche Ausstattung dafür haben, ist die Leitungskraft oft so ein/ so eine Schnittstelle zwischen der digitalisierten Welt im Bereich Verwaltung, Organisation, Controlling und der pädagogischen Arbeit. Ich glaube, da würden viele sich, was sehr viel vereinfachen können, würden sie da offener rangehen.“ (Fall 1, 999)*

*„Es erfordert ja auch erstmal eine gewisse Kompetenz mit dieser Technik //umzugehen. Ne... Genau, es gibt auch welche, // die wollen das //nicht oder können das auch nicht... Viele kriegen häufig gar keine Schulungen...Die können das nicht... Aber es wird erwartet, dass sie das können mit Excel umzugehen oder mit irgendwelchen //Word, dass Sie das... Ja... Datenbanken. Großes Thema. Es wird erwartet das man das kann.“ (Fall 3, 1627-1633)*

*„Also ich bin zum Beispiel in Weiterbildungen immer noch überrascht, wenn ich ähm solche Empfehlungen mache, wie zum Beispiel äh Vorlesungen im Schloss, die Reihe äh, de sNIFBE, die es seinerzeit gab ähm/ Finde ich gigantisch, kann man sich eine kleine Weiterbildung abends auf dem Sofa mit einem Glas Rotwein reinziehen, wenn man will zu Hause, wenn man nicht will, in einer Einrichtung. Finde ich super. Wissen viel zu wenige.... Und// ähm nehmen es dann natürlich auch nicht wahr. Und das meine ich auch äh, also ich finde, dass diese Angebote da durchaus ähm mit hausieren gehen könnten, dass sie ja so ein tolles Angebot ins Internet gestellt hat, von dem meines Erachtens ähm/ Sicherlich im engeren Verflechtungsraum Wissen ist mehr und auch schon zu nutzen, aber ich bin jemand ähm, der, mhm, unterstützt das schon seit einiger Zeit und mache/ weise auch darauf hin (.) beispielsweise.“ (Fall 2, 899, 901)*

sowie zum anderen eine Ambivalenz zwischen Nutzen und Hindernis digitaler Medien für die Leitungsarbeit.

„Für mich ist Digitalisierung der Arbeit eine Erleichterung, ja... Mit den Verordnungen// umzugehen. Man kann ja schnell mal so eine Mail eben schicken...Genau, aber ich habe das Gefühl, es wird mehr, weil man denkt, es ist einfacher... Einfacher ist es schon, //ohne Frage... Als wenn man sich hinsetzt und alles mit der Händ/ Hand pinselt. Man ist auch schneller im Internet, also mit dem Internet unterwegs. Man kann viel schneller Informationen weitergeben, ABER wie sie sagt, es ist mehr geworden... Es ist natürlich dadurch auch einfacher äh mehr Erwartung oder mehr Aufgaben an uns zu versenden, sage ich mal, ne. Das ist (lachend) ja, es geht zwar schneller, aber es kommt auch mehr... Ja. //Weil es schneller geht... Ich bin// mir nicht sicher, wenn wir nicht Computer hätten, dass es weniger geworden/ (lachend) geworden/ gewesen wäre. Ich glaube, der //Computer erleichtert unsere Arbeit.... Dann hätten wir (unv.) Weg zum Briefkasten...Aber die Flut der Infos// wäre weniger. Also die/ so viel Post schickt man dann doch nicht, wie man Mails //schickt oder kriegt.“ (Fall 3, 1573-1590)

„Die Eltern bei uns können nicht mit mir kommunizieren über E-Mails. Das ist strikt (lachend) verboten... Sie müssen nicht handschriftlich schreiben/ Also so mit mir haben sie äh zu tun, wenn/ über andere Wege nicht herkommen... Ja und ich habe keine// Eltern, ich/ Oder ich will keine Eltern haben, die im Büro sind und gleich auf die Idee kommen: Ah, jetzt schreibe ich. "Ah, Anton wird von äh José äh a/ abgeholt", weil //die Eltern // ... tendieren/ Also wir sind in ■, ist eine Stadt, die sehr jung und dynamisch ist und unsere Eltern sind (.) groß geworden mit diese Medien. Und für sich eine Selbstverständlichkeit. Sie erleben/ Oder sie erledigen ihre ganzes Leben vom Computer her. Ja? Und äh (.) das möchte ich nicht. Ja? Ich möchte es/ Also bei uns können sie bis jetzt noch nicht auch per Internet oder per E-Mail ähm eine Anmeldung machen. Sie müssen auch //kommen, sie müssen auch Info und be// ... //(zustimmendes Gemurmel)... Ja, ist so... Man möchte ja die Leute kennenlernen// ... Also wenn die Eltern// zu uns kommen, wir sagen das und das machen wir, das und das machen wir NICHT.“ (Fall 3, 1593-1610)

„Das ist// Normalität für mich schon, Qualitätsentwicklung und vieles digital zu bearbeiten... Ja, stimmt, da ist auch noch eine relativ hohe Befremdung, überhaupt am Computer zu //arbeiten //ja... Ja,// (.) ja ähm ist für mich ganz klar, das ist im Moment altersabhängig. Je nach Alter der JETZIGEN Leitung haben wir da noch den Aspekt ähm "Ich komme mit Computern nicht klar". Aber sobald Sie tatsächlich eine neue, jüngere Kitaleitung haben, ist das Thema oftmals schon weg. Also die haben nicht mehr/ die haben/ die sind scho/ teilweise schon mit großgeworden, sehen die Anforderungen ganz anders. Und ich gehe sogar noch weiter äh, einige Einrichtungsleitungen nehmen ja auch bei den Eltern wahr, das ist die Facebook-Generation ähm, die MÜSSEN sich so organisieren, damit sie überhaupt noch mit Eltern kommunizieren können.... Und wir haben das heute schon ähm, davon liest man ja auch bisweilen mal, dass wir Parallelwelten haben, von denen Einrichtungsmitarbeiter nichts wissen. Da wird dann über Facebook ein Shitstorm über die Einrichtung äh gezogen und die Ki/ Mitarbeiter wissen nichts davon. Weder DASS über sie gewertet wird, DASS sie bewertet werden oder geurteilt wird und dass es Aussagen zu ihrer Qualität IN einer Parallelwelt, Facebook, gibt. Und das hat ganz stark was mit dem Alter der Mitarbeiter, der dort Tätigen zu tun, das trifft dann gleichermaßen auch für Kitaleitungen zu.“ (Fall 2, 387, 391, 395)

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Digitalisierung
Nr.	Subkategorien	
82.	<b>Überforderung/Unkenntnis</b> -Die Digitalisierung der Leitungsarbeit überfordert KL: in der fehlenden sächlichen Ausstattung und in den fehlenden Kompetenzen. -KL sind wenig über Weiterbildungsmöglichkeiten informiert, die sie sich selbst z. B. über das Internet erschließen könnten.	
83.	<b>Alltagshilfe, aber auch Kontakthindernis zu Eltern</b> Die Digitalisierung macht die Alltagsarbeit und auch Kommunikation schneller und erleichtert vieles, führt aber auch zu Mehrarbeit und behindert den realen Personenkontakt zu den Eltern.	

In der Teilkategorie 'Ökonomisierung des Lebens' werden Aspekte der **Vereinnahmung versus Förderung** sowie **Bildung als Humankapital** angesprochen, die beide als von der Wirtschaft dominiert gesehen werden. Zum einen fördern Vertretungen der Wirtschaft Kindertageseinrichtungen und zugleich nehmen sie damit inhaltlichen Einfluss auf die Bildungsinhalte. Ebenso sind sie in Kindertageseinrichtungen auch durch Arbeitsweisen des Qualitätsmanagements präsent, die wirtschaftlichem Denken entspringen (s. auch unter den induktiv erarbeiteten Teilkategorien in Kap. 4.2).

Zum anderen besteht das Querschnittsthema Investitionen in Humankapital, das von 'Vereinnahmungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt' (s. oben überregionale Ebene) politisch und gesellschaftlich befördert wird. Im Zentrum steht hier die Verengung des Bildungsbegriffs: **Bildung als Humankapital**, mit dem eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und die individuellen Interessen/Bedürfnisse des Kindes (wie es im SGB VIII festgeschrieben steht) im Gegensatz zu einer Instrumentalisierung der Bildung zur Förderung des Humankapitals und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt steht. Zur Teilkategorie 'Ökonomisierung des Lebens' und Bildung als Humankapital (s. auch unter den induktiv erarbeiteten Teilkategorien in Kap. 4.2).

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Ökonomisierung des Lebens
Nr.	Subkategorien	
84.	<b>Vereinnahmung versus Förderung</b> -Die Wirtschaft nimmt auch dadurch Einfluss auf das Leitungshandeln, indem sie Kindertageseinrichtungen mit Projektmitteln unterstützt und damit Einfluss nimmt auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen der Kinder. -Die Wirtschaft hat auch dadurch Einfluss auf das Leitungshandeln, dass deren Denk- und Arbeitsweise des QM auch auf Kindertageseinrichtungen übertragen wird. Für Eltern ist das nur bedingt auch eine Orientierung. Sie entscheiden vielfach nach anderen Kriterien (Nähe, Betreuungszeiten, Vorbekanntschaften). Aber Qualitätszertifikate ermöglichen es auch, finanzielle Ressourcen zu erhalten, und auch in der Fachöffentlichkeit wahrgenommen zu werden.	
85.	<b>Bildung als Humankapital</b> Als Querschnittsdimension beeinflusst das Konzept des Sozialinvestitionsstaates den Bildungsdiskurs: „Investitionen in Humankapital, Bildung als Humankapital“ und das möglichst früh. Dahinter stehen Supranationale Organisationen auf der überregionalen Ebene, die als „Interessenvertretungen der Wirtschaft“ gebündelt werden, welche zusammen mit der Politik agieren.	

Beschrieben wird in der Teilkategorie `Familie in der Gesellschaft` eine gesamtgesellschaftliche Thematik als „*kommunikativer Einfluss auf das Selbstverständnis der Leitungen*“, die auch das Handeln von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern beeinflusst und Aspekte der **Kindheit und Familie versus Ökonomisierung** beinhaltet. Es ist eine Ebene, die als Gegengewicht zu den einseitigen Wirtschaftsinteressen in Erscheinung tritt, z. B. durch Veranstaltungen und Positionspapiere. Sie sind Einflussnehmer auf andere Akteursgruppen (richten sich z. B. an Ministerien, Träger und wirken vernetzt auf der überregionalen Ebene). Sie nehmen zusammen mit anderen Akteursgruppen Einfluss auf den Themenstrang „Familie in der Gesellschaft“ (der z. B. die Frage stellt, ob es legitim ist, Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen zu betreuen). Zur Teilkategorie `Familie in der Gesellschaft` s. auch unter den induktiv erarbeiteten Teilkategorien in Kap. 4.2.

#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Familie in der Gesellschaft
Nr.	Subkategorien	
86.	<b>Kindheit und Familie versus Ökonomisierung</b> Der Ökonomisierung gegenüber steht die Frage: Wer vertritt demgegenüber die Kinderrechte als handlungsleitend für die KL? Familienverbände, wie z. B. das „Zukunftsforum Familie“, der Verband der Alleinerziehenden“ befördern einen gesellschaftlichen Diskurs über die Anforderungen an Kitatagesbetreuung und nehmen damit auch Einfluss auf die Aufgabenprofile der KL.	

Thematisiert werden in der Teilkategorie **Chancengleichheit und Teilhabe an der Gesellschaft** Aspekte, die auf die **Minderung sozialer Ungleichheit** gerichtet sind. Es geht um Chancengerechtigkeit beim Ausbau des gesamten Kindertageseinrichtungssystems durch Zugang zum System Kindertageseinrichtungen und zur Bildung in Kindertageseinrichtungen für alle Kinder (Platz für jede Altersgruppe in jedem gewünschten Umfang); vergleichbare Qualität, die jedes Kind erfahren soll, sowie vergleichbare Qualität der Kompetenzen, mit denen die Kinder die Kindertageseinrichtungen verlassen sollen und in die Schule kommen. Hier wird Verantwortung auch direkt als Anforderung an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter gesehen. Ebenso ist das Thema der Teilhabe an Kindertageseinrichtungen als kultureller und politischer Ort relevant, in dem sich als erste öffentliche Bildungseinrichtung Gesellschaft abbildet, die Kinder kennenlernen und die von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern wesentlich gestaltet wird. Zur Teilkategorie **Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft** s. oben auch unter den induktiv erarbeiteten übergeordneten Subkategorien in Kap. 4.2.

Hauptkategorie		Teilkategorie
Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft
Nr.	Subkategorien	
87.	<b>Ziel, soziale Ungleichheit zu mindern</b> Die Themenanforderungen Chancengerechtigkeit und Teilhabe als Trends, diese möglichst frühzeitig zu fördern, nehmen Einfluss auf KL. Sie manifestieren sich in Bildungsplänen und wirken sich dadurch auch auf KL-Handeln aus und erhöhen den Erfolgsdruck von Kindertageseinrichtungen. Es geht um die Anforderung, soziale Ungleichheit zu mindern.	

## 4.7 Zusammenfassende Strukturierung

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Gesamtforschungsergebnisse für die wahrgenommene *gegenwärtige* Situation verdeutlichen, dass die Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen komplex sind, sie differenzieren und vertiefen das theoretische Studienmodell.

Zunächst wird mit Blick auf das Leitungshandeln in Kindertageseinrichtungen und anhand der in Kap. 4.1 dargestellten Ergebnisse dazu grundsätzlich deutlich, dass das Leitungshandeln wie in Kap. 1 thematisiert, in Anlehnung an das Kompetenzprofil Kita-Leitung der Expertinnen- und Expertengruppe des Deutschen Jugendinstituts (WiFF 2014) sehr vielfältige Anforderungen beinhaltet. Es umfasst sowohl sachlich-verwaltende (auch als Management verstanden) als auch personell-fachliche (als Führung und Leadership verstanden) Aufgaben und Verantwortungen (Strehmel, Ulber 2014). Die in dem Kompetenzprofil Kita-Leitung (WiFF 2014) entwickelten sechs übergeordneten Aufgabenbereiche und deren weitere Teilaufgabenaufschlüsselung sowie die in den Interviews und Workshops ergänzten Teilaufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern werden in Abb. 12 noch einmal in einem Überblick dargestellt, die darin rot gekennzeichneten Teilaufgabenbereiche werden von den Expertinnen und Experten in den Interview- und Workshopverläufen ergänzt.

<b>Leitungshandeln</b> ( <i>Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in verschiedenen Aufgabenbereichen</i> )		
<p><b>Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewährleistung der Umsetzung der pädagogischen Konzeption sowie der Bildungspläne (explizit auch der Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention)</li> <li>• Verantwortung des Qualitätsmanagements</li> <li>• Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung</li> <li>• Planung der Raumkonzepte und zeitliche Abläufe für die pädagogische Arbeit</li> <li>• Umsetzung des Versorgungsauftrages</li> <li>• Mitarbeit im pädagogischen Gruppendienst (Realität für viele Leitungen, aber keine Leitungsaufgabe)</li> </ul>	<p><b>Betriebsführung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beachtung aller Rahmenbedingungen und Vorgaben</li> <li>• Einsatzverantwortung der finanziellen, materiellen, räumlichen Ressourcen</li> <li>• Planung und Organisation aller der Kita-Abläufe und Prozesse</li> <li>• Betreuung von Architekten/Handwerkern bei Baumaßnahmen/Reparaturen</li> <li>• Besetzung der Kita-Plätze</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Gestaltung des Gesundheitsmanagements</li> <li>• Umgang mit dem Thema Älterwerden im Beruf</li> </ul>	<p><b>Selbstmanagement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterentwicklung der eigenen Fachexpertise, des eigenen Führungsprofils und der eigenen Laufbahn</li> <li>• Klärung des Aufgabenprofils mit dem Träger</li> <li>• Eigenes Krisen- und Stressmanagement</li> </ul>



<b>Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen</b>	<b>Zusammenarbeit gestalten</b>	<b>Organisation entwickeln</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherstellung einer adäquaten personellen Ausstattung</li> <li>• Planung des Personaleinsatzes</li> <li>• <b>Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben für Personalschlüssel</b></li> <li>• Verantwortung der Teamentwicklung und Personalentwicklung</li> <li>• Führung der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter</li> <li>• Anleitung von Praktikantinnen/Praktikanten <b>und Kooperation mit Berufsschulen</b></li> <li>• Personalcontrolling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Führung des Teams</li> <li>• Initiierung und Begleitung der Elternarbeit</li> <li>• Kooperation mit dem Träger</li> <li>• Vernetzung der Kita im Sozialraum</li> <li>• <b>Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen gestalten</b></li> <li>• <b>Zusammenarbeit mit pädagogischer Fachberatung</b></li> <li>• <b>Vertretung in kommunalpolitischen Ausschüssen</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Visionen für die Kita</li> <li>• (Weiter-)Entwicklung der Einrichtungsidentität und -kultur</li> <li>• Initiierung und Moderation von Veränderungsprozessen (Change Management)</li> </ul>

**Abb. 12:** Wahrgenommene gegenwärtige Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 22 nach WiFF 2016)

Mit Fokus auf die Beantwortung der Studienfragestellungen, welche Kontexte des Leitens gegenwärtig wahrgenommen werden, können

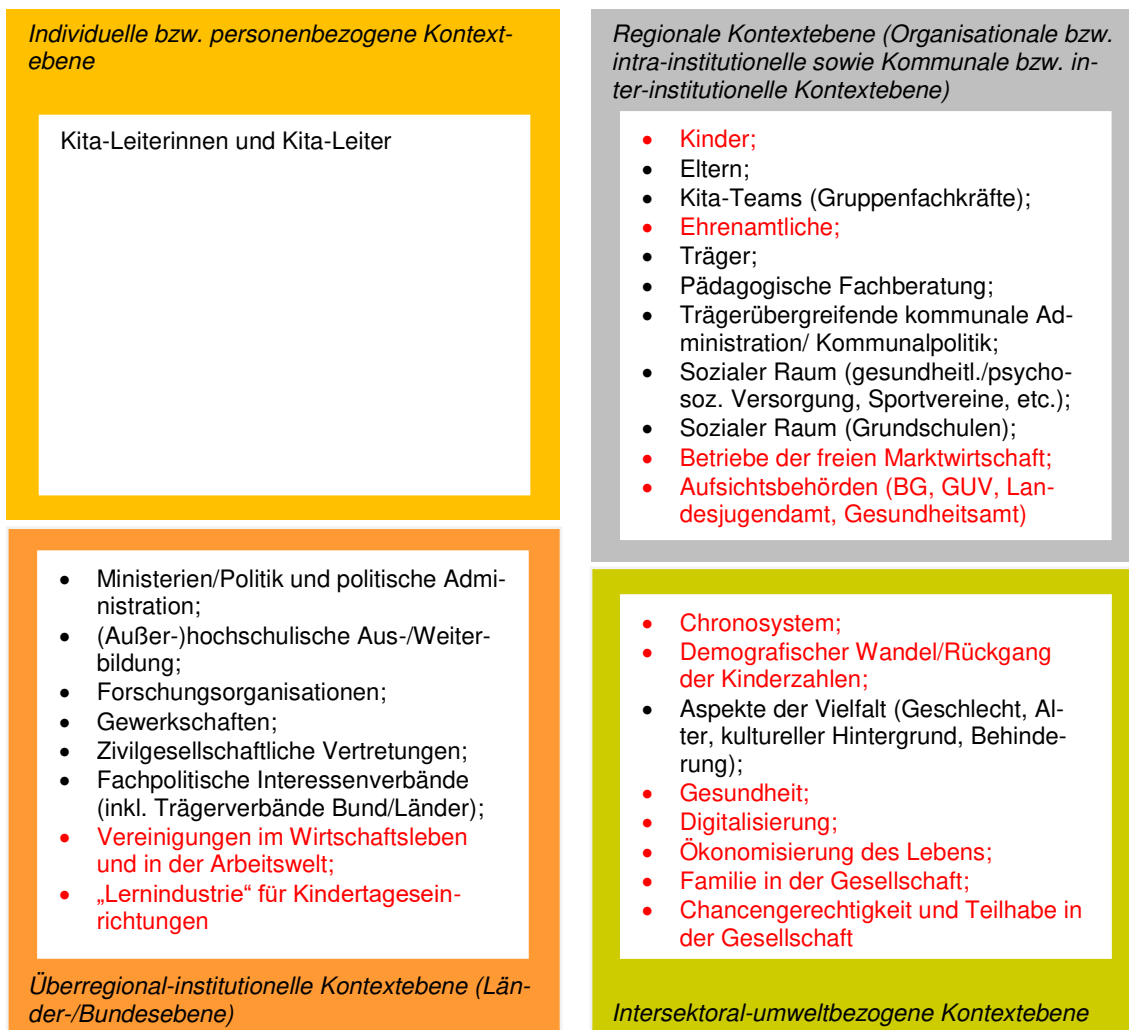
- 4 Hauptkategorien,
- 28 Teilkategorien sowie
- 87 Subkategorien

deduktiv und induktiv herausgearbeitet werden.

Ausgehend von dem theoretischen Studienmodell und seinem aus führungstheoretischer und Educational Governance Perspektive mehrbenenorientierten Verständnis der Kontexte des Leitens werden diese topografisch in den 4 Hauptkategorien `Individuelle bzw. personalbezogene Kontextebene`, `Organisationale und kommunale bzw. intra- und inter-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)`, `Überregional-institutionelle Kontextebene`, und `Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene` des Leitens zusammengefasst und strukturiert. Darin werden die im theoretischen Studienmodell zunächst einbezogenen 15 Teilkategorien ergänzt um 6 weitere Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung und 7 weitere gesamtgesellschaftliche Themengruppen verortet. In Abb. 13 sind die insgesamt 28 wahrgenommenen gegenwärtigen übergeordneten Kontextfelder zusammenfassend dargestellt. Auch hier sind die induktiv erarbeiteten Ergebnisse erweiternd zu den in Kap. 2.3 deduktiv abgeleiteten Kontextfeldern rot gekennzeichnet.



