

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst
ein feldspezifischer Führungsbegriff?

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
M.A.
Itala Ballaschk

Berlin, 2016

Gutachterinnen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Yvonne Anders, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inka Bormann, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 14.12.2016

DANKSAGUNG

Bedanken möchte ich mich bei allen, die mich in dem Prozess des Entstehens dieser Arbeit begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle Prof. Dr. Yvonne Anders, die mich in den letzten vier Jahren in meiner Forschung mit herausragender fachlicher Expertise unterstützt hat. Sie hat mich dabei nicht nur mit Klugheit und bemerkenswerter Menschenkenntnis begleitet, sondern mir – ganz im Sinne meines Dissertationsthemas – einen Rahmen zur freien Entfaltung gegeben hat, innerhalb dessen ich an Herausforderungen wachsen konnte. Mein herzlicher Dank gehört ebenso Prof. Dr. Uwe Flick, der sich der methodischen Betreuung meiner Arbeit mit hoher Präzision angenommen hat. Als Studentin habe ich seine Bücher gelesen und seinen Forschungsoutput bewundert, heute durfte ich persönlich von ihm lernen. Zudem danke ich Prof. Dr. Inka Bormann an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich für ihre freundliche Bereitschaft zur Begutachtung meiner Arbeit.

Mein großer Dank gilt ebenso Prof. Dr. Stefan Brauckmann für die kritisch-inspirierenden Diskussionen und seinen Glauben an die Bedeutsamkeit und Zukunft meines Forschungsthemas. Auch danke ich Dr. Hauke Straehler-Pohl für seine Bereitschaft, als Mitglied der Promotionskommission, diese Arbeit bis zum Schluss zu begleiten.

Ein herzlicher Dank gehört zudem meinen Kolleginnen, die mich mit ihren unterschiedlichen Begabungen zu verschiedenen Zeiten im Prozess des Verfassens meiner Arbeit unterstützt haben: Dr. Axinja Hachfeld, Dr. Franziska Wilke, Hannah Ulferts, Elisa Heinig, Elisabeth Resa und Nadine Wieduwilt. Ich bin sehr dankbar, in einem solch kognitiv-anregenden und menschlich angenehmen Umfeld arbeiten zu dürfen. Insbesondere danke ich Elisa Heinig für die sorgfältigen, sprachlichen Überarbeitungen meiner englischen Manuskripte.

In diesen Dankesreigen gehören auch meine lieben KollegInnen des Arbeitsbereiches Qualitative Sozial- und Bildungsforschung (Inhaber: Prof. Dr. Uwe Flick): Sarah Rasche, Benjamin Hans und Jirko Piberger. Danke für die vielen tiefgehenden und gewinnbringenden Diskussionen zu meinem Interviewmaterial. Silke Migala gilt dabei mein besonderer Dank. Gemeinsam über Mauern denken. Ich habe viel von ihr gelernt.

Ich danke zudem Prof. Dr. Frithjof Grell. Seine Gedanken zu den Fragen elementarer Bildung haben mein Denken geprägt.

Zu großem Dank bin ich auch Dr. Kathrin Menzel und Peter Benninghoff-Lühl verpflichtet, die mich während meiner Zeit als Stipendiatin der Konrad-Adenauer-Stiftung mit beeindruckender Menschenkenntnis ermutigt haben über meine Schüchternheit hinauszuwachsen und meinem Wissensdurst auf eigenen Wegen zu folgen. Dazu gehört auch Prof. Dr. Eva Matthes, die mir mit ihrem herzlichen und fachlichen Interesse an meinen Themen eine geistige Tür geöffnet hat.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinen Freundinnen Gesine Ellwart-Steger, Franziska Wilke, Kristin Kehl, Kristin Beitz, Julie Merkel, Beate Legler und Susann Anker. Jede von ihnen hat mit ihren Gaben nicht nur zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen, sondern vor allem auch dazu, dass ich heute die bin, die ich bin.