#### 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart



**Abb. 13:** Wahrgenommene gegenwärtige Kontextfelder mit 4 Haupt- und 28 Teilergebniskategorien (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 24)

Innerhalb dieser 28 Teilkategorien lassen sich die wahrgenommenen gegenwärtigen Kontexte zudem in weitere 87 Subkategorien bündeln, s. zusammenfassend Abb. 14.

## 4. Gesamtforschungsergebnisse zur wahrgenommenen Gegenwart

Individuelle bzw. personale Kontextebene	Regionale Kontextebene (Organisationale bzw. intra-institutionelle sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Ebene)
<p><b>Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter:</b> Lebensgeschichte/Personalität; Führungsverhalten; Selbstverständnis; Psycho-soziale Lebens- und Handlungskompetenz; Interne Kooperation; Aktivitäten in der kommunalen Vernetzung</p> <p><b>Ministerien/Politik und politische Administration:</b> Flexible Gesetzesausführung; Finanzierungsmodelle der Länder; Politik contra Fachlichkeit; Fehlende gesetzliche Eindeutigkeit; Zweideutigkeit der Forschung für die Politik</p> <p><b>(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung:</b> Wissensquelle; Fehlende Rückkopplung mit der Praxis; Mangelnde Kompetenzentwicklung der Absolventen/innen</p> <p><b>Forschungsorganisationen:</b> Wissensquelle; Politischer Steuerungseinfluss; Fehlende Rückkopplung mit der Praxis und anderen Akteuren</p> <p><b>Gewerkschaften:</b> Widersprüchliches Engagement; Engagement für pädagogische und finanzielle Aspekte</p> <p><b>Zivilgesellschaftliche Vertretungen (Stiftungen):</b> Mittelgeber und fachpolitische Interessengruppe</p> <p><b>Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände):</b> Fehlende fachpolitische Vertretung der KL; Beteiligung an der fachöffentlichen Diskussion; Auftraggeber für Forschung; Widersprüchliche Positionen und keine Steuerungsfunktion</p> <p><b>Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt:</b> Politischer Lobbyismus</p> <p><b>„Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen:</b> Angebotsbreite</p>	<p><b>Kinder:</b> Richtschnur des Handelns; Korrektive; Entwicklungsprobleme</p> <p><b>Eltern:</b> Korrektive; Kooperationsnotwendigkeit und (fehlende) Kooperationsbereitschaft; Forderungen und hohe Erwartungen, Erziehungsverhalten</p> <p><b>Kita-Teams (Gruppenfachkräfte):</b> Korrektive; Aufgabengenerator Teamkommunikation; Mangelnde Qualifikation und Fachkräftemangel; Belastete/s Lebensgeschichte/Privatleben; (Mangelnde) Kooperation/Unterstützung; Forderungen/Erwartungen</p> <p><b>Ehrenamtliche:</b> Fehlende Qualifikation</p> <p><b>Träger:</b> (Fehlende) Orientierung durch Wertebasis, Unterschiedliche Kommunikations-/Kooperationsbereitschaft und Spannungsfeld der Interessen; Mangelnde Personalverantwortung, Aufgabendelegation an KL; Bedarf an Trägerqualifikation/-qualität</p> <p><b>Pädagogische Fachberatung:</b> Quelle für Fachkenntnisse; Mediationsfunktion; Lückenhafte Kompetenzen/ Qualifikation; Ineffektive fachliche Schwerpunktsetzung; Fehlende formale Reglements für Päd. FB</p> <p><b>Trägerübergreifende kom. Administration und Kommunalpolitik:</b> Vorrang Verwaltung; Flexible Gesetzesausführung; Vereinnahmung der KL; Regionalpolitische Interessen</p> <p><b>Sozialer Raum und Grundschulen:</b> Kooperationsfreiwilligkeit, Forderungen statt Kooperation; Soziale Statusunterschiede; Diferente Konzeptionen</p> <p><b>Betriebe der freien Marktwirtschaft:</b> Forderungen/Erwartungen an Eltern und Kindertageseinrichtungen</p> <p><b>Aufsichtsbehörden:</b> Intransparente Aufgaben(-wirklichkeit)</p> <p><b>Chronosystem:</b> Wandel der Qualifikationsanforderungen der KL; Gewachsener Stellenwert früher Bildung; Stabile soziale Hierarchie Kindertageseinrichtung-Grundschule; Fachliche Orientierung durch Bildungspläne; Bedeutung sozialer Vernetzung; Zuwachs an Partizipation der Mitarbeitenden; Zuwachs an Elterneinfluss</p> <p><b>Demografischer Wandel/Rückgang der Kinderzahlen:</b> Chance und Gefahr für die fachliche Weiterentwicklung</p> <p><b>Aspekte der Vielfalt (Behinderungen, Kultur, Alter, Geschlecht):</b> Keine systematische Bearbeitung, Bewusstsein versus Praxis in der Personalentwicklung; Praxis in der pädagogischen Arbeit; MA mit Behinderungen als Herausforderung; Sprachbarrieren im Team; Kulturelle Vielfalt als Gewinn für die pädagogische Arbeit; Rückgang altersgemischter Teams; Führungsschwierigkeiten gleichgeschlechtlicher Teams</p> <p><b>Gesundheit:</b> Mangel an Trägerverantwortung; Gesundheitsprobleme der MA; Mangel an sozialer Anerkennung/Unterstützung; Hohe Anforderungen an KL und hoher Selbstanspruch der KL</p> <p><b>Digitalisierung:</b> Überforderung/Unkenntnis; Alltagshilfe, aber auch Kontakthindernis zu Eltern</p> <p><b>Ökonomisierung des Lebens:</b> Vereinnahmung versus Förderung; Bildung als Humankapital</p> <p><b>Familie in der Gesellschaft:</b> Kindheit und Familie versus Ökonomisierung</p> <p><b>Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft:</b> Ziel, soziale Ungleichheit zu mindern</p>
Überregional-institutionelle Kontextebene (Länder-/Bundesebene)	Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene

Abb. 14: Wahrgenommene gegenwärtige Kontextfelder mit 4 Haupt-, 28 Teil- und 87 Subergebniskategorien

### 5. Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven *Zukunft*

Im folgenden Kap. 5 wird ein Ausblick genommen auf eine positive *Zukunft*. Auch hier werden die Gesamtergebnisse vorgestellt. Sie bilden, bezogen auf die von den teilnehmenden Expertinnen und Experten für eine positive *Zukunft* des Leitens von Kindertageseinrichtungen antizipierten Kontexte (in ca. 10-15 Jahre), die methodisch realisierte Zusammenfassung und Strukturierung des Ausgangsmaterials ab. Ausgehend von einem veränderten Leitungshandeln bzw. Aufgabenprofil von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (Kap. 5.1) stehen in Kap. 5.2 bis Kap. 5.5 die Einflüsse auf das Leiten im Fokus. Dargelegt werden sie anhand der vier übergeordneten Kontextebenen bzw. Hauptergebniskategorien `Individuelle bzw. personale Kontextebene`, `Organisationale bzw. intra-institutionelle sowie Kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene (regionale Kontextebene)`, `Überregional-institutionelle Kontextebene` und `Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene`, zu denen weiterführend in Tableaus die inhaltstragenden Ergebnisse in ihrer Vielfalt ordnend und nach Teil- und Subergebniskategorien gruppiert dargestellt werden. In Kap. 5.6 erfolgt abschließend eine zusammenfassende Strukturierung der Ergebnisse. Zentrale Ergebnisse werden zudem in Kap. 6 herausgearbeitet.

#### 5.1 Welche Aufgabenbereiche und übergeordneten Kontextfelder werden für die Leitung von Kindertageseinrichtungen beschrieben?

##### Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern für eine positive *Zukunft*

Bezogen auf das zukünftige Leiten wird für eine antizipierte positive *Zukunft* zunächst betont, dass geklärt werden muss, welches die Aufgabenbereiche von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sein sollen. Die Expertinnen und Experten sehen folgende Notwendigkeiten:

- die **Abgrenzung der Aufgaben** von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern von denen der Träger und dazu die Herausbildung von **Qualitätsstandards**

## 5. Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft

---

- den **Schwerpunkt der Aufgaben** von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern (a) bei der Führung der Mitarbeitenden, (b) beim Qualitätsmanagement, (c) bei der Organisationsentwicklung und (d) beim Selbstmanagement
- Verwaltungsaufgaben und die Mitarbeit im pädagogischen Gruppendienst bilden **nachrangige Aufgaben** von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern

### Übergeordnete Kontextfelder des Leitens von Kindertageseinrichtungen für eine positive Zukunft

Auch für eine positive Zukunft des Leitens wird von den Expertinnen und Experten zwar allen Akteursgruppen, die für die Gegenwart als einflussnehmend wahrgenommen werden, Bedeutung zugeschrieben. Es erfolgt aber eine **Hervorhebung einzelner Akteursgruppen**, denen sie eine zentralere Funktion im zukünftigen System Kindertageseinrichtung zuweisen:

- Hervorgehoben wird, dass unabhängig vom pädagogischen Ansatz und dem Selbstverständnis des Trägers (1) die **Kinder** im Fokus stehen und als Akteursgruppe vermehrt berücksichtigt werden sollten.
- Ebenso werden drei weitere Akteursgruppen in ihrer Bedeutung für eine positive Zukunft des Leitens herausgestellt. Dieses sind zum einen auf regionaler Kontextebene und hauptverantwortlich (2) die **Träger**, zum anderen auf der überregionalen Kontextebene hauptverantwortlich unterstützend (3) die **Akteursgruppe der Ministerien/Politik und politischen Administration**. Darüber hinaus wird für eine positive Zukunft auch der Akteursgruppe (4) der **Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter** selbst eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.
- Anforderungen an die Unterstützung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sowie der drei Hauptakteure werden aber auch für alle weiteren Akteursgruppen formuliert. Herausgestellt werden hierbei als direkte Unterstützung für die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter (5) die **Pädagogische Fachberatung**.
- Zur Initialisierung einer solchen Entwicklung im System Kindertageseinrichtung wird dabei auch die Notwendigkeit einer (6) **fachpolitischen Interessenvertretung** spezifisch für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, auch durch einen Berufsverband, hervorgehoben

## 5.2 Welche Einflüsse nehmen Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst auf ihr Leitungshandeln?<sup>13</sup>

Auf individueller bzw. personaler Kontextebene der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter als eine der antizipierten Hauptakteursgruppen für eine positive Zukunft wird deutlich, dass Aspekte angesprochen werden, die sich auf Kompetenzen, den Führungsstil und das Selbstverständnis von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern richten. Hierin zeigt sich, dass Merkmale der **Kita-Leiterin als aktive Gestalterin, des Kita-Leiters als aktiver Gestalter** im Fokus stehen, sowohl kitaintern im sozialen und fachlichen Kontakt mit Eltern, Mitarbeitenden und eigenen Vorgesetzten als auch im Anspruch an die eigene Fachlichkeit und an die eigene Rolle, sowie kitaextern durch politische Beteiligung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter:

<b>Hauptkategorie:</b>	
Individuelle bzw. personale Kontextebene	
<b>Teilkategorie:</b>	
Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter	
<b>Subkategorien:</b>	
<b>1. Kompetenzen</b>	Die wichtigsten Kernkompetenzen von KL sind: Methodische Kompetenz, sehr gute soziale Kompetenz und gutes solides Fachwissen  Spezifisch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationskompetenz als Dreh- und Angelpunkt</li> <li>• Kompetenz im Umgang mit Konflikten und deren Vermeidung</li> <li>• Führungskompetenz</li> <li>• Selbstreflexionskompetenz, die sich jedoch nur bedingt vermitteln lässt und nicht gemessen werden kann</li> <li>• Selbststeuerungskompetenz (Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten und ggf. Unterstützung von außen organisieren – über Träger, päd. FB, Weiterbildung, Coaching)</li> <li>• Entscheidungskompetenz, damit KL beurteilen können, wie sie mit den Anforderungen, die an sie herangetragen werden, umgehen können. KL sollten in die Lage versetzt werden, selbst zu entscheiden und für sich selbst Orientierung zu ermöglichen und nicht von außen auf Orientierung zu warten/hoffen.</li> </ul>
<b>2. Kooperativer Führungsstil</b>	KL haben einen kooperativen Führungsstil, sonst überfordern sie sich selbst.
<b>3. Proaktivität</b>	Es gibt in allen Kindertageseinrichtungen und bei allen KL eine Bereitschaft, sich extern evaluieren zu lassen.  KL arbeiten an ihrem Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sie müssen ihr Handeln fachlich begründen können</li> </ul>

<sup>13</sup> Abkürzungen für: Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter(n) = KL; Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter(n) = MA; Pädagogische Fachberatung = Päd. FB

- sie sind Führungskräfte mit entsprechender administrativer Unterstützung durch eine Sekretärin

In der Arbeit mit Eltern

- haben KL Offenheit für die Erwartungen und Wünsche sowie Nöte der Eltern
- kommunizieren KL klar, welche Erwartungen sie an die Eltern haben
- entscheiden KL letztlich i. S. des Kindes und zeigen Eltern auf, welche Möglichkeiten angeboten werden können und welche nicht, wo die Grenzen der Kindertageseinrichtung sind

KL gehen reflektiert mit ihren Aufgaben um und klären mit dem Träger, für was sie zuständig sind und welche Ressourcen ihnen dazu zur Verfügung stehen.

Die KL eröffnen der Politik selbstaktiv Entscheidungsoptionen und sagen, was sie brauchen, und begreifen dies als Mitgestaltungsmöglichkeiten. Sie verstehen, dass sie über den notwendigen Kontext, den sie brauchen, Aussagen treffen können und damit der Politik Entscheidungsoptionen aufzeigen.

### 5.3 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem regionalen (organisationalen/ kommunalen) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

**Auf der organisationalen bzw. intra-institutionellen Kontextebene (regionalen Kontextebene)** wird deutlich, dass die Mitbestimmung von **Kindern** an Bedeutung gewinnt. Ebenso zeigt sich, dass für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen v. a. Aspekte der **Führungsverantwortung der Träger** als Arbeitgeber im Fokus stehen, die eine der antizipierten Hauptakteursgruppen für eine positive Zukunft bilden. Dabei geht es um die authentische Führungskultur von Trägern, grundlegende Stellenvoraussetzungen für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter seitens der Träger sowie einen Zuwachs an Trägerkompetenzen und Anforderungen an ein Selbstverständnis der Organisationsentwicklung von Trägern:

#### **Hauptkategorie:**

Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)

#### **Teilkategorie:**

Kinder

#### **Subkategorien:**

#### **4. Mitbestimmung:**

Durch mehr Partizipation können die Kinder bei der Gestaltung von Kita und auf das Leiten Einfluss nehmen.

### Teilkategorie:

Träger (als Arbeitgeber)

### Subkategorien:

#### 5. Authentische Führungskultur:

- Träger führen ihre KL in selbiger Weise, wie sie es von KL in deren Personalführung erwarten (kooperativ, anerkennend, fördernd).
- Träger bieten Personalgespräche für KL an.
- Träger anerkennen KL sowohl sozial als auch monetär.
- Träger übernehmen Verantwortung für die Gesundheit der Fachkräfte, auch KL, und verantworten das Gesundheitsmanagement.
- Träger engagieren sich mehr für ihre Kindertageseinrichtungen und unternehmen selbst mehr Lobbyarbeit für ihre Kindertageseinrichtungen und auch für KL.

#### 6. Stellenvoraussetzungen für KL:

- Träger führen KL pädagogisch-fachlich und stimmen sich mit KL in der Organisationsentwicklung ab, damit KL diese fachlich gut ausführen kann.
- Es besteht Klarheit über die Aufgaben und die Verantwortung der Träger und die ihrer KL. Träger nehmen eine klare Aufgabenbeschreibung für KL vor, damit KL nicht Aufgaben übernehmen, die eigentlich gar nicht ihre sind.
- Das Aufgabenprofil der KL ist klar beschrieben und danach werden die Leitungsstunden bemessen.
- Träger ermöglichen eine Freistellung von KL (damit sie Hospitationen in allen Gruppen leisten und dadurch einen niederschweligen Blick auf die gesamte pädagogische Arbeit der Einrichtung erhalten können sowie in der sozialräumlichen Netzwerkarbeit mitarbeiten können.)
- Träger orientieren sich bei den Berechnungen von Leitungsstunden für KL an den grundlegenden Aufgaben in der Kindertageseinrichtung; die Kinderzahl. Kindertageseinrichtung als Maßstab für Entscheidungen des Trägers dafür, wie viele Leitungsstunden er zur Verfügung stellt, ist nicht durchdacht.
- Träger bieten Weiterbildungen zu aktuellen Fachthemen und bei akuten Handlungsbedarfen an.
- Träger ermöglichen KL das Delegieren von Leitungsaufgaben an MA. Dazu reduzieren sie nicht die Leitungszeit und schaffen Zulagen für die MA.
- Um die KL zu entlasten, richten Träger eine Aufgabenteilung der pädagogischen Aufgaben und ein Leitungsteam ein und/oder eine Trennung von pädagogischer Leitung und betriebswirtschaftlicher Leitung unter dem „Hut“ der pädagogischen Leitung.
- Die Trennung von pädagogischer Leitung und betriebswirtschaftlicher Leitung ist kein Zukunftsmodell, es braucht eine „Königin“, eine Hauptverantwortliche und das ist die pädagogische Leitung mit Unterstützung bei Betriebs- und Verwaltungsaufgaben.
- Träger führen mehr selbstbestimmte Zeit für KL zur Entwicklung und Umsetzung des pädagogischen Auftrages ein. Sie stellen KL mehr Zeitressourcen zur Verfügung, damit sie fachlich handlungsfähig bleiben können.
- Träger ermöglichen mehr unterstützende Rahmenbedingungen (Verfügungszeiten) für die weiteren MA.
- Die fachliche Mitarbeit von KL in sozialräumlichen Netzwerken wird verbindlich eingeführt.
- Träger berücksichtigen bei der Personalauswahl, dass die Persönlichkeit und das Engagement einer KL entscheidender sind für die Qualität ihrer Arbeit als allein ihre formale Qualifikation, Alter oder Erfahrung.
- Träger stellen KL personelle Planungssicherheit zur Verfügung.



### 7. Zuwachs an Trägerkompetenzen:

- Träger verfügen selbst über mehr pädagogisch-fachliche Kompetenz.
- Träger qualifizieren sich, damit sie ihre Kompetenz in die pädagogische Führung Kindertageseinrichtung einbringen können. Träger geben sonst den Druck an die KL weiter, wenn sie selbst nicht pädagogisch-fachlich kompetent sind.
- Träger bilden sich auch fort in Bereichen, in denen es Mindeststandards gibt und die extern geprüft werden. Es geht hier um Vorschriften, die in Kindertageseinrichtungen gelten und deren Einhaltung an die KL delegiert wird (z. B. bei der Aufstellung der Inhalte der Speisepläne, Sicherheit).
- Träger nehmen auch Beratungen in Anspruch und etablieren kleine Stabsstellen (i. S. von externen Unterstützern des Trägers) (z. B. für Brandschutz, Sicherheit, Qualitätsentwicklung, päd. Organisationsentwicklung).

### 8. Selbstverständnis der Organisationsentwicklung:

- Kleine Träger schließen sich mit anderen kleinen Trägern zusammen, um ihre Ressourcen mit den Kommunen besser verhandeln und Kompetenzen bündeln zu können. Der Umstand, dass kleine Träger oftmals mit ehrenamtlichen Vorständen arbeiten, erschwert deren Entwicklung, da die höhere Fluktuation eine kontinuierliche Arbeit erschwert. Größere Träger können effektiver und nachhaltiger arbeiten.
- Träger verstehen sich und ihre Kindertageseinrichtungen immer mehr als lernende Organisationen, damit sie sich in ihren Strukturen und Konzepten weiterentwickeln können.

Des Weiteren werden als Unterstützung **auf organisationaler Kontextebene** Aspekte der Kommunikation/Kooperation und Kompetenz angesprochen: der Zuwachs an Kooperationsbereitschaft der **Eltern**, die transparente Kommunikation des **Kita-Teams** und deren Selbstverständnis als Mitwirkende und Mitverantwortliche in Kindertageseinrichtungen, die passende Qualifikationen von **Ehrenamtlichen**, sowie die Notwendigkeit der Aufgabenverschiebung, der Vernetzung und des Kompetenzzuwachses der **Pädagogischen Fachberatung**:

<b>Hauptkategorie:</b>
Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)
<b>Teilkategorie:</b>
Pädagogische Fachberatung
<b>Subkategorien:</b>
<b>9. Aufgabenverschiebung:</b>
Päd. FB haben ihre Aufgabe v. a. in der Koordination eines externen Kompetenz- und Unterstützernetzwerkes für KL und führen Fortbildungen/Beratungen nicht vorrangig selbst durch.
<b>10. Eigener Kompetenzzuwachs:</b>
Päd. FB bauen zukünftig Vernetzungen mit Forschungsorganisationen auf, um ihr Wissen zu aktualisieren und Bedarfe der Praxis einzubringen.

- Päd. FB bauen zukünftig Vernetzungen mit Forschungsorganisationen auf, um ihr Wissen zu aktualisieren und Bedarfe der Praxis einzubringen.

## 5. Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft

- Päd. FB sehen und denken die Arbeit der KL systemischer und berücksichtigen die Zusammenhänge z. B. zwischen OE, Selbstmanagement und Trägereinflüssen, päd. FB entwickeln systemische Kompetenz.

Teilkategorie: Eltern	Teilkategorie: Kita-Teams (Gruppenfachkräfte)	Teilkategorie: Ehrenamtliche
<b>Subkategorien:</b>		
<p><b>11. Zuwachs an Kooperationsbereitschaft:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern entwickeln Interesse an der Kitagemeinschaft, und engagieren sich nicht nur für ihre Einzelinteressen und ihr eigenes Kind.</li> <li>• Von den Eltern kommt Anerkennung und sie verstehen, dass Kindertageseinrichtungen Bildungsarbeit leisten, wenn die Eltern in den Dokumentationen sehen, was ihre Kinder gelernt haben und die Fachkräfte fachlich erklären, welche Inhalte, Ziele und Lernzusammenhänge dahinterstehen.</li> </ul>	<p><b>12. Transparente Kommunikation und Selbstverständnis als Mitverantwortliche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich als Mitwirkende/ Mitverantwortliche im System und erwarten von KL nicht nur, dass diese Problemlösungen finden.</li> <li>• Gruppenfachkräfte kommunizieren ihre Erwartungen an KL klar.</li> </ul>	<p><b>13. Passende Qualifikation:</b></p> <p>Ehrenamtliche haben für die Mitarbeit in Kindertageseinrichtung passende Qualifikationen und arbeiten eigenständig.</p>

Auch als Unterstützung **auf kommunaler bzw. inter-institutionellen Kontextebene** werden Aspekte der Kompetenz und Kooperation thematisiert: die pädagogisch-fachliche Kompetenz der **trägerübergreifenden kommunalen Administration/Kommunalpolitik** und deren Zusammenarbeit mit den Trägern sowie der Kooperationszuwachs zwischen **Grundschulen** und Kindertageseinrichtungen zur fachlichen Verständigung und Übergangsgestaltung. Zudem wird als gemeinsame Aufgabe aller **Akteursgruppen im kommunalen Raum** und nicht allein von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern die Vernetzungsarbeit in der Kommune (auch zwischen Kindertageseinrichtungen) von Interesse. Darüber hinaus werden strukturelle Aspekte handhabbarer Auflagen durch **Aufsichtsbehörden** und elternfreundlicher Arbeitszeiten in Abstimmung mit Kitazeiten durch **Betriebe der freien Marktwirtschaft** als Anforderung für die Zukunft angesprochen:

<b>Hauptkategorie:</b> Organisationale bzw. intra-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)		
<b>Teilkategorie:</b> Trägerübergreifende kommunale Administration und Kommunalpolitik	<b>Teilkategorie:</b> Sozialer Raum (Organisationen der gesundheitlichen/psychosozialen Versorgung, Sportvereine, andere Kitas, etc.)	<b>Teilkategorie:</b> Sozialer Raum: Grundschulen
<b>Subkategorien:</b>		
<p><b>14. Kommunale Lotsenfunktion von Kitas:</b> Kindertageseinrichtungen übernehmen Lotsenfunktion für die Eltern in der Kommune. Die Familie selbst aber ist das Zentrum der Familie, nicht das Familienzentrum. Kindertageseinrichtungen werden konzeptionell und personell jedoch dahingehend entwickelt, dass sie im sozialen Raum einer Kommune zentrale Anlaufstelle für Familien sein können.</p> <p><b>15. Zuwachs an Kompetenzen:</b> Kommunen verfügen selbst über mehr pädagogisch-fachliche Kompetenz zur Ausgestaltung der Kindertageseinrichtungen.</p> <p><b>16. Fachliche Zusammenarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunen arbeiten mit den Trägern enger zusammen für eine fachliche Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen.</li> <li>• Der Rückgang der Kinderzahlen führt perspektivisch zu einer Konkurrenzsituation zwischen den Kindertageseinrichtungen. Träger und Kommunen arbeiten hier zusammen und lösen den erwarteten Rückgang gemeinsam, sonst schadet das allen.</li> </ul>	<p><b>17. Bedeutungszuwachs der Vernetzungsarbeit in der Kommune:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Vernetzung im sozialen Raum und eine verstärkte Netzwerkarbeit von KL gewinnen an Bedeutung.</li> <li>• Eine Vernetzung von Kindertageseinrichtungen/KL (trägerübergreifend) mit einer ähnlich zusammengesetzten Elternschaft ist sinnvoll, um sich gegenseitig zu unterstützen (z. B. bei der Erarbeitung von Konzepten).</li> </ul>	<p><b>18. Kooperationszuwachs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zum Wohle des Kindes werden die Gespräche mit Eltern für den Übergang in die Grundschule zusammen von KL und Schulleitung geführt.</li> <li>• Es bestehen abgestimmte Konzepte von Kindertageseinrichtungen und anderen Organisationen, das ist eine Kooperationschance.</li> <li>• Es werden für die Übergangszeit von der Kita in die Grundschule gegenseitige Hospitationen von Kitafachkräften und Grundschullehrkräften verbindlich eingeführt.</li> <li>• Daten/Informationen über Kitakinder werden auch zukünftig nicht direkt von der Kita an die Schule weitergegeben, da die Kinder hierdurch ein „Label“ bekommen können, das sie ggf. in ihrer gesamten Schullaufbahn nicht mehr loswerden.</li> <li>• Trotz nötigen Kooperationszuwachses wäre ein gemeinsamer Bildungsraum von Kita und GS jedoch nicht sinnvoll. Die Vielfalt der Trägerschaft würde verlorengehen und die Kopplung an die Schule würde eine Verschulung bedeuten.</li> </ul>

<b>Teilkategorie:</b> Betriebe freier Marktwirtschaft	<b>Teilkategorie:</b> Aufsichtsbehörden
<b>Subkategorien:</b>	
<b>19. Abstimmung mit Kitazeiten:</b> Es werden elternfreundliche Arbeitsbedingungen angeboten, in Abstimmung mit den Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen.	<b>20. Handhabbare Auflagen:</b> Die Auflagen z. B. durch Unfallkasse, Landesjugendamt, Gesundheitsamt sind übersichtlicher und eindeutiger.

#### 5.4 Welche Einflüsse auf das Leiten aus dem überregionalen (Landes-/Bundesebene) Umfeld von Kindertageseinrichtungen werden beschrieben?

**Auf der überregional-institutionellen Kontextebene** werden für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen die **Ministerien/Politik und politische Administration** als eine der drei Hauptakteursgruppen antizipiert und deren **Verantwortung für bundesweite strukturelle Standards, Beteiligung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und Autonomie der Kindertageseinrichtungen** formuliert. Es geht um Reglements und Standards für Qualitäten in Kindertageseinrichtungen, um die Qualifizierung von Mitarbeitenden und Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und deren Aufgabenprofil, um die Partizipation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern an politischen Entscheidungen und deren Handlungsautonomie vor Ort, um Trägerqualität und die Evaluation der Kindertageseinrichtungsqualität, die Kooperationspflicht im sozialen Raum und zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, um bundeseinheitliche Standards für die Freistellung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und die Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten, sowie um die Selbstkontrolle der Politik bezogen auf Fehlentscheidungen:

##### **Hauptkategorie:**

Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)

##### **Teilkategorie:**

Ministerien/Politik und politische Administration (Bund/Länder)

##### **Subkategorien:**

##### **21. Qualifizierung der Kita-Fachkräfte und Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter**

- Es existieren ein eigenes Berufsbild und ein eigenständiger Bildungsweg für KL, nicht als Nebenzweig oder Anhängsel einer anderen Qualifizierung.
- Für die Arbeit von KL besteht eine neue Berufsbezeichnung, z. B. Management im Elementarbereich.

- Die Arbeit der Fachkräfte mit Kindern und die der KL sind sehr anspruchsvoll, die ein pädagogisches Studium voraussetzt.
- Die Ausbildungen an Hochschulen dienen ebenso der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher, nicht nur der Leitungskräfte.
- Für die vielen verschiedenen Studiengänge in der frühkindlichen Bildung erfolgt eine stärkere Vereinheitlichung.
- Es existieren Qualifikations- und Kompetenzstandards für KL, die bei Einstellungsverfahren berücksichtigt werden müssen.

### 22. Partizipation von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern

- KL werden aktiv in fachliche Entwicklungen und dazu politische Entscheidungen einbezogen, ihre Meinungen, Standpunkte werden eingeholt und ihre Kompetenz berücksichtigt.
- Die Ministerien/Politik schaffen/t die überregionale/n Finanzierung und gesetzlichen Grundlagen (strukturell, fachlich), gewährt aber den Kindertageseinrichtungen Autonomie in der fachlichen Ausgestaltung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor Ort (analog zur `Selbstständigen Schule`)

### 23. Trägerqualität/-kontrollen und Evaluation der Einrichtungen

- Es bestehen auch für die Trägerqualität Mindeststandards und Qualitätskontrollen.
- Es finden regelmäßige Evaluationen der Einrichtungen unabhängig von den unterschiedlichen Trägerschaften statt. Dazu gibt es eine Verpflichtung zur Evaluation der Qualität der Einrichtungen in allen Bundesländern.

### 24. Kooperationspflicht im sozialen Raum sowie zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

- Um Kooperation im sozialen Raum von der individuellen Bereitschaft der Akteursgruppen lösen und gewährleisten zu können, bedarf es einer gesetzlichen Verpflichtung dazu.
- Für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bestehen gesetzliche Regelungen, damit diese nicht von dem persönlichen Engagement und der Einstellung der Kita- und Schulleiterinnen und -leiter abhängig ist.

### 25. Bundeseinheitliche Standards

- Es bestehen bundeseinheitliche Qualitätsstandards für pädagogische Aufgaben der Kindertageseinrichtungen. Diese sind in allen Bildungsprogrammen der Länder vorhanden, um **Vergleichbarkeit der Angebote** über Bundesländergrenzen hinaus zu haben.
- Es besteht eine bundesweite **Vereinheitlichung von Freistellungsvoraussetzungen**. Diese berücksichtigt einerseits, dass eine vollständige Freistellung auch kritisch sein kann, da diese dazu führen kann, dass die KL keinen ausreichenden Einblick mehr in die päd. Arbeit am Kind haben, andererseits, dass diese wichtig ist, damit KL Hospitationen in allen Gruppen leisten und dadurch einen niederschweligen Blick auf die gesamte päd. Arbeit der Einrichtung erhalten können.
- Es existieren übergreifende Qualitätsstandards zu einem **Aufgaben- und Anforderungsprofil einer KL**.

### 26. Selbstkontrolle bezogen auf Fehlentscheidungen

Die Ministerien/Politik entwickeln/t die Einsicht, dass Nachregulierungen von Entscheidungen notwendig sind und bleiben nicht nur bei einmal Entschiedenem.

Zudem zeigt sich, dass den **fachpolitischen Interessenverbänden die** Verantwortung der Lobbyarbeit, auch durch eine spezifische berufsverbandliche Vertretung für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zukommt. Und als Unterstützung auf der überregionalen Kontextebene werden auch für andere Akteursgruppen Aspekte des Engagements für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter angesprochen. Es geht um das Engagement der **Gewerkschaften** für eine tarifliche Eingruppierung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, sowie um den Aufbau von Beteiligungsmöglichkeiten für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter an der politischen Gestaltung des Systems Kindertageseinrichtung und gezielte Projektförderungen durch die **zivilgesellschaftliche Akteursgruppe**. Zudem geht es um Kooperationsanforderungen an die **(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung** zur Weiterbildungsentwicklung zusammen mit Praxisexpertinnen und -experten sowie um Weiterbildungen, die sich spezifisch an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter richten und eine Verknüpfung von akademischer und praxisorientierter Qualifizierung berücksichtigen. Ebenso geht es um Kooperationsanforderungen an die **Forschungsorganisationen**, die eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern entwickeln und mehr auf die Untersuchung von Best-Practice zielen sollten, sowie um Abstimmungen der **Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt** und der „Lernindustrie“ mit Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und Trägern hinsichtlich der Interessen und der Produktentwicklung für Kindertageseinrichtungen:

### Hauptkategorie:

Überregional-institutionelle Kontextebene (Landes- und Bundesebene)

### Teilkategorien:

Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder)

### Subkategorien:

#### 27. Eigener Berufsverband für KL:

- Es existiert ein eigener Berufsverband für KL, um einen Imagewandel zu unterstützen. Dieser ermöglicht mehr Präsenz in der Öffentlichkeit und macht deutlich, was Kindertageseinrichtungen leisten. Gleichzeitig ermöglicht er auch Lobbyarbeit nicht nur für KL/Kindertageseinrichtungen und deren Leistungen, sondern auch für die Kinder und deren Bedarfe.
- Es gibt z. Zt. keine spezifische Interessenvertretung. Ein eigener Berufsverband ist vorhanden oder innerhalb eines Verbandes eine Sektion für KL, um deren Stellenwert deutlicher herauszustellen. Gewerkschaften können das nicht.

#### 28. Lobbyismus für KL:

Verbände, auch Trägerverbände übernehmen die Aufgabe, die Fachdiskussion „zu tragen“, Qualifizierungsangebote für KL anzubieten und sorgen dafür, dass die Rolle/das Profil der KL in der fachpolitischen Diskussion präsent wird.

<b>Teilkategorien:</b>			
(Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung	Aus-	Forschungsorganisationen	Gewerkschaften
<b>Subkategorien:</b>			
<p><b>29. Spezifische Angebote für KL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gibt mehr Aus- und Weiterbildungsangebote spezifisch für KL, damit diese ihre Leitungskompetenzen weiter ausbauen können.</li> <li>• Es existieren Weiterbildungen für KL, in denen sie Entscheidungskompetenz für die plurale Anforderungs- und Angebotswelt für Kindertageseinrichtungen entwickeln können und KL in die Lage versetzt werden, für sich selbst Orientierung zu ermöglichen und nicht von außen auf Orientierung zu warten/hoffen.</li> </ul> <p><b>30. Verknüpfung akademischer und praxisorientierter Qualifizierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochschulbildung ist für KL nicht hinreichend, Praxis ist wichtig.</li> <li>• Es existiert eine Mischform an Qualifizierungen für Kitafachkräfte: Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen und Erzieherinnen/Erzieher (von Fachschulen). Zudem gibt es eine Erzieherinnen-/Erzieherausbildung auf akademischem Niveau, das jedoch höhere Praxisanteile berücksichtigt.</li> </ul> <p><b>31. Kooperative Angebotsentwicklung:</b></p> <p>Weiterbildungsanbieter binden die Erfahrungen der Kindertageseinrichtung als Innovationsträger in ihre Angebote ein. Das hat mit Wertschätzung der Kindertageseinrichtung zu tun.</p>	<p><b>32. Nachweise von Best Practice:</b></p> <p>Best Practice Projekte werden auch zukünftig bei der langfristigen Verbesserung von Qualitätsstandards eine große Rolle spielen. Forschungsorganisationen weisen durch Untersuchungen vermehrt nach, welche Projekte erfolgreich sind und wirken damit auf die kommunale und auch überregionale Politik.</p> <p><b>33. Zusammenarbeit mit KL:</b></p> <p>Die Forschung sollte mehr die Situation von KL untersuchen und deren Partizipation ermöglichen.</p>	<p><b>34. Engagement für „KL-Tarif“:</b></p> <p>Bedeutsam für die KL ist die tarifliche Aufwertung der Tätigkeit in Abgrenzung auch zu anderen Kitafachkräften. Es erfolgt eine differenzierte Eingruppierung nach Funktion und Tätigkeit.</p>	



Teilkategorien:			
Zivilgesellschaftliche Vertretungen	Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt	„Lernindustrie“ für Kindertageseinrichtungen	

Subkategorien:		
<p><b>35. Aufbau von Beteiligungsformaten für KL an Kita-Politik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nötig ist ein Verständnis von Demokratie und Partizipation. Bisherige Strukturen hierfür sind Jugendhilfeausschüsse, Runde Tische etc. Es werden Austauschplattformen ermöglicht, um zu erfahren, wie in den verschiedenen Systemebenen gehandelt werden kann. Zivilgesellschaftliche Akteursgruppen helfen bei der Vernetzung/Transparenz.</li> <li>Zivilgesellschaftliche Akteursgruppen schaffen Räume/Dialogmöglichkeiten für die politische Partizipation von Kitas und KL. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, in die politische Entscheidungsebene und in die Verwaltungsebene hinein zu wirken, sie werden an der Gestaltung beteiligt.</li> </ul> <p><b>36. Projektförderungen:</b> Es werden konkrete themenbezogene Projekte angeboten und hierzu die Möglichkeit der Projektteilhabe (z. B. Haus der kleinen Forscher).</p>	<p><b>37. Interessenabstimmung mit KL/ Trägern:</b> Es gibt abgestimmte Interessen der Vereinigungen der Wirtschaft mit Interessen der Kindertageseinrichtungen/KL und Kita-Träger.</p>	<p><b>38. Abstimmung mit Kita-Qualitätsanforderungen:</b> Anbieter orientieren sich in der Produktentwicklung und -ausschreibung (für Lernmedien, Bürokommunikationsprodukte, Möbel, ...) an Qualitätsstandards für Kitas.</p>

### 5.5 Welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden als Einfluss auf das Leiten beschrieben?

**Auf der intersektoral-umweltbezogenen Kontextebene** werden zudem Aspekte thematisiert, denen als gesamtgesellschaftliche Themen auch für das Leiten von Kindertageseinrichtungen eine wünschenswerte unterstützende Rolle zugeschrieben wird. Dabei geht es um **Aspekte diversitätsorientierter Fachkräfteentwicklung** in der Personalentwicklung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, die Humanisierung von Arbeit durch

betriebliche **Gesundheit**, die Offenheit für **Digitalisierung** in der Arbeit von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie um die gesamtgesellschaftlichen Trends der **Ökonomisierung des Lebens**, einen Gegenstrom dazu durch Besinnung auf den Wert von Zeit im Zusammenleben und den Gestaltungswillen von Kitagemeinschaften, und der **Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft** für Kinder, des gerechten Zugangs zu einer Kindertageseinrichtung und zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung:

<b>Hauptkategorie:</b> Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene		
<b>Teilkategorien:</b>		
Aspekte der Vielfalt (für KL, MA, Familien/ Eltern/Kinder)	Gesundheit	
<b>Subkategorien:</b>		
<p><b>39. Berücksichtigung von Diversitätsaspekten auch in der Personalentwicklung für KL:</b> Bei der Auswahl und Förderung von KL werden Diversityaspekte berücksichtigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen wird nicht nur für Kinder, sondern in Hinblick auf Chancen auf dem Arbeitsmarkt und der Teilhabe am Arbeitsleben für MA/KL berücksichtigt und aktiv gefördert.</li> <li>• Migrationsbewegungen bedingen eine wachsende kulturelle Vielfalt von Kindern, Familien und Kitamitarbeitenden.</li> <li>• Für die Positionsbesetzung der KL durch einen Mann ist sichergestellt, dass dessen Qualifikation und nicht das Geschlecht relevant ist.</li> <li>• Ein Generationenwechsel im Bereich der Leitung kann für eine Kindertageseinrichtung gewinnbringend sein, um Anschluss an die fachlichen Weiterentwicklungen zu haben.</li> </ul>	<p><b>40. Humanisierung von Arbeit spezifisch für KL:</b> Der Erhalt und die Förderung von Gesundheit gewinnen in der Arbeitswelt an Bedeutung. Es werden auch die Anforderungen an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Ressourcen und Gefährdungen geprüft.</p>	

<b>Teilkategorien:</b>		
Digitalisierung	Ökonomisierung des Lebens	Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft
<b>Subkategorien:</b>		
<p><b>41. Offenheit für digitalisierte Arbeit auch in der Leitungsarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Digitalisierung kann KL bei ihren Aufgaben unterstützen. KL haben hierfür mehr Offenheit in ihrem Leitungsverständnis und bringen „die Welten“ der Digitalisierung in der Verwaltung, des Controllings und der Organisation</li> </ul>	<p><b>42. Besinnung auf den Wert von Zeit für das Zusammenleben:</b> Die Gesellschaft besinnt sich darauf, dass Zeit füreinander haben und das Zusammenleben für Menschen/Familien auch ein Wert ist. Kita kann hier ein Lebenszentrum sein, in dem Familien Zeit füreinander finden und bekommen.</p>	<p><b>44. Gerechter Zugang zu Kitas und FBBE:</b> Es besteht Chancengleichheit und Teilhabe an der Gesellschaft für Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch möglichst frühen Zugang zur Kita als erste öffentliche Bildungseinrichtung</li> <li>• hinsichtlich vergleichbarer Kitaqualität, die jedes Kind erfährt, um Kompetenzen zu entwickeln, mit denen die</li> </ul>

- sowie analoge pädagogische Arbeit in Übereinstimmung.
- KL gehen mit Anforderungen der Digitalisierung mit, damit sie Eltern, die mit dem Netz groß geworden sind und sich hier mitteilen und austauschen, auch über die Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder, erreichen können.

### 43. Gestaltungswille von Kitagemeinschaften:

Es geht in der Gegenwart vielfach um die Nutzbarmachung von Wissen, Verwertung von Bildung, Flexibilisierung der Arbeitszeiten. Durch die Ökonomisierung und die Bedeutung von Kitas für diese sind die Kitas und KL aber auch an eine machtvolle Position gekommen. Die Chance für Kitas und KL ist ein Perspektivwechsel:

- Die Kita der Zukunft ist eine Kita für Kinder, Eltern und MA, die von ihnen aktiv gestaltet wird. Sie sollten Gestaltungswillen haben und diesen nutzen, um gesellschaftlich/politisch Einfluss zu nehmen.
- Von außen gibt es viele Vorgaben. Kitaarbeit und KL sind nicht nur fremdbestimmt, sondern es gibt Gestaltungsräume, die sie zukünftig mehr nutzen.

Kinder die Kindertageseinrichtung verlassen und in die Schule kommen.

## 5.6 Zusammenfassende Strukturierung

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Gesamtforschungsergebnisse für eine antizipierte positive *Zukunft* verdeutlichen, dass auch für eine positive Zukunft sowohl personale als auch situative Einflüsse in einem Mehrebenensystem verschiedener Akteursgruppen und gesamtgesellschaftlicher Themengruppen thematisiert werden. Vor dem Hintergrund eines veränderten Aufgabenprofils von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, das auf (a) die Führung der Mitarbeitenden, (b) das Qualitätsmanagement, (c) die Organisationsentwicklung und (d) das Selbstmanagement fokussiert, können die Kontexte des Leitens für eine positive Zukunft ebenfalls topografisch innerhalb der

## 5. Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft

---

- 4 Hauptergebniskategorien `Individuelle bzw. personalbezogene Kontextebene`, `Organisationale und kommunale bzw. intra- und inter-institutionelle Kontextebene (Regionale Kontextebene)`, `Überregional-institutionelle Kontextebene`, und `Intersektoral-umweltbezogene Kontextebene`

verortet werden sowie weiter differenziert und strukturiert werden in

- 25 Teilkategorien sowie
- 44 Subkategorien.

Abb. 15 bildet die Gesamtforschungsergebnisse zur antizipierten positiven Zukunft zusammenfassend ab:

## 5. Ausblick: Gesamtforschungsergebnisse zu einer antizipierten positiven Zukunft

### Hauptakteursgruppen für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kitas

### Kinder im Fokus

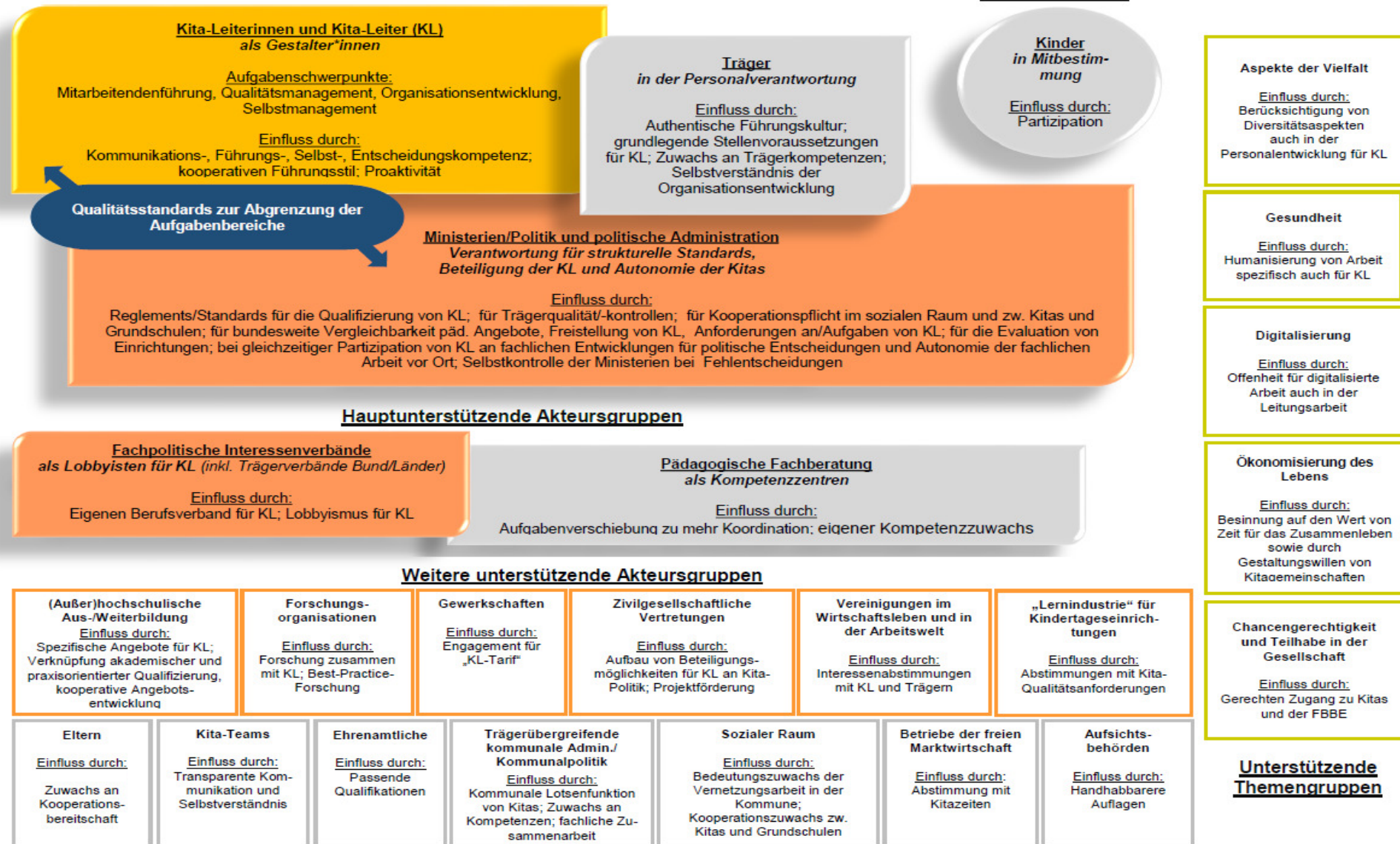


Abb. 15: Kontexte des Leitens für eine positive Zukunft des Leitens von Kindertageseinrichtungen (4 Haupt-, 25 Teil- und 44 Subergebniskategorien)

## 6. Resümee

Das abschließende Kap. 6 ermöglicht ein Resümee des Forschungsprozesses. Dazu werden in Kap. 6.1 der Forschungskontext und das Studiendesign zusammengefasst sowie in Kap. 6.2 zentrale Studienergebnisse herausgearbeitet, in denen sich die von den Expertinnen und Experten ausgeführten haupteinflussnehmenden Kontexte auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen widerspiegeln. Weiterhin werden in Kap. 6.3 der Beitrag der Arbeit zur wissenschaftlichen Entwicklung des Themenfeldes `Leiten von Kindertageseinrichtungen´ und in Kap. 6.4 die methodischen Limitationen reflektiert und Forschungsdesiderata aufgezeigt.

### 6.1 Zusammenfassung des Forschungskontextes und Studiendesigns

Die Arbeit thematisiert den in der Frühen Bildung spezifischen Bereich des `Leitens der Institution Kindertageseinrichtung´. Im Zentrum steht eine an Erkenntnissen der Führungsforschung und Educational Governance Forschung mehrerebenen-orientierte qualitative Studie zu den Kontexten bzw. Einflüssen auf das Leiten. Es wird herausgearbeitet, dass das Aufgabenprofil von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern breit angereichert ist, sowie dass das Leiten von Kindertageseinrichtungen nicht allein durch individuelle bzw. personale Voraussetzungen der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst bedingt ist, sondern eingebettet ist in ein komplexes Gefüge verschiedener Kontextfelder (Ebenen, Akteursgruppen und gesellschaftliche Leitbilder/rends bzw. Themengruppen als situative Determinanten), die das Leiten mit gestalten.

In **Kap. 1** wird dazu auf theoretisch und empirisch relevantes Vorwissen eingegangen und das in vorliegender Arbeit bearbeitete Forschungsdesiderat hergeleitet:

Der Stellenwert der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Ermöglichung individueller und kollektiver Lebenschancen (Schlotter, Wößmann 2010; Ruppin, Selzer 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Anders 2013; Roßbach et al. 2008; Pfeiffer, Reuß 2008; auch Europäischen Kommission 2009, 2011; Deutsche UNESCO, BMZ 2015) spiegelt sich in ihrem quantitativen und qualitativen Ausbau seit den ca. 1990er Jahren wider (Statistisches Bundesamt 2017, 2018). Dabei sehen sich Kindertageseinrichtungen sowohl sozial- als auch bildungspolitischen Herausforderungen gegenüber (Wiesner



2015; zur Entwicklung auch Kruthaup 2004; Franken 2006; Grochla 2008; König 2009). Die vorliegende Arbeit knüpft an die Situation an, dass die Qualitätsdiskussion bzw. das Qualitätsverständnis zwar zunehmend komplexer geworden ist (Tietze 1998, 2008; BMFSFJ 2005; Esch et al. 2006; Volkert 2008; Urban et al. 2011, 2012; Karsten 2011; Hujala 2004) und dabei auch Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern eine wichtige Bedeutung für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zugeschrieben wird (Strehmel, Ulber 2014; Vandenbroeck et al. 2016; Spieß 2015; Siraj-Blatchford, Hallet 2014; BMFSFJ 2014), jedoch nur wenige empirische Kenntnisse zum Themenfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen vorliegen (Strehmel 2015; Hujala, Eskelinen 2013; Bush 2012). Die wenigen vorhandenen Arbeiten richten den Blick bisher vor allem auf die Leiterinnen und Kita-Leiter selbst, u. a. auf ihre Qualifikation, ihr Alter, ihr Selbstverständnis, ihre gesundheitlichen Beanspruchungen (u. a. Beher, Lange 2014; Lange 2017; Ballaschk 2016; Nentwig-Gesemann et al. 2016; Ruppin 2015; Schreyer et al. 2014; s. auch Strehmel, Ulber 2014: 377ff; Strehmel 2015 zu einem Überblick über Studien aus dem In- und Ausland). Die ihnen zugeschriebene Bedeutung liegt in der angenommenen Schlüsselstellung der Organisations- und Managementqualität in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ 2005; Viernickel 2006), die in Verantwortung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und der der Träger liegt, und spiegelt sich in einem Aufgabenprofil wider, das mit dem Begriff der „Allzuständigkeit“ beschrieben werden kann, die sowohl fachliche als auch verwaltende und personelle Aufgaben beinhaltet (*European Commission, EACEA, EURYDICE, Eurostat 2014; Strehmel 2014; WiFF 2014*). Zudem werden in Studien einzelne Strukturaspekte wie Zeitkontingente für Leitungsaufgaben, gesundheitliche Belastungen und Ressourcen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, aber auch Aspekte der erlebten Wertschätzung und Anerkennung bearbeitet (u. a. Lange 2017; Schreyer et al. 2014; Nagel-Prinz, Paulus 2012). Es wird aber als Forschungslücke thematisiert, dass das Leiten von Kindertageseinrichtungen im Einflussbereich eines komplexen Gefüges liegt (Diskowski 2012; Urban et al. 2012; Vandenbroeck et al. 2016), dessen Steuerungsmöglichkeiten bislang aber kaum erforscht worden sind und empirische Analysen dazu auch noch ausstehen (Friederich, Schoyerer 2016; Ballaschk 2016; Kalicki, Wolff-Marting 2015; Olk et al. 2013). Vor diesem Hintergrund ist es deshalb von Interesse, möglichst umfassende empirische Kenntnisse über diese Einflüsse und ihre Strukturen zu erhalten, als Voraussetzung für Steuerung und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Arbeit greift diese Forschungslücke in Form einer explorativen Studie auf.



In **Kap. 2** und **Kap. 3** werden zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit alle Untersuchungsschritte transparent gemacht sowie umfassend die Entscheidungen über das Forschungsdesign dokumentiert und die verfahrenstechnische Realisierung der Studie und des Untersuchungsprozesses expliziert:

Eingebunden ist die Arbeit in ein Gesamtstudienprojekt (zur Verortung der vorliegenden Arbeit im Rahmen eines Gesamtstudienprojektes s. Kap. 2.1; s. auch Nagel-Prinz et al. 2020). Die Gesamtstudie ist angelegt als bundesweite Fragebogenuntersuchung mit dem Ziel, populationsbeschreibende Aussagen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern darüber zu erhalten, welche Kontexte sie für ihr Leitungshandeln gegenwärtig wahrnehmen und für eine positive Zukunft antizipieren. Da dieses Forschungsfeld bislang wenig empirisch und theoretisch aufgearbeitet ist, wird von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit angeregt (soweit es der formale Studienrahmen seitens der Auftraggeberin zulässt) eine Orientierung an der Partizipativen Sozialforschung vorzunehmen (von Unger 2014, 2012; Bergold, Stefan 2012, 2010). Ihr Ziel ist es, soziale Wirklichkeit gemeinsam zu verstehen und zu verändern, ihr Augenmerk ist auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess *„mit jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird“* (Bergold 2012: 2), *„um das, was die Praxis längst weiß, zu explizieren“* (Bergold 2010: 335f.). Im Rahmen der Gesamtstudie geht es deshalb darum, einen Mixed-Methods-Ansatz (Flick 2011; Loosen, Scholl 2012; Kuckartz 2014) zu realisieren und die Inhalte des Befragungsinstrumentes in einer vorangehenden qualitativen Studie kooperativ mit verschiedenen Akteuren im Umfeld von Kindertageseinrichtungen zu erarbeiten.

Diese qualitative Teilstudie ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Sie zielt neben der Itemgewinnung für die quantitative Befragung, in die ausgewählte Ergebnisse aus der qualitativen Studie eingehen, vor allem und unter Beteiligung (in Anlehnung an das Modell der Partizipationsstufen nach Wright et al. 2010) verschiedener Akteursgruppen aus dem Umfeld von Kindertageseinrichtungen auf eine systematische Informationsgewinnung, auf differenzierende und strukturierende Kenntnisse, um ein umfassendes bzw. verdichtetes Kontextbild zu gewinnen. Leitend für den Forschungsprozess ist deshalb ein Subjektmodell, in dem von der Fähigkeit der Subjekte ausgegangen wird, ihre Arbeitskontexte in Wechselwirkung mit der Umwelt produktiv zu gestalten, reflexiv darzustellen, sowie Entwicklungsperspektiven für das System zu antizipieren (Hurrelmann 1983; Gro-

eben, Scheele 2010; Lantermann 1980). Zudem liegt ein sozialkonstruktivistisches und symbolisch-interaktionistisches Verständnis zugrunde, dass diese Prozesse in sozialer Interaktion subjektiv sinnhaft konstruiert werden („*Sinnhaftigkeitsunterstellung*“, Helfferich 2009).

Die Studienfragen lauten hier:

- Womit nehmen verschiedene Akteursgruppen im Umfeld von Kindertageseinrichtungen gegenwärtig Einfluss auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen und welche auch gesamtgesellschaftlichen Einflüsse wirken gegenwärtig auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen? Wie werden diese Einflüsse von verschiedenen Akteursgruppen, insbesondere von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern selbst, beschrieben?
- Welche zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten werden antizipiert, damit das Leiten von Kindertageseinrichtungen positiv mit beeinflusst werden kann?

Zur Konturierung der Kontexte wird in der Studie ein mehrdimensionales Studienmodell zugrunde gelegt, das sich zum einen an Erkenntnissen der systemisch-interaktionischen Führungsforschung (Weinert 2000; Wunderer 2011; Blessin, Wick 2014; Lang, Rybnikowa 2014; Schirmer, Woydt 2016) orientiert, die als Einfluss auf Führung sowohl personenbezogene Merkmale der Leitungsperson selbst als auch situative Merkmale (verschiedene Interessengruppen, Gesellschaft, Ökologie) identifiziert hat. Zum anderen erfolgt eine Orientierung an der grundlegenden Zugangsweise der Educational Governance Forschung (Altrichter et al. 2007a und 2007b; Kussau, Brüsemeister 2007; Altrichter, Maag Merki 2010a und 2010b). Für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und für die vorliegende Arbeit eröffnet sie einen Rahmen, um „*Strukturen im Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen und Mechanismen der Handlungskoordination zu analysieren, die die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsprogrammen sowohl beeinflussen als auch durch diese Programme verändert werden.*“ (Ratermann, Stöbe-Blossey 2012: 9). In der vorliegenden Arbeit wird damit ein Zugang möglich, um über die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter hinaus relevante Einflüsseebenen und Akteursgruppen sowie grundlegende Mechanismen der Handlungskoordination systematisch identifizieren zu können. Dazu wird von einer 1. individuellen, 2. regionalen und 3. überregionalen Kontextebene ausgegangen, die insgesamt zunächst 15 Akteursgruppen umfassen. Die individuelle Kontextebene beinhaltet die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst. Die regionale umfasst die sechs Akteursgruppen `Eltern, Kita-Teams (Gruppenfachkräfte); Träger; Pädagogische Fachberatung; Trägerübergreifende kommunale Administration und Kommunalpolitik;

Sozialer Raum (Organisationen gesundheitlicher/ psycho-sozialer Versorgung, Sport- und Freizeitorganisationen, andere Kindertageseinrichtungen, etc.); Sozialer Raum (Grundschulen). Die überregionale Kontextebene umfasst die sieben Akteursgruppen `Ministerien/Politik und politische Administration; (Außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung; Forschungsorganisationen; Gewerkschaften; Zivilgesellschaftliche Interessenvertretungen; Fachpolitische Interessenverbände (inkl. Trägerverbände Bund/Länder); Elternverbände´. Darüber hinaus wird 4. eine umweltbezogene Kontextebene gebildet, die als Querschnittsebene gesamtgesellschaftliche Trends oder Leitbilder umfasst, die in alle Lebens- und Arbeitswelten hineinwirken (im Studienmodell zunächst die übergreifende Themengruppe `Diversität in der Arbeitswelt mit den Aspekten Geschlecht, Alter, Kultur und Behinderung´). Dem Studienmodell kommt eine heuristische Funktion zu. Es ermöglicht ausgehend von den bisher wenigen Kenntnissen zum Themenfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen und den forschungspraktisch begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen eine grobe orientierende Vorstrukturierung für den Erhebungs- und Auswertungsprozess. Es werden erste Kontextfelder als offene und elastische Kategorien formuliert.

Zudem bildete das Studienmodell die Basis für die Stichprobenbildung. Das Sampling wird als selektives Sampling realisiert (Kruse 2015; Flick 2010a). Es nehmen 35 Repräsentantinnen und Repräsentanten aus den 15 verschiedenen Akteursgruppen des Studienmodells teil, vor allem Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst: anknüpfend an die vier übergeordneten Kontextebenen im Studienmodell auf individueller Kontextebene elf Kita-Leiterinnen aus elf Bundesländern, auf regionaler Kontextebene (der organisationalen und kommunalen Ebene) sechs Personen und auf überregionaler Kontextebene (der Länder-/Bundesebene) 18 Personen.

Durchgeführt werden im Bundesgebiet verteilt fünf problemzentrierte Expertinnen- und Experteninterviews (Meuser, Nagel 2009, 1991; Bogner u. a. 2014, 2009; Witzel 2000, 1995), als Einzel- und Gruppeninterviews, sowie begleitend Mappingverfahren (Mandel, Fischer 2000; Scheele, Groeben 1988; Lehner 2001; Stegbauer 2010). Verfahrenstechnisch wird ein dialogisch-diskursiver Kommunikationsprozess in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel realisiert (Witzel 2000). Dazu wird ein Interviewleitfaden erarbeitet, der die nötige explorative Offenheit sowie prozess- und ergebnisbezogene Flexibilität ermöglicht, um vorgängige Kategorien des Studienmodells erweitern bzw. auflösen zu können (Witzel 2000, 1985; Lamnek 2010; Kruse 2015; Helfferich 2009; Bogner et al. 2014; Schelle et al. 1992;

Christmann et al. 1999). Zudem werden zwei begleitende Expertinnen- und Expertenworkshops realisiert.

Der Auswertung liegen ca. 900 Seiten Transkription zugrunde. Sie wird als zusammenfassende und strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) realisiert, die das Gesamtmaterial textreduktiv und inhaltlich ordnend abbildet sowie neben den vorgängigen Kategorien des Studienmodells auch die Suche nach neuen Mustern ermöglicht, und dadurch ein umfassenderes Bild der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen aufzeigt. Mit dem dialogischen Interviewstil ist zudem bereits in der Erhebung auch eine Validierung der Ergebnisse möglich. Darüber hinaus werden die Ergebnisse präzisiert und gesichert durch konsensuelle Validierung (der Auswertungen) im Forschungsteam sowie durch kommunikative Validierung zwischen den Forschenden und Expertinnen und Experten (Legewie 1987).

In **Kap. 4** werden die Aussagen der 35 teilnehmenden Interview- und Workshoppartnerinnen und -partner zu den von ihnen gegenwärtig wahrgenommenen Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen anhand der herausgearbeiteten Ergebniskategorien vorgestellt. In **Kap. 5** werden zudem ergänzend die Aussagen der Expertinnen und Experten zu einer antizipierten positiven Zukunft dargelegt:

Die Ergebnisdarstellungen in Kap. 4 und 5 bilden die Gesamtstudienresultate und die methodisch realisierte Zusammenfassung und Strukturierung des Ausgangsmaterials ab. Die Ergebnisse werden dem Studienziel der systematischen Informationsgewinnung zur Generierung eines umfassenden und verdichteten Kontextbildes folgend sowie zur Sicherung der Gütefunktion der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zur Überprüfung der Ergebnisse sowohl in Textform als auch tabellarisch herausgearbeitet. Es ist für die Ergebnisdarstellung bedeutsam, in Textform relevante Aussagen der Expertinnen und Experten zu konzentrieren, und anhand von Auszügen aus dem Datenmaterial inhaltlich gehaltvoll zu belegen und damit eine hohe Transparenz der Expertinnen- und Expertenstimmen zu ermöglichen, sowie in Tableaus die inhaltstragenden Ergebnisse in ihrer Vielfalt ordnend nach Ergebniskategorien gruppiert darzustellen.

Die Heterogenität der Stichprobe durch bewusst kontrastierende Fallauswahl sowie die vorgenommene Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie als Expertinnen und Experten im System Kindertageseinrichtungen ermöglicht Erkenntnisse, die über den Einzelfall hinausgehen. Damit ist eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

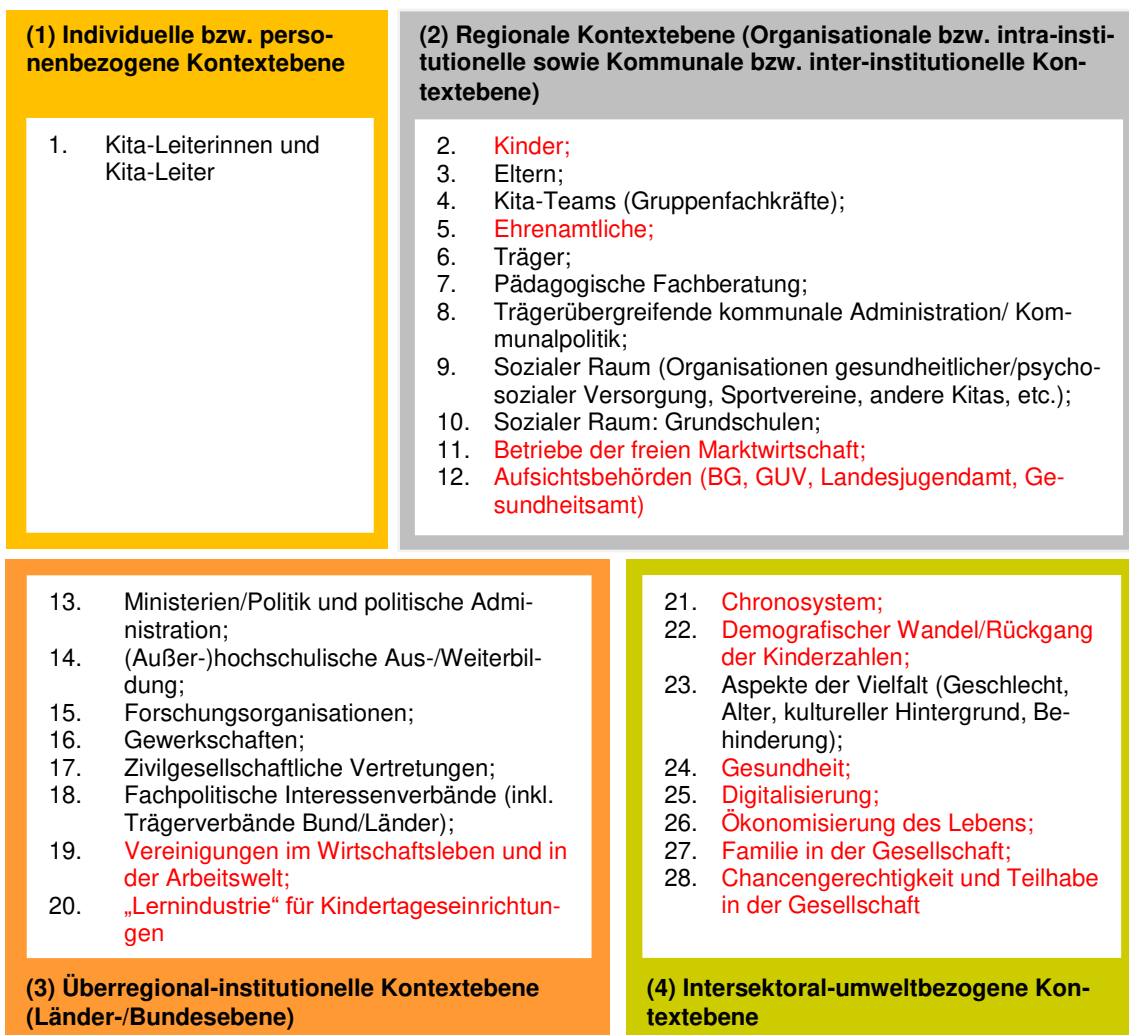
bzw. die inhaltliche Repräsentation der Ergebnisse gegeben, auch wenn durch diese methodischen Maßnahmen keine quantifizierbare Größenordnung benannt werden kann (Mayer 2013: 38 ff).

Auf zentrale Ergebnisse aus Kap. 4 und 5 wird im Folgenden eingegangen.

### 6.2 Zentrale Studienergebnisse

Die gegenwärtig wahrgenommenen und für eine positive Zukunft antizipierten Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen beziehen sich vielfach auf Akteursgruppen der regionalen Kontextebene (organisationale bzw. intra-institutionelle, kommunale bzw. inter-institutionelle Kontextebene) und der überregional-institutionellen Kontextebene sowie auf gesellschaftliche Trends bzw. Themengruppen, die neben den personalen Kontexten durch die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter Determinanten der situativen Ermöglichung in großer Breite verdeutlichen. Anlehnend an das theoretische Studienmodell spiegeln sich **in den Ergebniskategorien** auf einer ersten Ergebnisebene die 4 übergeordneten Kontextebenen auch als Hauptergebniskategorien wider, sowie auf einer zweiten Ergebnisebene in 15 Teilkategorien die im Studienmodell zunächst berücksichtigten 14 Akteursgruppen und 1 Themengruppe. Sie sind in Abb. 16 in schwarzer Schriftfarbe noch einmal zu erkennen.

Diese 4 Haupt- und 15 Teilergebniskategorien werden von den Expertinnen und Experten für die **gegenwärtige Situation** als einflussnehmend bestätigt. Zusätzlich werden weitere 13 Teilergebniskategorien erarbeitet; sie sind in Abb. 16 rot markiert: auf der regionalen Ebene z. B. die Akteursgruppe der `Kinder oder Ehrenamtlichen´, auf überregionaler Ebene z. B. die `Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt´ sowie die gesamtgesellschaftlichen Thementrends, z. B. der `Gesundheit und Digitalisierung´.



**Abb.16:** Gegenwärtige Kontextfelder (4 Haupt- und 28 Teilkategorien) (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 24)

Auch für eine **positive Zukunft** wird von den Expertinnen und Experten festgestellt, dass allen für die gegenwärtige Situation erarbeiteten 4 Hauptkategorien eine Rolle zukommt, sowie 24 der 28 Teilkategorien. Es entfallen hier die drei Teilkategorien `Chronosystem; Demografischer Wandel/Rückgang der Kinderzahlen, Familie in der Gesellschaft`, letztere spiegelt sich für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen in der Teilkategorie `Ökonomisierung des Lebens` wider.

Mit diesen 4 Hauptkategorien und insgesamt 28 Teilkategorien für die wahrgenommene gegenwärtige Situation bzw. 24 Teilkategorien für eine antizipierte positive Zukunft wird ein komplexes Einflussgefüge sichtbar. In ihm sind kategorienorientiert die Interview- und Workshopbeiträge weiter differenziert **in weitere 87 Subkategorien für die wahrgenommene gegenwärtige Situation sowie in weitere 44 Subkategorien für eine**

**antizipierte positive Zukunft**, die verschiedene thematische Aspekte beschreiben. Diese Gesamtheit des differenzierten und strukturierten Einflussbildes für die wahrgenommene Gegenwart und antizipierte positive Zukunft sind in Kap. 4 und Kap. 5 ausführlich dargestellt.

Ausgehend von der antizipierten positiven Zukunft der Kontexte des Leitens wird sechs Akteursgruppen jedoch eine zentralere Rolle zugeschrieben:

- Grundsätzlich wird der Fokus auf die (1) **Kinder** gelenkt, die -unabhängig vom pädagogischen Ansatz und dem Selbstverständnis des Trägers- als eine der vielfältigen Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung, aber vom Alter abhängig, vermehrt mit berücksichtigt werden sollten.
- In der Hauptverantwortung werden die (2) **Träger** gesehen, die in erster Linie von der Akteursgruppe der (3) **Ministerien/Politik** und politischen Administration unterstützt werden.
- Darüber hinaus wird als Hauptakteursgruppe für eine positive Zukunft auch die Gruppe der (4) **Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter** selbst gesehen.
- Unterstützt werden sollten die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter v. a. durch die (5) **Pädagogische Fachberatung**. Aber auch an alle weiteren Akteursgruppen, insbesondere an die der überregionalen Kontextebene werden Anforderungen herangetragen, Unterstützung zu leisten.
- Der Anstoß für eine solche Entwicklung könnte aus Sicht der Expertinnen und Experten durch eine (6) **Fachpolitische Interessenvertretung**, durch einen Berufsverband speziell für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, gegeben werden.

**Kategorien-übergreifend** betrachtet können die Ergebnisse zudem in **drei thematische Ergebniscluster** strukturiert werden, mit denen neben den in der Fachdiskussion häufig thematisierten (a) **personalen Kontexten**, die mit der Person der Kita-Leiterin und dem Kita-Leiter selbst verknüpft sind, und (b) **strukturell verankerten Kontexten** auch über fast alle Akteursgruppen hinweg vor allem (c) **sozial-kommunikative Kontexte** und **kulturelle Kontexte** sichtbar werden, die soziale Interaktionen als aufeinander bezogenes Handeln als bedeutsamen Einfluss auf das Leiten beschreiben. Die drei Ergebniscluster lassen sich zwar zu analytischen Zwecken getrennt beschreiben, bilden jedoch in wechselseitiger Bezogenheit den Rahmen, in dem sich das Leiten von Kindertageseinrichtungen gestaltet (s. Abb. 17).



**Kategorien-übergreifendes Ergebniscluster (a):**Personale Kontexte durch die KL selbst; u. a.

- Persönlichkeitsmerkmale
- Selbstverständnis als Führungskraft
- Kompetenzen und Qualifikationen (Kita- und Schulbereich)

**Kategorien-übergreifendes Ergebniscluster (b)**Strukturell-verankerte Kontexte; u. a.

- Aufgabenprofil von KL
- Entwicklung eines Berufsbildes Leiten von Kindertageseinrichtungen
- Verantwortlichkeiten der Träger (z. B. Personalentwicklungsangebote, Arbeitsschutz, Freistellung, Stellenbeschreibung, ...)
- Qualität der pädagogischen Fachberatung, (außer-)hochschulischen Aus- und Weiterbildung für KL sowie fachpolitischen Aktivitäten speziell für KL
- Qualifikationen und Kompetenzen einzelner Akteursgruppen (z. B. auf Mesoebene Träger, Kita-Team, Pädagogische Fachberatungen)
- Ministerielle Vorgaben
- Auflagen von Aufsichtsbehörden (BGen, GUV, Gesundheitsamt, ...)

**Kategorien-übergreifendes Ergebniscluster (c)**Sozial-kommunikative Kontexte sowie Kulturelle Kontexte; u. a.

- Führungsverhalten der Träger für KL
- Kooperation(-sbereitschaft) auf Mesoebene
- isolierte Interessen einzelner Akteursgruppen, insbesondere auf Makroebene
- fachliche Entscheidungskultur der Ministerien/Partizipation von KL bei politischen Entscheidungen
- Handlungsautonomie von Kitas vor Ort
- gesamtgesellschaftlich/e gestaltete Diskurse und Zeitphänomene: Diversity; Chancen und Teilhabe an Bildung und Arbeit; Digitalisierung und Gesundheit in der Arbeitswelt

**Abb. 17:** Drei Kategorien-übergreifende Ergebniscluster (in Anlehnung an Nagel-Prinz et al. 2020: 25)

Aus diesen drei thematischen Ergebnisclustern werden im Folgenden zentrale Ergebnisse vorgestellt, beispielhaft bezogen auf die von den Expertinnen und Experten in gestaltender Verantwortung wahrgenommenen Hauptakteursgruppen `Träger´ und `Ministerien´ sowie strukturell verankerte Kontexte und sozial-kommunikative Kontexte. Auch auf weitere Akteursgruppen wird später noch einmal Bezug genommen. In Zusammenhang mit diesen zwei Hauptakteursgruppen sind für die Expertinnen und Experten zudem die beiden gesamtgesellschaftlichen Trends und Leitbilder `Gesundheit sowie Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft´ bedeutsam:

### **Strukturell verankerte Kontexte – Akteursgruppe `Träger´ sowie kulturelle Kontexte – `Gesundheit in der Arbeitswelt´**

Bezogen auf die Akteursgruppe der `Träger´ als Arbeitgeber von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern spiegeln die Ergebnisse eine kritische Sichtweise der Expertinnen und Experten gegenüber den Trägern wider. Sie führen zu dem Schluss, dass **gegenwärtig** Träger ihrer Personalverantwortung nicht hinreichend nachkommen. So wird wahrgenommen, dass u. a. häufig Stellenbeschreibungen für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter fehlen und Träger Trägeraufgaben in hohem Maße an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter delegieren; Träger keine Personalplanungssicherheit gewährleisten und die Leiterinnen und Leiter damit vor Ort allein lassen, auch mit der für die Leiterinnen und Leiter belastenden Folge, dass sie zwischen die Anforderungen der Träger und den Beschwerden der Mitarbeitenden stehen; sich Träger in den Qualifikationsanforderungen für Leiterinnen und Leiter sehr unterscheiden und diese für übertragene Aufgaben oft nicht qualifizieren; Träger häufig auch keine fachliche Verantwortung übernehmen, auch aufgrund eigener fehlender Kompetenz; insgesamt ohne ausgleichende und unterstützende Ressourcen für Weiterqualifizierungen und Zeit.

Extrapolierend geht es für die **Zukunft** dazu um grundlegende Stellenvoraussetzungen, u. a. um eine eindeutige Trennung der Aufgaben der Leiterinnen und Leiter von denen der Träger; mehr Zeit für Leitungsaufgaben durch Freistellung und die Möglichkeit zur Aufgabendelegation, auch Leitungsteams zur Entlastung von Verwaltungsaufgaben; Weiterbildungsangebote bei akuten Bedarfen. Zudem geht es auch darum, dass Träger selbst fachliche Kompetenzen entwickeln, um Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter unterstützen zu können und nicht nur den Anforderungsdruck an sie weiterzureichen, selbst ein Selbstverständnis als lernende Organisation entwickeln sowie dass sie sich auch externe fachliche Unterstützung einholen, um ihrer eigenen Aufgabenverantwortung nachkommen zu können (z. B. zu den Themen Qualitäts- und Organisationsentwicklung, Sicherheit).

In Zusammenhang mit der Trägerverantwortung wird auch das gesamtgesellschaftlich relevante Thema `Gesundheit in der Arbeitswelt´, deren Erhalt und Förderung thematisiert. Für die **gegenwärtige** Situation wird der Umstand beschrieben, dass die Gesundheit von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern gefährdet ist, durch vielfältige Ursachen, wie mangelnde sächliche und personelle Ressourcen, mangelnde soziale Anerkennung bei

gleichzeitig hohen Anforderungen sowie nicht hinreichende Unterstützung durch die Träger und dadurch, dass diese auch ihre Aufgaben zum Thema Arbeitsschutz und betriebliche Gesundheit an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter delegieren. **Zukünftig** soll die zunehmende Bedeutung des Themas Gesundheit in der Arbeitswelt auch in Kindertageseinrichtungen und speziell auch für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter mehr Stellenwert erhalten und dazu die Anforderungen an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter zunächst hinsichtlich ihrer Ressourcen und Gefährdungen geprüft werden und u. a. die Träger auch für ein Gesundheitsmanagement Verantwortung übernehmen müssen.

Ähnliche Ergebnisse zu Aspekten der Personalverantwortung der Träger und ihrer Bedeutung auch bei dem Thema betriebliche Gesundheit werden in der Interviewstudie von Klaudy u. a. (2016) deutlich, an der Träger und Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter teilgenommen haben, sowie in der bundesweiten Befragung von Schreyer u. a. (2014), in der Ergebnisse zu gesundheitlichen Beanspruchungen und Belastungen spezifisch auch für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ausgewiesen werden:

In der Studie von Klaudy et al. (2016) wird deutlich, dass die Gesamtverantwortung in den Kindertageseinrichtungen bei den befragten Trägern an die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter delegiert wird und die Träger oftmals wenig über die Vorgehensweisen in den Kindertageseinrichtungen wissen. Während dieses von den Trägern selbst positiv bewertet wird als „gestalterische(..) Freiheit jeder Einrichtung“ (ebd.: 41f.), berichten die auch befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst teils zwar auch von einer fast uneingeschränkten Handlungsfreiheit, die durchaus förderlich sei für die Umsetzung der eigenen Ziele, jedoch auch sehr belastend sei, da sich die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in der Verantwortung alleingelassen sehen (ebd.: 71). Auch berichten sie teils von einer mühsamen Zusammenarbeit, wenn seitens der Träger nicht ausreichend fachliche Kompetenzen bestehen (ebd.: 70). Auch bezogen auf das Thema Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesundheit wird zudem deutlich, dass Träger teils noch zu wenig Verantwortung übernehmen. Die Träger selbst berichten, dass sie den Arbeits- und Gesundheitsschutz in Kindertageseinrichtungen zwar in zunehmendem Maße als Problem erkennen und als wichtig erachten, die Auseinandersetzung damit aber sehr unterschiedlich ist und sie bisher entsprechende Maßnahmen und auch ein umfassendes Gesundheitsmanagement wenig realisieren (ebd.: 32f.). Insgesamt gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Trägern aus Sicht der befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter häufig als schwierig und

ist eine Voraussetzung, die sich auf Wohlbefinden und Gesundheit der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter auswirken kann (ebd.: 71).

Bereits Schreyer et al. (2014) zeigen in ihrer bundesweiten Befragungsstudie, dass Träger einen zentralen Einfluss auf Wohlbefinden und Gesundheit von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern haben. Deutlich wird, dass der Anteil der Kita-Fachkräfte, die sich durch die Arbeit gesundheitlich überlastet fühlen, insgesamt sehr hoch ist, und bei Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern mit knapp 87 Prozent auch deutlich höher als bei Nicht-Leitungen mit ca. 67 Prozent (ebd.: 69). Nur 13,3% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter erleben das Verhältnis zwischen ihren beruflichen Anstrengungen und dafür erhaltenen Belohnungen als ausgeglichen (Gratifikationskrise). Bezogen auf die Träger kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass Unterstützungsangebote durch den Träger bzw. deren Fehlen einen zentralen Einfluss auf Wohlbefinden und Gesundheit sowie Burnout-Gefährdung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern haben und diejenigen, die wenig Unterstützung vom Träger erhalten, eher in eine Gratifikationskrise geraten und dass eine stärkere Burnout-Gefährdung besteht als bei denjenigen Leiterinnen und Leitern, die viel Unterstützung erhalten (ebd.: 72 f., 188f.).

### **Strukturell verankerte Kontexte – Akteursgruppe `Ministerien/Politik und politische Administration´ sowie kulturelle Kontexte – `Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft´**

Bezogen auf die Akteursgruppe der `Ministerien´, die sich auf die gesetzgebende Politik und auf die ausführende Administration bezieht, wird kritisch wahrgenommen, dass **gegenwärtig** die ministerielle Administration zwar im positiven Sinne ihre Ermessensspielräume nutzt, dass aber vielfach eine gesetzliche Eindeutigkeit fehlt für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen. So sind z. B. Bildungspläne vorhanden, besteht aber keine Bildungsplanverpflichtung sowie Evaluation und Kontrolle von deren Umsetzung; gibt es keine verbindlichen Reglements für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Für eine positive **Zukunft** der Kontexte des Leitens werden Anforderungen an überregional vergleichbare Reglements und Standards formuliert. Diese betreffen zum einen die Qualifizierung und das Aufgabenprofil von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, u. a. geht

es darum, dass ein eigenständiges Berufsbild für die Leitung von Kindertageseinrichtungen vorliegt, das nicht als Nebenzweig oder Anhängsel aus einer anderen Qualifizierung hervorgeht; Qualifikations- und Kompetenzstandards für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter bestehen, die bei Einstellungsverfahren dann auch berücksichtigt werden müssen; regional übergreifend auch eindeutige Aufgabenprofile und Regelungen zur Freistellung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern bestehen sowie dass es für die vielen Studiengänge in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eine stärkere Vereinheitlichung (Vergleichbarkeit) gibt. Zum anderen wird es als unterstützend für das Leiten gesehen, wenn Mindeststandards für die Trägerqualität eingeführt werden sowie auch Kontrollen vorgenommen werden, ob sie auch eingehalten werden, und wenn regelmäßig Evaluationen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen stattfinden, für alle Träger, und es eine Verpflichtung zur Evaluation gibt in allen Bundesländern. Dazu wird auch auf individueller bzw. personaler Ebene der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst deutlich, dass diesbezüglich die Anforderung formuliert wird, die proaktive Bereitschaft zu entwickeln, ihre Arbeit und Einrichtung extern evaluieren zu lassen. Des Weiteren wird es für das Leiten als förderlich bewertet, wenn zukünftig Qualitätsstandards für die pädagogischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen bestehen, die in allen Bildungsprogrammen der Länder Bestandteil sind, um Vergleichbarkeit der pädagogischen Angebote über Bundesländergrenzen hinweg zu ermöglichen.

Daran anknüpfend ist für die Expertinnen und Experten auch das gesamtgesellschaftlich relevante Thema **Chancengerechtigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft** bedeutsam. Es geht um Zugangsmöglichkeiten für jede/n zum Bildungssystem und um das Vorhandensein vergleichbarer Angebotsqualitäten, um soziale Ungleichheit mindern zu können. Die Expertinnen und Experten stellen heraus, dass sie diesen Anspruch **gegenwärtig** positiv wahrnehmen, obgleich dieser den Erfolgsdruck auch erhöhe. Für eine positive Zukunft sollen Kinder trotzdem einen möglichst frühen Zugang zur Kindertageseinrichtung als erste öffentliche Bildungseinrichtung erhalten und verbunden mit vergleichbarer Kitaqualität die Chance bekommen, Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen auch gleiche Startchancen für die Schule ermöglichen.

Insgesamt erfährt die Politik in der Fachdiskussion zwar viel Aufmerksamkeit, Arbeiten zu der Akteursgruppe der Ministerien bzw. Politik sind bisher jedoch kaum expliziter Gegenstand von Studien. Sie wird jedoch in der seit 2010 durchgeführten Befragung des

Deutschen Kita-Leitungskongresses berücksichtigt, die ein zusammenfassendes Stimmungsbild von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zu wechselnden Fragestellungen der wahrgenommenen Anerkennung und Wertschätzung abbilden:

Ein ähnlich kritischer Blick auf die Akteursgruppe der Ministerien wird in der DKLK-Studie 2018 (Wolters Kluwer 2018), dort bezogen auf die Politik, deutlich. Darin äußern nur ca. 13% der befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, dass sie sich unterstützt sehen von der Politik und davon sind es wiederum nur 3% der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, die zustimmen, dass dieses vollkommen oder weitestgehend zutreffe. Dagegen sind es 87% der befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, die sich wenig bis gar nicht unterstützt fühlen von der Politik und davon sogar 63%, die sich gar nicht oder kaum unterstützt fühlen. In der DKLK-Studie von 2019 (Wolters Kluwer 2019) wird zudem eine politische Überregulierung thematisiert. Dieses Ergebnis differiert zu den Ergebnissen der hier vorgelegten Arbeit. Die DKLK-Studie 2019 weist u. a. aus, dass ca. 85 % der befragten Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter (davon ca. 10% mehr Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter ohne Freistellungszeiten) der Aussage zustimmen, *„Rechtliche Vorgaben und Regulierungen schränken unsere pädagogische Gestaltungsfreiheit zunehmend ein“* (ebd.: 30). Davon abgeleitet wird der Abbau von Regulierungen empfohlen.

Diesem Ergebnis gegenüber stehen jedoch andererseits eine über Jahre kritisch geführte Fachdiskussion über politisch nicht regulierte Voraussetzungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie über zukünftige daran geknüpfte Anforderungen. Auch die hier vorliegenden Ergebnisse zur wahrgenommenen gegenwärtigen Situation der Einflüsse auf das Leiten von Kindertageseinrichtungen und zu zukünftigen Anforderungen an die Akteursgruppe der Ministerien, auch Politik, spiegeln Gegenteiliges wider: einen von den Expertinnen und Experten wahrgenommenen Mangel an politischer Steuerung, auch für die pädagogischen Aufgaben, sowie Anforderungen an regional übergreifende Standards.

### **Sozial-kommunikative Kontexte**

Mit den sozial-kommunikativen Kontexten werden gehäuft auch Aspekte der Kooperation und Beteiligung zwischen den Akteursgruppen ins Zentrum gestellt werden. Sie beziehen sich auf die Qualität der Zusammenarbeit der Akteursgruppen. Hier entstehen Netzwerke und Verantwortungsgemeinschaften ebenso wie Handeln verschiedener Akteursgruppen, das durch Eigeninteressen geleitet ist.

Die Bedeutung der Aspekte der Kooperation und Beteiligung beziehen sich auch auf die bereits angesprochenen zwei Akteursgruppen `Träger´ und `Ministerien/Politik und politische Administration´:

Für die **Träger** wird für die **gegenwärtige** Situation wahrgenommen, dass sie den Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zwar eine Orientierung geben durch Leitbilder/Konzeptionen, aber keine weitere Orientierung für fachliche Entscheidungen zur Verfügung stellen. Grundsätzlich wird festgestellt, dass die Bereitschaft der Träger zur Zusammenarbeit und Unterstützung das gesamte soziale Klima in Kindertageseinrichtungen prägt, gegenwärtig aber die Führungskultur geprägt ist durch u. a. unzureichende Abstimmung von Interessen, Aufgaben und Ressourcen und Unterstützungsbedarfen, vor allem bei größeren Trägern mit komplexen Strukturen, sowie Träger für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter Rollenkonflikte bedingen durch Zuweisung einer strukturellen Mittlerposition (Träger-Team, Träger-Eltern/Familien, pädagogische Anforderungen/sachliche Managementanforderungen). Für eine positive **Zukunft** wird die authentische Führung in den Mittelpunkt gestellt, u. a. dass die Träger ihre Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter kooperativ, fördernd und anerkennend führen, so wie sie es von den Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern erwarten im Umgang mit den weiteren Mitarbeitenden, dass sie sich mit den Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern fachlich abstimmen und dass sie Verantwortung für die Gesundheit der Fachkräfte, auch Leiterinnen und Leiter übernehmen, und dass sie mehr Lobbyarbeit für Leiterinnen und Leiter leisten.

Für die **Ministerien**, hier die Politik wird zudem wahrgenommen, dass sie **gegenwärtig** oftmals trotz besseren Wissens (z. B. durch bekannte Studienergebnisse) und ohne Abstimmung anderen Interessen folgend gegen fachliche Notwendigkeiten (z. B. in der Fachkräfteentwicklung) entscheidet. Für eine positive **Zukunft** werden Anforderungen formuliert, die eine grundsätzliche Wende in der Kommunikation mit Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und Kindertageseinrichtungen erfordern. Im Mittelpunkt steht die Berücksichtigung der Erfahrungen von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, ihre Partizipation an fachlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen sowie –auf der Grundlage bundesweiter vergleichbarer/ gleichwertiger struktureller Rahmenbedingungen – die Gestaltungsautonomie der Kindertageseinrichtungen vor Ort.

Die Ergebnisse zu sozial-kommunikativen Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen spiegeln sich darüber hinaus **über fast alle Akteursgruppen hinweg** wider:



**Gegenwärtig** wird dazu wahrgenommen, dass u. a.

- **auf personaler Kontextebene** der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst ihnen ein mitarbeiterinnen- und mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten und die Bereitschaft zur Kooperation, z. B. mit den Trägern, pädagogischen Fachberatungen und dem Team und auch zur Vernetzung in der Kommune, zwar wichtig ist, sie jedoch teils nicht hinreichend selbstaktiv sind und sie ihre Zuständigkeiten und Bedarfe nicht hinreichend selbstinitiiert mit ihren Trägern klären;
- die Akteursgruppen **auf regionaler Kontextebene** (Eltern, Kita-Teams (Gruppenfachkräfte), trägerübergreifende kommunale Administration und Kommunalpolitik, sozialer Raum und Grundschulen, Betriebe der freien Marktwirtschaft als Arbeitgeber von Eltern, die hohe Erwartungen und Forderungen an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter herantragen, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit aber sehr ungleich verteilt ist, insbesondere Teamkommunikation einen hohen Aufwand bedeutet, soziale Statusunterschiede mit kommuniziert werden, und Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und Kindertageseinrichtungen durch regionalpolitische Einzelinteressen vereinnahmt werden;
- und **auf überregionaler Kontextebene** ((außer-)hochschulische Aus-/Weiterbildung, Forschungsorganisationen, Gewerkschaften, zivilgesellschaftliche Vertretungen, fachpolitische Interessenverbände, Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt) Kontexte des Leitens sich zudem durch inhaltliche Widersprüche, mangelnde Rückkopplung mit der Praxis der Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern sowie durch partikulare Interessen einzelner Akteursgruppen auszeichnen.

Für eine positive **Zukunft** hingegen

- wird **auf personaler Kontextebene** die nötige Proaktivität durch die **Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter** selbst in den Mittelpunkt gestellt, neben ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Akteursgruppen auch ihr Mitgestaltungswille bei politischen Entscheidungen;
- wird es **auf regionaler Kontextebene** als unterstützend erlebt, wenn z. B. **Eltern** sich nicht nur für ihr eigenes Kind engagieren, sondern auch die Kita-Gemeinschaft berücksichtigen und die Bildungsarbeit von Kindertageseinrichtungen anerkennen,

**Gruppenfachkräfte** sich bei Problemlösungen mehr als Mitwirkende verstehen und dazu auch ihre Erwartungen mit den Leitungskräften offen und proaktiver klären, **pädagogische Fachberatungen** sich mit Forschungsorganisationen aktiv vernetzen, eine fachliche Zusammenarbeit der **trägerübergreifenden kommunalen Administration/Kommunalpolitik** und Träger erfolgt sowie **Einrichtungen im sozialen Raum** sich in der sozialen Netzwerkarbeit mehr mitengagieren und speziell **Grundschulen** mit den Kindertageseinrichtungen Konzeptionen (für den Übergang) abstimmen und zu gegenseitigen Hospitationen bereit sind;

- werden darüber hinaus auch **auf überregionaler Kontextebene** Anforderungen an die Bereitschaft zur Kooperation und Beteiligung formuliert an und es als zukunftsfähig gesehen, wenn
  - die **(Außer-)hochschulische Aus- und Weiterbildung** ihre Angebote mit den Bedarfen der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter und Praxis abstimmen und deren Erfahrungen in die Angebote einbinden,
  - auch **Forschungsorganisationen** mit der Praxis und Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern zusammenarbeiten und sie an Forschung partizipieren lassen,
  - **Gewerkschaften** und **fachpolitische Interessenverbände** spezifische Lobbyarbeit für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter im Unterschied zu anderen Kita-Fachkräften betreiben,
  - **zivilgesellschaftliche Vertretungen** Beteiligungsformate für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter an politischen Entscheidungen aufbauen,
  - und auch **Vereinigungen im Wirtschaftsleben und in der Arbeitswelt** sich mit den Interessen der Träger, Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter abstimmen.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit, der Kooperation und Beteiligung ist in der Breite, wie sie hier deutlich wird, bisher eher wenig Gegenstand in der Fachdiskussion. Auch liegen Studien, die diese Aspekte mit herausarbeiten kaum vor. Genannt werden können aber die Interview- und Fragebogenstudie von Falkenhagen et al. (2017), bezogen auf interne Gegebenheiten von Elterninitiativen, sowie die bereits erwähnte Studie von Klady u. a. (2016) bezogen auf die Rolle der Träger (s. dazu auch die oben angeführte Studie von Schreyer et al. (2014), in der deutlich wird, dass bei Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, die wenig Unterstützung vom Träger erhalten und für die die Kommunikation mit dem Träger nicht zufriedenstellend ist, eine stärkere Burnout-Gefährdung besteht (ebd.: 72f., 188f.); (s. auch Nentwig-Gesemann et al. 2016 zur Bedeutung der Träger). Die Ergebnisse

dieser Studien spiegeln sich in ähnlicher Weise auch in der hier vorgestellten Arbeit wider:

Die Interview- und Fragebogenstudie von Falkenhagen et al. (2017) geht der Fragestellung nach, welche Faktoren auf das Leiten in Elterninitiativen misslingend oder begünstigend wirken. Hierbei wird deutlich, dass vor allem organisationsinterne Voraussetzungen bedeutsam sind. Es wird herausgearbeitet, dass Elterninitiativen die komplexen Leitungsaufgaben vor allem durch eine hohe Bereitschaft und gelebte Praxis der Kommunikation, gemeinsamen Verantwortung und des gleichberechtigten Dialogs im Team und mit dem Vorstand gestalten. Dem gegenüber stehen Risiken wie z. B. unklare Zuständigkeiten, fehlende Verbindlichkeiten und Abhängigkeiten vom individuellen Engagement Einzelner.

In der oben bereits angeführten Studie von Klaudy et al. (2016) beschreiben Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, dass sie in ihrer Tätigkeit und Arbeitszufriedenheit wesentlich abhängig sind von der Kommunikation mit den Mitarbeitenden, Eltern und Trägern (ebd.: 68). Bezogen auf die Träger wird deutlich, dass sich die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter vielfach nicht hinreichend unterstützt fühlen. Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, die sich gut unterstützt fühlen, berichten dagegen von unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten, wie z. B. festen Sprechzeiten, Erreichbarkeit in Notsituationen. Des Weiteren berichtet ein Teil der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter von der mangelnden Bereitschaft ihrer Träger, zuzuhören und auch Verständnis und Wertschätzung aufzubringen, was wiederum weitere Belastungen nach sich zieht (ebd.: 70). Nicht zuletzt tragen Träger an Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter oftmals die Anforderung heran, eine gute Teamzusammenarbeit und Arbeitsatmosphäre zu entwickeln, als Grundlage für Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden. Die Studie kommt jedoch zu dem kritischen Schluss, dass über die Erwartungshaltung gegenüber ihren Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern hinaus, die Träger bislang kaum eine konkrete Unterstützungsfunktion übernehmen (außer wenn Konfliktsituationen auftreten) (ebd.: 43ff).

## Perspektiven für die Weiterentwicklung der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen gegenwärtig ein multikausales Geflecht abbilden. Eine kohärente Gesamtsteuerung im Sinne einer abgestimmten Planung und Lenkung der Einflüsse auf das Leiten ist nicht erkennbar. Für die Expertinnen und Experten sind gegenwärtig vielmehr zentral bedeutsam: die inhaltliche und gesundheitliche Überlastung der Leiterinnen und Leiter, die mangelnde Personalverantwortung der Träger sowie die politische Untersteuerung. In den Studienergebnissen wird zudem sichtbar, dass Aspekten der (mangelnden) Zusammenarbeit, Kooperation und Beteiligung zwischen den Akteursgruppen, auf sowohl personaler Kontextebene der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst als auch auf regionaler und überregionaler Kontextebene eine hohe Aufmerksamkeit zukommt. Diese spiegeln sich für die von den Expertinnen und Experten in gestaltender Verantwortung beschriebenen Akteursgruppen der `Träger´ und `Ministerien/Politik und politische Administration´ wider, aber auch über fast alle Akteursgruppen hinweg.

Die vorliegende Arbeit hat zwar kein dezidiert anwendungsorientiertes Forschungsziel, die Ergebnisse weisen aber auch auf Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen hin. Dabei werden vielfach Einzelmaßnahmen thematisiert, die zumeist unverbunden nebeneinanderstehen. Auch in der Fachdiskussion der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung werden zur Weiterentwicklung vielfach Empfehlungen zu Einzelmaßnahmen formuliert, die sich dann zumeist auf die Fachkräfteentwicklung selbst und auf die Strukturqualität beziehen (z. B. Bertelsmann Stiftung 2017; Wolters Kluwer 2017, 2018; Strehmel 2015). Diese und andere Einzelmaßnahmen sind von Bedeutung und zeigen Erfordernisse für die Weiterentwicklung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie auch der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen auf, sie sind jedoch nicht hinreichend. Die Kategorien übergreifenden Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie zeigen auf, dass es für eine positive Zukunft nicht um einzelne, lose gekoppelte Aktivitäten geht sowie neben personalen Einflüssen auf der einen Seite und strukturbezogenen Einflüssen auf der anderen Seite auch der Zusammenarbeit, der Kooperation und Beteiligung zwischen den Akteursgruppen eine wesentliche Funktion zukommt. In den Ergebnissen für eine positive Zukunft des Leitens werden dazu **zwei übergreifende Ansatzpunkte** sichtbar:

(1) Erstens geht es um **Handlungskoordination**. Die Studienergebnisse für eine positive Zukunft zeigen auf, dass deren *Entwicklung in gemeinsamer Gestaltungskraft vielfältiger Akteursgruppen* gesehen wird und es dazu auch darum geht, die personalen und strukturorientierten Ansätze um solche der Kooperation und Beteiligung als Anforderung an alle Akteursgruppen sinnvoll zu ergänzen.

Die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter selbst erhalten ihre grundsätzliche Bedeutung als Kontext für ihr Leitungshandeln durch die ihr in der Fachdiskussion zugeschriebene Schlüsselrolle sowie durch die Kenntnisse der allgemeinen Führungsforschung, dass die Führungspersonen auch selbst einen der Einflussbereiche auf Führungsprozesse bilden. Sie jedoch allein als einflussnehmend zu betrachten und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen vor allem durch Qualifikationen und Kompetenzentwicklung der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sichern zu wollen, greift angesichts des aufgezeigten Kontextbildes aber zu kurz.

Auch sind Strukturbedingungen für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Bedeutung. Dazu zeigt die vorliegende Studie u. a. auch auf, dass zukünftig auch ein Fokus auf eine kontrollierte Trägerqualität von Bedeutung ist. Die Träger erhalten ihre grundsätzliche Bedeutung dadurch, dass sie eine Schnittstelle bilden zwischen den Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern und der weiteren regionalen und auch überregionalen Ebene und sich ähnlich wie Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter in einer Sandwich-Position befinden (Strehmel 2018:26) sowie vor allem dadurch, dass sie die Personalverantwortung für Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter haben und dabei wesentlich auch Strukturqualität mitgestalten. Auch Strukturen zu schaffen –auf Trägerebene und in anderen Einflussbereichen –, bildet daher einen wichtigen Gegenpol zu personellen Ansätzen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern, sind aber für sich genommen auch nicht hinreichend.

Der Blick auf die von den Expertinnen und Experten antizipierten Kontexte für eine positive Zukunft zeigt, dass es auch um eine *zwischen verschiedenen Akteursgruppen abgestimmte Steuerung* in komplexen Systemzusammenhängen geht. Es wird die Frage nach der Handlungskoordination relevant, wie sie auch in der Educational Governance Perspektive thematisiert wird. Es geht also auch darum, wie sich die in dem verdichteten Mehrebenenmodell aufgezeigten Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen durch die verschiedenen Akteursgruppen aufeinander bezogen gestalten lassen, es geht um Planung und Lenkung von Prozesszusammenhängen im sich wandelnden System

Kindertageseinrichtung. Notwendig wird eine partizipative Abstimmung in sachgerechter Kooperation, um Perspektivenwechsel und Übersetzungsleistungen zwischen den Akteursgruppen zu ermöglichen, und in der eine transparente Klärung darüber erfolgt, wer welche Verantwortlichkeit für die Entwicklung des Leitens von Kindertageseinrichtungen hat und in der in einer Verantwortungsgemeinschaft eine Verständigung über Ziele, Vorgehen und Zielkontrollen stattfindet. Dabei wird auch eine partizipativ angelegte Steuerung notwendig, in der auch die Fachlichkeit der feldnahen Praxis durch die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sowie ggf. anderer Akteursgruppen der feldnahen Praxis in (fach-)politische Entscheidungen, Interessen, Zielsetzungen und Verwaltungsprozesse mit eingebunden ist.

Karsten (2015: o. S.) hat für die Berufs- und Arbeitsmarktentwicklung in der Elementar- und Sozialpädagogik in Anlehnung an die 4D-Strategie des Wissensmanagements zur Zukunftsentwicklung von Dierkes, Marz (1998) ein mögliches Vorgehen skizziert, das auch auf das hier vorliegende Thema bezogen werden kann. Sie schreibt, dass es für die Entwicklung von Professionalität und Qualität unabdingbar ist, *„kontextuiertes Wissen“* im gesamten Feld zu bilden, und dass es dabei darum geht, unter Beteiligung aller Akteursgruppen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und ausgehend von einem *gemeinsamen Verständnis und der Transparenz der historischen Entwicklung der aktuellen Situation quer zu denken* und den Blick aus der eigenen Organisation und aus dem eigenen Handlungsfeld heraus zu öffnen in jeweils andere, auch internationale Kontexte, um herauszuarbeiten, wer welche Denk- und Handlungsmuster erlernt hat und ausübt, und aus dieser Analyse weiter *bewusst anders zu denken* und neue Lösungen zu erproben sowie in der Folge diese neuen *„Denkoperationen“* auch in neuem Denken und Handeln in Aus-/Weiterbildung, Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und Personalmanagement zusammenzuführen. Auch dieses Vorgehen spricht die Transparenz und Zusammenarbeit aller Beteiligten an, die für eine gemeinsam verantwortete Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen nötig scheint und die von den Expertinnen und Experten in der vorliegenden Studie durch Forderungen nach Kooperation und Beteiligung zwischen den Akteursgruppen vielfältig angesprochen wird.

Auch das sogenannte „Gute-Kita-Gesetz“ (*„Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsentwicklungsgesetz – KiQuEG)“* BMFSFJ 2018, 2016) könnte zu einer vernetzten, transparenten und kooperativen Zusammenarbeit einen wichtigen Beitrag leisten. Es berücksichtigt neben der Förderung von Kita-

Leiterinnen und Kita-Leitern durch Verständigung auf z. B. Kernaufgaben und einheitliche Qualifikationsanforderungen ebenso auch ein Maßnahmenfeld zur Verbesserung der „*Steuerung des Systems der Kindertagesbetreuung im Sinne eines miteinander abgestimmten, kohärenten und zielorientierten Zusammenwirkens*“ (ebd.: 1), wobei bisherig nicht explizit von einer Partizipation auch der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter gesprochen wird. In welcher Weise dieses Handlungsfeld ausgestaltet wird, bleibt abzuwarten.

In diesem Zusammenhang der Anforderung der Handlungskoordination ist auch ein Aspekt interessant, auf den Heimbach-Steins, Kruij (2011) aufmerksam machen. Sie verweisen auf eine sozial-ethische Reflexion der „*Kooperativen Bildungsverantwortung*“ im Ansatz der Educational Governance. Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zielt wesentlich auf Bildungsgerechtigkeit und soziale Chancengleichheit von Kindern. Um dieses zu erreichen, wird Kooperation in gemeinsam verantwortlicher Weise als erfolgreicher gesehen. Dazu werden auch Kommunikationsformen aller Akteursgruppen erforderlich, mit denen nicht nur deren partikularen Interessen eingebracht werden.

**(2)** Zudem geht es zweitens für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen um zwei grundlegende Steuerungs“anker“, mit denen zunächst die Ministerien ins Zentrum rücken. Denn die Ministerien erhalten in den vorliegenden Studienergebnissen ihre Bedeutung für eine positive Zukunft als Verantwortliche für die Gewährleistung der Strukturqualität als Rahmen für die Realisierung der Prozessqualitäten in den Einrichtungen. Dabei geht es nicht um eine einseitige Top-down-Steuerung, sondern um einen Steuerungsansatz, der den Grenzen einer linearen bzw. gezielten Systemsteuerung durch Anerkennung von Teilsystemautonomien gerecht wird. Es geht um das Spannungsfeld und die **Kopplung von Normierung und Autonomie**.

Für die Expertinnen und Experten werden für eine positive Zukunft in diesem Zusammenhang einerseits *politisch verantwortete überregional verbindliche Standards* zur Vergleichbarkeit der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und sowie deren Kontrolle und Evaluation bedeutsam. Damit wird deutlich, dass neben einer zukünftig abgestimmten Handlungskoordination zwischen den Akteursgruppen auch Anforderungen an ein kohärentes (nicht aber vereinheitlichtes) System relevant werden. Diese können jedoch nur einen Rahmen anbieten. Sie sind zu übersetzen in die jeweiligen länderspezifischen und vor allem kommunalen und organisationalen Teilsysteme, die als jeweilig relativ autonome Räume vor Ort agieren. Denn hinzukommt, dass auch die Kontexte des



Leitens lokal zu präzisieren und weiterzuentwickeln sind und nicht von einem einheitlichen Kontextbild ausgegangen werden kann. Vor diesem Hintergrund wird für die Expertinnen und Experten andererseits der mit gegebener Bundesrahmenpolitik verbundene Anspruch der Gewährleistung einer *selbstverantworteten fachlichen Realisierung in den Kindertageseinrichtungen vor Ort* bedeutsam und *deren Autonomie in der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit*.

In den Interviews wird dieses mit dem Ansatz der *‘Selbstständigen Schule’* (auch *‘Selbst- oder Eigenverantwortliche Schule’*) (z. B. Busemann 2008; Buchen 2005) in Zusammenhang gebracht. Was das für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und das Leiten von Kindertageseinrichtungen bedeutet, wird zu prüfen sein. Mit der „neuen“ Steuerung der selbstständigen Schule haben die Schulleiterinnen und Schulleiter zwar mehr autonomen Gestaltungsraum bekommen, um schulspezifische Belange berücksichtigen zu können, es wurde aber zunehmend auch die überregionale politische Inputsteuerung durch rechtliche Vorschriften, inhaltliche Programmvorgaben und Lehrpläne nachrangig (Drieschner, Gaus 2012). Genau diese rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben führen die Expertinnen und Experten in der hier vorgelegten Arbeit jedoch als wichtige Grundlage für eine positive Zukunft der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen an. Zudem ist die konzeptionelle Ausrichtung der selbstständigen Schule auf die Einzelschule gerichtet und mit standardisierten Leistungserwartungen für die Einzelschulen und Rechenschaftspflicht verbunden (ebd.). Die Expertinnen und Experten in der vorliegenden Studie sprechen sich zwar für eine Vergleichbarkeit auch der pädagogischen Inhalte in Kindertageseinrichtungen aus und auch für eine verpflichtende Evaluation der Träger- und Kitaarbeit. Ob damit jedoch auch eine Standardisierung von Zielen und Lernleistungstests gemeint ist, bleibt offen.

Da mit den vorliegenden Studienergebnissen auch deutlich wird, dass die Expertinnen und Experten neben der Anforderung der Autonomie in der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit wesentlich auch zum einen eine kommunale Vernetzung und zum anderen den Anspruch der Förderung von Chancengleichheit für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft als zukunftsweisend sehen, könnte eine Anknüpfung an verschiedene Modellprojekterfahrungen der *‘regionalen Bildungslandschaften’* sowie an die *‘Sozialraumentwicklung und -orientierung’* (z. B. Döbert, Weishaupt 2015; Otto et al. 2012; Bollweg, Otto 2011; Fürst, Hinte 2014; Schubert 2008; Deinet, Bossmann 2011; Brocke 2004) sinnvoll sein. Im Vordergrund steht auch hier die bedarfsorientierte Entwicklung der einzelnen

Einrichtung, jedoch durch Zusammenarbeit der kommunal Beteiligten an der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, und die Berücksichtigung kommunaler Lebensräume und deren spezifischen Merkmale. Karsten (2012) hebt hervor, „Die besondere Stärke von Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter von Mädchen und Jungen in Deutschland liegt in ihrer Verankerung im Denk- und Handlungsmodell der Kinder- und Jugendhilfe.“ (ebd.: 3). Anstatt einer Standardisierung und Verschulung berücksichtigt sie die Lebenswelten von Familien und Kindern und gestaltet auch frühe Bildung vor dem Hintergrund sozialer Verhältnisse und individueller Voraussetzungen (ebd.), um den politischen und fachlichen Anspruch an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung realisieren zu können, individuelle Differenzen von Kindern und Familien zu berücksichtigen sowie Bildungsbarrieren und soziale Ungleichheiten zu mindern.

### **6.3 Beitrag der Arbeit zur wissenschaftlichen Entwicklung des Themenfeldes `Leiten von Kindertageseinrichtungen´, methodische Limitationen und Forschungsdesiderata**

Der Beitrag der vorliegenden Arbeit **zur wissenschaftlichen Entwicklung des Themenfeldes Leiten von Kindertageseinrichtungen** und ihr praktischer Nutzen liegt darin, dass sie durch eine systematische Analyse zusammen mit verschiedenen Akteursgruppen im System Kindertageseinrichtung Kontexte des Leitens umfassend explorativ-deskriptiv erschließt:

Sie generiert (1) neue Erkenntnisse zum Themenfeld `Leiten von Kindertageseinrichtungen´ und leistet einen *Beitrag zur Schließung der Forschungslücke zu umfassenden Kenntnissen über Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen*. Denn Fragestellungen, die überpersonalen Bedingungen des Leitens nachgehen, sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten geworden. Insbesondere mangelt es derzeit noch an Arbeiten, die diese Fragen empirisch bearbeiten und dazu Erkenntnisse differenziert und strukturiert darstellen. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen wissenschaftlichen Beitrag zur Schließung dieser Lücke. Mit ihr ist ein grundlegend notwendiger Schritt zu einem ganzheitlichen Verständnis des Leitens im komplexen Steuerungssystem Kindertageseinrichtung getan.

Dazu tritt die Arbeit (2) an das Studienthema *mehrdimensional* heran. Sie löst die Frage nach den Einflüssen ab von einer einseitigen Sicht nur auf die Person der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter, ihre Qualifikationen und Kompetenzen, und bettet Leiten in einen durch mehrere Ebenen gestalteten Zusammenhang ein, der die *Breite der Kontexte* entfaltet, und darin sowohl gegenwärtig wahrgenommene als auch für eine positive Zukunft antizipierte Kontextfelder entfaltet.

Zudem bringt sie (3) das Studienthema *mehrperspektivisch* zur Sprache. Es wird eine Vielzahl verschiedener Akteursgruppen aus dem Umfeld von Kindertageseinrichtungen einbezogen, um möglichst breit die Heterogenität des Forschungsfeldes berücksichtigen zu können und damit auch eine *breite Innensicht* der Einflüsse sichtbar zu machen. Der dazu im Rahmen der Gesamtstudie gewählte und auch für die vorliegende Arbeit relevante Forschungsansatz in Anlehnung an die Partizipative Sozialforschung kann als Votum für eine in der Forschung vermehrt zu berücksichtigende 'praxisbasierte Evidenz' zur Entwicklung des Systems und des Leitens von Kindertageseinrichtung verstanden werden. I. S. des Educational Governance Ansatzes wird davon ausgegangen, dass die Steuerung eine kooperative Abstimmung und gemeinsame Zielbestimmung der beteiligten Akteursgruppen sowie die Kooperation in der Umsetzung erforderlich macht. Mithin wird eine partizipativ angelegte fachlich-politische Feldsteuerung notwendig. In ihr ist die Fachlichkeit der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter sowie anderer Akteursgruppen der feldnahen Praxis des Systems notwendiger Weise in (fach-)politische Entscheidungen, Interessen, Zielsetzungen und Verwaltungsprozesse mit eingebunden. Die vorliegende Arbeit stützt einen solchen systemischen und partizipativen Ansatz der Erforschung des Systems und des Leitens von Kindertageseinrichtungen, der dem theoretischen Mehrebenen-Modell der Arbeit und dem methodischen Vorgehen zugrunde liegt.

Auf Grundlage dieser mehrperspektivischen und mehrdimensionalen Inblicknahme liegt der Forschungsbeitrag der Arbeit (4) darin, dass sie Antworten auf die Studienfragen *horizontal und vertikal verdichtet*, deren *Komplexität und Kontingenz in einer Bestandsaufnahme* aufzeigt, und damit *konstitutive Merkmale des Einflussgefüges empirisch sichtbar* macht. Sie erarbeitet die Ergebnisse durch systematische Informationsgewinnung, explorativ und auf Grundlage der wenigen vorliegenden wissenschaftlichen Befunde elaborativ, und stellt detaillierte Erkenntnisse zu Kontexten des Leitens von Kindertageseinrichtungen bereit. Die Studienergebnisse verdichten die in Kap. 1 und 2 aufgezeigte Komplexität des Leitens und das im theoretischen Studienmodell entwickelte

mehrdimensionale Einflussmodell. Das Studienziel der Differenzierung der Kontexte wird im Sinne einer Vergrößerung der Ergebnisse durch Herausarbeiten einzelner Kontexte ermöglicht sowie das Studienziel der Strukturierung der Kontexte im Sinne der Verkleinerung der Ergebnisse durch Herausarbeiten übergreifender Inhaltsstrukturen in einem komplexen Kategoriensystem.

Die Studie eröffnet zudem (5) Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Kontexte des Leitens sowie für weiterführende Studien. Die Ergebnisse bilden eine Grundlage für eine Weiterentwicklung der bildungs- und fachpolitischen Diskussion im Sinne einer handlungskooordinierten Steuerung von Kindertageseinrichtungen im Educational Governance Ansatz. Sie führen vor Augen, dass Einzelmaßnahmen kaum zu einer Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beitragen können und unterstützen konzeptionelle Anknüpfungspunkte für eine holistische Reflexion und Weiterentwicklung des Systems Kindertageseinrichtung mit dem Fokus auf das Themenfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen.

In dieser Forschungsarbeit ergeben sich jedoch auch **methodische Limitationen**. Sie sind bedingt durch die Studienrahmenbedingungen und Abweichungen vom geplanten Forschungsprozess und auf die hier abschließend mit eingegangen wird:

- Auf der individuellen bzw. personalen Kontextebene werden Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter aus 14 Bundesländern eingeladen. Zwei Bundesländer können aufgrund der Gesamtstudienbedingungen (s. Kap. 2.1) hier nicht berücksichtigt werden. Von der Auftraggeberin werden auf Grundlage des bundesweiten Ländermonitors Frühkindliche Bildungssysteme die Bundesländer Brandenburg und Saarland nicht mit ausgewählt, da deren strukturellen Bedingungen Parallelen zu anderen Bundesländern aufweisen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die bundesrepublikanischen Verhältnisse der Länder abgebildet sind.
- Eine mögliche Einschränkung ergibt sich durch parallel stattfindende bundesweite Streiks der Beschäftigten der Deutschen Bahn und von Kindertageseinrichtungen. Dadurch können vier Teilnehmende (davon drei Kita-Leiterinnen/Kita-Leiter) nicht wie vorgesehen an der qualitativen Studie teilnehmen. Das schränkt die Erkenntnislage in einem nicht definierbaren Umfang ein. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die erzielten Ergebnisse ein relativ umfassendes Bild der Kontexte des Leitens

von Kindertageseinrichtungen abbilden, da nicht repräsentierte Bundesländer durch Teilnehmende auf regionaler und überregionaler Kontextebene vertreten sind.

- Zudem kann im Rahmen des gegebenen Gesamtstudienauftrages (s. Kap. 2.1) der Ansatz der Partizipativen Sozialforschung nur begrenzt realisiert werden. Aufgrund des engen formalen Gesamtstudienrahmens kann ein weit geöffneter beteiligender Forschungsprozess u. a. nicht für die Weiterverarbeitung der Ergebnisse in der quantitativen Studienphase sowie für die Ergebnisdiskussion und Ableitung von Handlungsempfehlungen realisiert werden. Auch Personalwechsel im Rahmen der Gesamtstudie führen zu einer zusätzlichen Einschränkung verfügbarer Ressourcen. Zusammengefasst wird der Fokus der Partizipation im Rahmen der Gesamtstudie deshalb auf die *Erhebungsphase der wahrgenommenen und antizipierten Kontexte* als Grundlage für die folgende Fragebogenentwicklung gelegt.

Die Arbeit stellt mit der explorativen Analyse der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen eine empirische Grundlage zur Verfügung, von der ausgehend zudem weiterführende empirische Analysen vorgenommen werden können. **Forschungsfragen, die für die weiterführende wissenschaftliche Bearbeitung des Themas** von Interesse sind, beziehen sich z. B. auf folgende Aspekte:

- Zu einem sind *vertiefende Analysen auf Ebene der einzelnen Akteursgruppen* von Interesse, denn diese bergen in sich unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen und regionale Besonderheiten. Weiter differenzierende Analysen auf Ebene der Akteursgruppen können durch Präzisierungen Anknüpfungspunkte für regionale Weiterentwicklungen bilden.
- Ebenso sind *vertiefende Analysen* interessant, die ein *weiterführendes Verständnis des Zusammenwirkens der Akteursgruppen und der Handlungskoordination* im erarbeiteten Mehrebenenmodell ermöglichen, um Schnittstellen, Hindernisse und Gelingensbedingungen in der Zusammenarbeit zu identifizieren. U. a. könnte auch die weiterführende Realisierung von Mappingverfahren dazu beitragen, Kenntnisse über Zusammenhänge der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen zu vertiefen.
- Zum anderen sind *vergleichende Studien mit anderen pädagogischen Berufsfeldern und Ländern* von Interesse, um ein Verständnis dafür zu gewinnen, was in welchem

Feld funktioniert und was für die Weiterentwicklung der Kontexte des Leitens in deutschen Kindertageseinrichtungen daraus gelernt werden kann. Auch internationale Vergleiche sind hier von Interesse, um Anschluss deutscher Entwicklungen an internationale Herausforderungen zu ermöglichen bzw. um zu prüfen, in welcher Weise diese ebenfalls eine Weiterentwicklung unterstützen können.

- Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Momentaufnahme eines sich dynamisch entwickelnden Feldes der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und des sich im gesellschaftlichen und politischen Wandel befindlichen komplexen Systems Kindertageseinrichtung (z. B. durch den Generationenwechsel in der Leitung von Kindertageseinrichtungen, die zukünftig über andere Qualifizierungswege in das Berufsfeld Leiten von Kindertageseinrichtungen münden; oder durch den Trend zur Ganztagsbetreuung und 24-Stunden-Betreuung und ein immer früheres Eintrittsalter der Kinder in die Kindertageseinrichtung; oder durch den wachsenden Anspruch aus Wirtschaft, Politik und Elternschaft an Entwicklung und Lernen von Kindern; oder durch politische Einflussnahmen und Einführung u. a. des „Gute-Kita-Gesetzes“ (KiTa-Qualitätsentwicklungsgesetz – KiQuEG). Notwendig erscheint deshalb auch eine *Dauerbeobachtung des beruflichen Handlungsfeldes Leiten von Kindertageseinrichtungen*. Durch sie kann eine nachhaltige Entwicklung der Kontexte des Leitens von Kindertageseinrichtungen kritisch begleitet werden und können aus Erfahrungen im Zeitverlauf Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten auf den verschiedenen Systemebenen identifiziert werden. Beitragen könnten hierzu u. a. auch konzeptuelle Replikationsstudien, die die hier vorgestellten Ergebnisse durch neue Impulse anreichern.
- Darüberhinausgehend sind Studien zur *Erklärung und Prognose „erfolgreichen“ Leitens* für die Entwicklung des Themenfeldes Leiten von Kindertageseinrichtungen wichtig, mit denen der *Stellenwert der Organisations- und Managementqualität und die Wirkungszusammenhänge des Leitens* transparent und priorisiert werden. In diesem Zusammenhang ist u. a. von Interesse, wo die Grenzen der personalen Einflussnahme durch die Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter liegen und situative Einflussfaktoren (vermittelnd) wirken, womit die relationale Struktur der Kontexte deutlich wird.

## Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S., Hofmann, R. (2013). Diversitymanagement. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/>. Abgerufen am 25.8.2017.
- Aden-Grossmann, W. (2002). Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Aden-Grossmann, W. (2014). Geschichte des Kindergartens. In: R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker, M. Hopf (Hrsg.), Handbuch frühe Kindheit, Opladen: Budrich, 213-240.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (2007a). Einführung. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister, J. Wissinger (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer VS, 9-14.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (2007b) (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Maag Merki, K. (2010a). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter, K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden: Springer VS, 15-39.
- Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010b). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(2), 237-275.
- Anders, Y., Rossbach, H.G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: M. Stamm; D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, 183-195.
- Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2014). Workingpaper 238 „Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten. Berlin. Verfügbar unter <https://www.ratswd.de/publikationen/working-papers/2014>. Abgerufen am 25.8.2014.
- Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung (2014). Vorschlag für die Leitlinien eines Qualitätsrahmens für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bericht der Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. Journal of the American Planning Association, 35(4), 216-224.



- Aubrey, C., Godfrey, R., Harris, A. (2012). How do they manage? Investigation of early childhood leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(1), 5-29.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Nationaler Bildungsbericht*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht/bildung-in-deutschland>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF/DJI)*: München. Verfügbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Ballaschk, I. (2016). *Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?* Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Ballaschk, I., Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 876-896.
- Barkemeyer, I., Günther, F., König, A. (2015). Pädagogische Leitung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement. Einblicke in Tätigkeitsprofile von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: A. König, H.R. Leu, S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik, Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*, Weinheim: Beltz Juventa, 216-231.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Stanat, P. (2001). PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, 285-310.
- Behr, K., Lange, J. (2014). Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen. Qualifikation – Qualifizierung – Kompetenzen. In: Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10*, 95-108, München: DJI.
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz A (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 11-28.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., Simonis, G. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bergold, J., Stefan, Th. (2010). Partizipative Forschung. In: Mey G., Mruck K. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 333-344.
- Bergold, J., Stefan, Th. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13(1), Art. 30.
- Bertelsmann Stiftung (2016). Qualitätsleitfaden Kita-Leitung. Qualitätsansprüche und -kriterien für die Leitung von Kindertageseinrichtungen der Städte Potsdam, Brandenburg an der Havel und des Landkreises Märkisch-Oderland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2017). Qualitätsausbau in KiTas 2017. 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas. 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012). Warum sparen in der Bildung teuer ist. Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung. Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/de/startseite/>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, 259-272.
- 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: Wolters Kluwer.
- Blau, D.M. (2000). The production of quality in child care centers: Another look. Applied Developmental science, 4, 136-148.
- Blessin, B., Wick, A. (2014). Führen und führen lassen. 7. vollständig überarb. Aufl.. Konstanz: UVK Lucius, vorangegangen ist: O. Neuberger (2002). Führen und führen lassen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blossfeld, H.P., Bos, W., Daniel, H.D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.G., Tippelt, R., Wößmann, L. (2012). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Aktionsrat Bildung. Münster: Waxmann.
- Bock-Famulla, K., Lange, J. (2013). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen. Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bogner, A. (2012). Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick. Weinheim: Beltz.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

- Bogner, A., Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hrsg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS, 61-98.
- Bogumil, J., Jann, W. (2005). Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollweg, P., Otto, H.U. (2011) (Hrsg.). Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Sünker, H., Hopf M. (2014) (Hrsg.). Handbuch frühe Kindheit. Opladen: Budrich.
- Brocke, H. (2004). Kommunale Steuerung und Soziale Arbeit als Koproduktion – Standards eines sozialen, integrierten Stadtteilmanagements. Pfusch am Kind wird teuer! Frühkindförderung/Familienförderung Integrierte Dienste im Stadtteil und lokale Aktionspläne. In: E&C Journal 12/2004, 101–105. Verfügbar unter: [www.eundc.de/pdf/49018.pdf](http://www.eundc.de/pdf/49018.pdf) . Abgerufen am 12.9.2017.
- Brockmann, S. (2014). Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüsemeister, Th. (2010). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann S., Stöbe-Blossey S. (Hrsg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Wiesbaden: Springer, 27-62.
- Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. (2005) (Hrsg.). Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Stuttgart: Raabe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1998). 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2003). Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). Communiqué Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/89576/301ce4ac0068c3ffcc400fc54455f317/communique-bund-laender-konferenz-data.pdf>. Abgerufen am 12.3.2017.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Jugend- und Familienministerkonferenz (2016). Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/114052/0ae3ed118f9acf5467bfa8758ba2174a/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf> . Abgerufen am 23.10.2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018). Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf>.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Busemann, B., Oelkers J., Rosenbusch H.S. (2007) (Hrsg.). *Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure*. Köln: Luchterhand.
- Bush, T. (2012). Leadership in early childhood education. *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(1), 3-4.
- Bush, T. (2016). „Economics, politics and leadership: Macro-level influences on education“. *Educational Management, Administration & Leadership* 44(2), S. 171–172.
- Bock-Famulla, K. (2002). *Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten*. Gutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Bielefeld.
- Camehl, G. (2016). Wie beeinflusst der Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht-kognitive Fähigkeiten? *DIW Roundup* 105, DIW.
- Charta der Vielfalt. Verfügbar unter: <http://www.charta-der-vielfalt.de/de/diversity/diversity-dimensionen.html>. Abgerufen am 15.7.2017.
- Christmann, U., Groeben, N., Schreier, M. (1999). Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. In: *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* (Jahrgang 18, Heft 1), Sonderdruck, Frankfurt/Main: Peter Lang, 138-153.
- Cremers, M., Krabel, J., Calmbach, M. (2010). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Berlin: BMFSFJ.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 14. Jg., H. 3, 339-361.
- Deinet, U., Bossmann, J. (2011). Kommunen gestalten ihre Bildungslandschaften auf der Grundlage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: *sozialraum.de* (3) Ausgabe 1/2011. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/kommunen-gestalten-ihre-bildungslandschaften.php> . Abgerufen am 26.03.2017.

- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 3. Auflage. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Deutsche UNESCO, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)(2015). *Weltbericht Bildung für alle 2015. Kurzfassung Bildung für alle: 2000-2015: Bilanz*. Bonn: Deutsche Unesco Kommission.
- Deutscher Bildungsserver (2017a). *Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Rechtsanspruch-auf-Kindertagesbetreuung-1850-de.html>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Deutscher Bildungsserver (2017b). *Umsetzung der Bildungspläne in den Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Umsetzung-der-Bildungspläne-in-den-Bundesländern-3707-de.html>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2013). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Deutscher Verein.
- Dieckbreder, F., Koschmider, S., Sauer, M. (2014) (Hrsg.). *Kita-Management. Haltungen, Methoden, Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Diehm, I. (2008). *Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen*. In: W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 557-575.
- Dierkes, M., Marz, L. (1998). *Wissensmanagement und Zukunft: Orientierungsnot, Erwartungsfallen und "4D"-Strategie*. (Schriftenreihe/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Technik – Arbeit – Umwelt, Abteilung Organisation und Technikgenese, 98-102). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-125572>. Abgerufen am 1.12.2017.
- Diskowski, D. (2008). *Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument*. In: H. G. Roßbach, H. P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Berlin: Springer VS, (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft), 47-62.
- Diskowski, D. (2012). *Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordination*. In: S. Ratermann, S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*, Wiesbaden: Springer, 121-143.
- Diskowski, D. (2015). *20 Jahre Qualitätsdebatte in der Kindheitspädagogik – Anmerkungen zu Erfolgen und Defiziten*. In: B. Kalicki, C. Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der Kindheitspädagogischen Debatte*, Freiburg i. Br.: Herder, 23-30.
- Diskowski, D. (2016). *Stand, Erfolg und Defizite der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung*. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Qualität in der Kindertagesbetreuung: ein Zwischenfazit*, (47)3, 4-15.

- Döbert, H., Weishaupt, H. (2015). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – Ein Handbuch. Münster und New York: Waxmann.
- Drieschner, E., Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58 – Heft 4, 541-560.
- Dudenredaktion (2015). Stichwort System. In: Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch, 8. überarbeitete u. erweiterte Aufl., Berlin: Dudenverlag, 1732.
- Egert, F., Eckhardt, A. G., Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. Frühe Bildung, 6, 58-66.
- Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (2013). Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B., Stöbe-Blossey, S. (2006). Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). 2009/C 119/02. Brüssel: EU.
- Europäische Kommission (2011). Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Brüssel: KOM(2011) 66 endgültig.
- Europäische Kommission, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014. Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa, Ausgabe 2014, Bericht von Eurydice und Eurostat. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der EU
- Falkenhagen, H., Frauendorf, T., Bender, N. (2017). Auf Augenhöhe Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Felfe, J. (2012). Arbeits- und Organisationspsychologie. Führung und Personalentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fialka, V. (2011). Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Flick, U. (2010a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl.. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2010b). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: G. Mey; K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 395-407, Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung*. 3. Aktualisierte Aufl.. Wiesbaden: Springer VS.



- Franken, B. (2006). Qualitätskontrolle im Kindergarten? Kritische Untersuchung von Handlungsansätzen zur Qualitätsbestimmung und Qualitätssicherung. 2., unveränd. Aufl. Oldenburg: pfv.
- Friederich, T., Schoyerer, G. (2016). Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In: T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, C. M. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch, Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*, 38-63, Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Fthenakis, W.E. (2003) (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/Main: Campus, 17-34.
- Fürst, R., Hinte, W. (2014). *Sozialraumorientierung, Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten*. Stuttgart: UTB.
- Giesecke, M., Rappe-Giesecke, K. (1997). *Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Glaser, B., Strauss, A. (1998) *Theoretisches Sampling*. In: B. Glaser, A. Strauss (Hrsg.), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer, 53-84.
- Grochla, N. (2008). *Qualität und Bildung: eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses in der Frühpädagogik*. Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik. Münster: LIT.
- Groeben, N., Scheele, B. (2010). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. In: G. Mey, K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer VS, 151-165.
- Grundwald, K. (2014). *Sozialwirtschaft*. In: Arnold, U., Grundwald, K. Maelicke, B. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*, 4. erw. Auflage, Baden-Baden: Nomos, 33-63.
- Hallinger, Ph., Huber, St. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(4), 359-367.
- Heckman, J. J., Masterov, D. V. (2007): *The productivity argument for investing in young children*. IZA Discussion Papers 2725, IZA Bonn.



- Heimbach, M., Kruij, G. (2011) (Hrsg.). Kooperative Bildungsverantwortung. Sozial-ethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: wbv.
- Helfferrich, C. (2009). Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschfeld, J., Krampe, L., Winkler, Ch. (2012). Radost Akteursanalyse, Teil 1: Konzept und methodische Grundlagen der Befragung und Auswertung. Berlin: Institut für ökologische Wirtschaftsforschung.
- Hitzenberger, J., Schuett, S. (2016). Mitarbeiterführung in Krippe, Kita & Hort. Wiesbaden: Springer.
- Hochschulkompass. Studiengangsuche. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.hochschulkompass.de/home.html> . Abgerufen am 20.9.2017.
- Holdenrieder, J. (2013). Einführung. In: J. Holdenrieder (Hrsg.), Betriebswirtschaftliche Grundlagen sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, 13-44.
- Honig, M. S., Joos, M., Schreiber, N., Betz, T. (2004). Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, 17-38, Weinheim: Juventa.
- Horx, M. (2017). Zukunftsinstitut. Verfügbar unter: <http://www.zukunftsinstitut.de/> . Abgerufen am 12.8.2017.
- Hübner-Schmid, K., von Borries, B., Hasemann, A. (2003). Netzwerk- und Akteursanalyse. Ein methodischer Leitfaden. Bonn: Frient Gruppe Friedensentwicklung c/o Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).
- Hujala, E. (2004). Dimensions of Leadership in the Childcare Context. In: Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 48, No. 1, 53-71.
- Hujala, E., Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. In: E. Hujala, M. Waniganayake, J. Rodd (Hrsg.), Researching Leadership in Early Childhood Education, Tampere: Tampere University Press, 213-234.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 91-103.
- Jansen, D. (1999). Einführung in die Netzwerkanalyse. Wiesbaden: Springer.
- Jungk, R., Müllert, R.B. (2000). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne, (Erstveröffentlichung 1981).
- Kaehler, B. (2017). Komplementäre Führung. Ein praxiserprobtes Modell der Personalführung in Organisationen. 2. vollständig überarb. Aufl.. Wiesbaden: Springer.
- Kalicki, B., Wolff-Marting, C. (2015) (Hrsg.). Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der Kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg: Herder.

- Kaltenbach, K. (2008). Kita im Wandel. Neue Anforderungen an Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse. Masterthesis.
- Karsten, M. E. (2011). Übersicht zu Sozial-, Bildungsentwicklungs- und Forschungsfeldern, auch als Kontexte von Qualitätsentwicklungen/Zukunftsgestaltung (SEMPER). Leuphana Universität Lüneburg/Vorlesung im Schloss Osnabrück.
- Karsten, M. E. (2012). Herausforderungen des Sozialen Wandels. Interkulturelle Kompetenz, Gender-Mainstreaming, Sozialer Wandel. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=27&catid=29&showall=&start=2> . Abruf 10.8.2017.
- Karsten, M. E. (2015). Wissensmanagements in der Elementar und Sozialpädagogik. In: I. Dittrich, E. Botzum (Hrsg.), Lexikon Kita-Management, Köln: Carl Link.
- Karsten, M. E. (2018). Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto H. U., Thiersch H. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München: Reinhardt, 6. Überarb. Aufl., 545-521.
- Kauffeld, S. (2014) (Hrsg.). Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor (2. überarb. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz (1990). Verfügbar unter: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Klaudy, E. K., Köhling, K., Micheel, B., Stöbe-Blossey, S. (2016). Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen. Herausforderungen und Strategien. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.) (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann, Münster.
- Knoll, A. (2014). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – eine Übersicht. In: C. Walter-Laager, M. Pfiffner, K. Fasseing-Heim (Hrsg.), Vorsprung für Alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik, Bern: hep, 11-29.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2010) (Hrsg.). Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung – Grundlagen, Praxisreflexionen und –materialien. Handreichung für die Praxis. Berlin.
- Kotter, J. P. (1990). A Force For Change: How Leadership Differs From Management. New York: Free Press.
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B., Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, D. Vinz (Hrsg.), Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main: Campus, 7-15.

- Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewführung. Ein integrativer Ansatz. 2. überarbeitete und ergänzte Aufl.. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kruthaup, B. (2004): Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt? Eine kritisch-theoretische Diskussion der gegenwärtigen Qualitätskriterien und angestrebten Standardisierung. Münster: Lit.
- Kubandt, M. (2016). Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“. Opladen: Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2017). Gender Mainstreaming in der Kindertageseinrichtung?! Die weiblichen Fachkräfte als das vermeintlich neutrale, unsichtbare und unschuldige Geschlecht. In: A. Karber, J. Müller, K. Nolte, P. Schäfer, T. Wahne (Hrsg.), Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)berufen, Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen, Opladen: Barbara Budrich, 253-262.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, J., Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: H. Altrichter, Th. Kussau, J. Brüsemeister (Hrsg.), Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden: Springer, 15-45.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim & Basel: Beltz.
- Lang, R., Rybnikova, I. (2014). Aktuelle Führungstheorien und -konzepte. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lange, J. (2017). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lantermann, E. D. (1980). Interaktionen – Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Larrá, F. (2005). Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 235-269.
- Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: G. Jüttemann, H. Thomae (Hrsg.), Biographie und Psychologie, Heidelberg: Springer, 138-150.
- Lehner, M. (2001). Das subjektive Wirkungsgefüge. In: M. Lehner, F. E. P. Wilms (Hrsg.), Problemsituationen als Gefüge von Wirkungen, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 13-34.

- Leu, H. R. (2005). Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In: Diller et al. (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen*, 11-13. München: Verl. Dt. Jugendinst. (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 3).
- Loosen, W., Scholl, A. (Hrsg.) (2012). *Methodenkombinationen in der Kommunikationswissenschaft. Methodologische Herausforderungen und empirische Praxis*. Köln: von Halem.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, K., Langer, R., Altrichter, H. (2014) (Hrsg.). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Mandel, H., Fischer, F. (2000) (Hrsg.). *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Maurice, J. von, Will, G., Rossbach, H. G. (2016). *Das Projekt ReGES – Refugees in the German Educational System*. Verfügbar unter: <https://www.lifbi.de/de-de/weite-restudien/reges.aspx> . Abgerufen am 12.7.2016.
- Mayer, H. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 6. überarbeitete Aufl.. München: Oldenbourg.
- Mayntz, R. (2004). *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?* Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung-MPIfG Working Paper 04/1.
- Mayntz, R. (2008). *Von der Steuerungstheorie zu Global Governance*. In: G. F. Schuppert, M. Zürn (Hrsg.), *Governance in einer sich wandelnden Welt, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft (41)*, 43-60.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte u. überarbeitete Aufl.. Weinheim & Basel: Beltz.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P., Broekhuisen, M. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development*. Retrieved September 25, 2016.
- Meuser, M., Nage, U. (2009). *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. In: S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth, D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 465-479.
- Meuser, M., Nagel, U. (1991). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: D. Garz; K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verlag, 441-471.

- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(15), 1-21.
- Möller, J., Schlenther-Möller, E. (2007). *Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Morse, J. M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. In: N. Denzin, Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Strategies of Qualitative Research*, London: Sage, 56-85.
- Mruck, K., Mey G. (2000): „Qualitative Sozialforschung in Deutschland“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(1), Art. 4. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000148>. Abgerufen am 15.3.2019.
- Nagel-Prinz, S. M. (2010). Entwurf eines Orientierungsrahmens Kita-Qualität: Gesundheit, Bildung, Entwicklung. Teil 1: Dimensionen, Bereiche, Kriterien. Lüneburg: Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG), Leuphana Universität Lüneburg.
- Nagel-Prinz, S. M., Paulus, P. (2012). Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Prävention und Gesundheitsförderung* 2012/7, 127-134.
- Nagel-Prinz, S. M., Paulus, P., Gediga, G., Münchow A. (2020). Kontextbedingungen des Leitungshandelns in deutschen Kindertageseinrichtungen. Gegenwärtige und antizipierte Wirklichkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Kita-Leiterinnen und Kita-Leitern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/studie\\_leitung\\_kontext\\_web\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/studie_leitung_kontext_web_final.pdf). Abgerufen am 12.3.2020.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Köhler, L. (2016). KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Niederberger, M., Wassermann, S. (2015). *Methoden der Experten- und Stakeholder-einbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Nivala, V. (2001). Leadership in general, leadership in theory. Paper presented at the Leadership in Early Childhood Education Open Forum, Oulu, Finland, March 27–28.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Paris: OECD.

- OECD (2015). Bildung auf einen Blick 2015. OECD Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD, DJI (2012/2013). Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Rüsselsheim: Pitney Bowes.
- OECD, DJI (2015/2016). Starting Strong IV: Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Paris/DJI, München: OECD Publishing.
- Olk, Th., Somborski, I., Woide, C. (2013). Educationa Governance – Kommunale Bildungslandschaften. Ergebnisbericht für die Stadt Mannheim. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., Manitius, V. (2012) Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung?. In: M. Ratermann, S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Governance von Schul- und Elementarbildung, Wiesbaden: Springer VS, 193-212.
- Pfeiffer, F., Reuß, K. (2008). Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. Discussion Paper No. 08-001. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Pfeiffer, F., Reuß, K. (2013). Education and Lifetime Income During Demographic Transition. Discussion Paper No. 13-021. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., Abbott-Shim, M. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Rannenberg-Schwerin, P. (2012). Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B 11. Universität Bremen.
- Ratermann, M., Stöbe-Blossey, S. (2012). Einleitung: Elementarbildung und Schule – Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In: S. Ratermann, S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Wiesbaden: Springer, 9-24.
- Rodd, J. (2012). Leadership in early childhood: The pathway to professionalism (4<sup>th</sup> Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Rolff, H. G. (2016). Schulentwicklung kompakt. 3. Aufl. Modelle, Instrumente, Perspektiven Weinheim: Beltz.
- Rosenstiel, L. (2009). Grundlagen der Führung. In: L. v. Rosenstiel, M. Domsch, E. Regnet (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern, Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer Poeschel, 3-27.
- Rosenstiel, L., Moldt, W., Rüttinger, B. (2005). Organisationspsychologie. 9. vollständig überarb. und erw. Aufl.. Stuttgart: Kohlhammer.



- Roßbach, H. G., Kluczniok, K., Kuger, S. (2008) (Hrsg.). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, 139-158.
- Rüegg-Stürm, J. (2002). Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz. Bern: Haupt.
- Ruppin, I., Selzer, S. (2013). Soziale Ungleichheit von Kindheit. Anforderungen an professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Ch. Förster, K. Höhn, S. A. Schreiner (Hrsg.), Kindheitsbilder, Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit, Freiburg: Herder, 128-137.
- Ruppin, I. (2015): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim & Basel: Beltz.
- Sabla, K.-P., Rohde, J. (2014). Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In: J. Budde, C. Thon, K. Walgenbach (Hrsg.), Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktion in pädagogischen Institutionen. Band 10 des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. 187-200.
- Scheele, B., Groeben, N., Christmann, U. (1992). Ein Alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: B. Schelle (Hrsg.), Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien, Münster: Aschendorff, 152-197.
- Schelle, B., Groeben G. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Franke.
- Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. Die Deutsche Schule, 101(3), 231-239.
- Schirmer, U., Woydt S. (2016). Mitarbeiterführung. 3. aktual. und erw. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Schlotter, M., Wößmann, L. (2010). Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. Ifo Working Paper No. 91. München: Institute for Economic Research, University of Munich.
- Schmitz, S., Kröger, A. (2017). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote: Mehr differenzierte Analysen für Deutschland erforderlich. DIW Roundup 112, DIW.
- Schrader, J., Schmid, J., Amos, K., Thiel, A. (2015) (Hrsg.). Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer.



- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15(81), Art. 18.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M., Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schubert, H. (2008) (Hrsg.). Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, J. (2009). Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: wbv.
- Schütz, J. (2017). Die Tanten-Metapher. Anerkennungserleben und Abwertungserfahrungen in der pädagogischen Arbeit. In: A. Karber, J. Müller, K. Nolte, P. Schäfer, T. Wahne (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)berufen, Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 161-172.
- Schütz, J. (2018). Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Siraj-Blatchford, I., Hallet, E. (2014). *Effective and caring leadership in the early years*. London: Sage.
- Skalla, S. (2015) (Hrsg.). *Handbuch für die KiTa-Leitung*. Kronach: Carl Link.
- Smidt, W., Schmidt, Th. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244-256.
- Spieß, K. (2015). Die NUBBEK-Ergebnisse: Ihre Relevanz aus bildungs- und familienökonomischer Perspektive. Diskussion zum Schwerpunktthema. *Frühe Bildung*, 3, 106-109.
- Spieß, K., Schupp, J., Grabka, M., Haisken-De New, J. P., Jakobeit, H., Wagner, G. G. (2002). Abschätzung der Brutto-Einnahmeeffekte öffentlicher Haushalte und der Sozialversicherungsträger bei einem Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Baden-Baden: Nomos.
- Stamm, M., Edelmann, D. (2013) (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Statistisches Bundesamt (2017). Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html>. Abgerufen am 22.11.2017.
- Statistisches Bundesamt (2018). Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html>. Abgerufen am 23.07.2019.

- Stegbauer, C. H. (2010) (Hrsg.). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Stippler, M., Moore, S., Rosenthal, S. (2010). Führung, Ansätze – Entwicklung – Trends. Teil 2 Systemische Führung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Leadership Series.
- Strehmel, P. (2015). Expertise. Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: S. Viernickel, K. Fusch-Rechlin, P. Strehmel, Ch. Preissing, J. Bensel, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), Qualität für alle, Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung, Freiburg: Herder, 131-252.
- Strehmel, P., Ulber, D. (2017). Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P.; Ulber, D. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: DJI.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: E. Klieme, R. Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53), 16-35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. (2013) (Hrsg.). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P, Roßbach, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Rossbach, H. G., Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität von Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Wiesbaden: Springer VS.
- Umweltbundesamt zur strategischen Zukunftsforschung (2016). Systemanalyse. Verfügbar unter: <http://www.umweltbundesamt.de/themen/nachhaltigkeit-strategien-internationales/strategische-zukunftsforschung/systemanalyse> . Abgerufen am 12.8.2017.
- Urban, M. (2016). At sea: What direction for critical early childhood research? *Journal of Pedagogy*, 1, 107-121.
- Urban, M., Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualized systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). *International Critical Childhood Policy Studies*, (2016) 5(1), 6-18.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., Peeters, J. (2011). Competence requirements in early childhood education and care. Final report. Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Vandenbroeck, M., Urban, M., Peeters, J. (2016) (Eds.). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Milton Park: Routledge.
- Vedder, G. (2017). 16 Thesen zum Diversity-Management. Verfügbar unter: <http://heimatkunde.boell.de/2005/11/18/16-thesen-zum-diversity-management>, Abgerufen am 25.8.2017.
- Vester, F. (2012). *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. 9. Aufl.. München: DTV.
- Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, St., Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Forschungsbericht. Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Viernickel, S., Voss, A. (2012). *STEGE – Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, H. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 7.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Walenta, Ch. (2012). *Empirie der Führung*. In: P. Heimerl, R. Sichler (Hrsg.), *Strategie, Organisation, Personal, Führung*. (Bd. 3517). Wien 2012, 495–525.
- Weinert, A. B. (1989). *Führung und Soziale Steuerung*. In: E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. 3)*. Göttingen: Hogrefe, 552-577.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). *Publikationen*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/filter/0/datum/p/0/>. Abgerufen am 20.9.2017.
- Wiesner, R. (2015). *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*. München: C. H. Beck.

- Willke, Helmut (2006): Systemtheorie 1. Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 7., überarb. Aufl. Stuttgart: UTB.
- WiFF-Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2014) (Hrsg.). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München: Deutsches Jugendinstitut/DJI.
- Wirtschaftslexikon Springer Gabler. Stichwort Management. Verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55279/management-v9.html>, Abgerufen am 19.9.2017.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 227-255.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22.
- Wojcik, E. (2016). Kitas interkulturell gedacht. Chancen und Grenzen der interkulturellen Öffnung in Kitas. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters Kluwer (2017). Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Kitaleitungen im Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Wirklichkeit. Wissenschaftliche Begleitung durch Ralf Haderlein. Köln: Wolters Kluwer.
- Wolters Kluwer (2018). Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Die Kita-Leitung im Zentrum der Qualitätsdebatte. Wissenschaftliche Begleitung durch Ralf Haderlein. Köln: Wolters Kluwer.
- Wolters Kluwer (2019). Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Kita-Leitung in Zeiten des Fachkräftemangels. Wissenschaftliche Begleitung durch Ralf Haderlein. Köln: Wolters Kluwer.
- Wright, M. T., von Unger, H., Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: M. T. Wright (Hrsg.), Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention, Bern: Hans Huber, 35-52.
- Wunderer, R. (2011). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 9. neu bearb. Aufl.. Köln: Luchterhand.
- Wustmann, C., Kägi, S., Müller, J. (2017). Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim: Beltz/Juventa.