Der größte Dank gilt meiner Familie – Ihr seid mir ein Geschenk.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	9
SUMMARY	14
1 THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT	17
1.1 Einleitung und theoretische Einbettung.....	18
1.1.1 Facetten des Wandels.....	18
1.1.2 Führung als Thema innerhalb der Diskussion um Qualität- und Qualitätsentwicklung	21
1.1.3 Die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft.....	23
1.1.4 Zur Frage der Steuerung von Qualität.....	25
1.1.5 Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Beispiel für politisch initiierte Steuerung von Qualität	28
1.2 Zur Bedeutung von Führung als Steuerungsinstrument in pädagogischen Organisationen.....	31
1.2.1 Schule und Kindertageseinrichtung als pädagogische Organisationen.....	31
1.2.2 Die Schulleitung als Führungskraft	35
1.2.3 Die Leitung von Kindertageseinrichtung als Führungskraft.....	41
1.3 Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit	48
1.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse	51
1.5 Literatur	63
2 STUDIE 1: FÜHRUNG ALS THEMA DEUTSCHER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN – WELCHEN BEITRAG KÖNNEN ORGANISATIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIEN ZUR KONZEPTENTWICKLUNG LEISTEN?.....	76
2.1 Einleitung.....	78
2.2 Führung und Führungstheorien	79

2.2.1 Führung – Leitung – Leadership – Management: ein Abgrenzungsversuch	79
2.2.2 Führungstheorien der Organisationspsychologie: New Leadership Ansätze	81
2.3 Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu klassischen Unternehmen	83
2.4 Die Rolle des Trägers im System der Kindertagespflege	85
2.5 Die Rolle der Einrichtungsleitung im System der Kindertagespflege	86
2.6 Führungskonzepte im Bereich früher institutioneller Bildung und Betreuung in England und den USA	87
2.6.1 Effective and Caring Leadership in the Early Years nach Siraj-Blatchford und Hallet (2014)	87
2.6.2 Distributed Leadership – Das Konzept der geteilten Führung	88
2.7 Führungsansätze im System deutscher Kindertageseinrichtungen – eine Analyse	89
2.8 Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Ein Modellvorschlag	91
2.9 Implikationen für Forschung und Praxis	96
2.10 Literatur	98
3 STUDIE 2: FÜHRUNG ALS THEMA DEUTSCHER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN – WELCHES FÜHRUNGSVERSTÄNDNIS ZEIGEN PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE MIT LEITUNGSFUNKTIONEN?	102
3.1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage	104
3.2 Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Konkretisierung der Fragestellung	105
3.2.1 Die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft	105
3.2.2 Kita im Prozess der Organisationsentwicklung – Leitungskräfte in der Führungsverantwortung	107
3.3 Forschungsdesign	109
3.4 Ergebnisse	113
3.4.1 Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff	113
3.4.2 Bedingungen für gelingende Führung	117
3.5 Diskussion	119

3.6 Literatur	124
4 STUDIE 3: HEAD TEACHERS AS LEADER OD CHANCE – A QUALITATIVE INTERVIEW STUDY IN GERMANY	128
4.1 Introduction	130
4.2 Early childhood education and care in Germany.....	133
4.3 Enhancing quality in early childhood education and care	134
4.3.1 Implementing innovation – An example.....	134
4.4 Method.....	136
4.4.1 Procedure and sample	136
4.4.2 Instruments.....	137
4.4.3 Analysis.....	138
4.5 Results	139
4.5.1 Type ‘Rejection’	139
4.5.2 Type ‘Ambivalence’	140
4.5.3 Type ‘Reflection’	141
4.6 How do head teachers use the initiative “core day-care centres for language and integration“ for organisational development?	143
4.7 Summary and discussion	143
4.7.1 Limitations	145
4.8 Implications for further research and practice	147
4.9 Acknowledgements	147
4.10 Funding	147
4.11 References	148
5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	152
5.1 Zum Stellenwert der Ergebnisse für den internationalen und nationalen Forschungskontext.....	153

5.2 Zum Stellenwert der Ergebnisse im Kontext der Evaluationsstudie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“?	166
5.3 Zur Güte der qualitativen Interviewstudie	171
6 IMPLIKATIONEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS	178
GESAMTLITERATURVERZEICHNIS	187
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	208
TABELLENVERZEICHNIS	209
ANHANG A – Interviewleitfaden	210
ANHANG B – Transkriptionsregeln	211
ANHANG C – Kurzcharakterisierung der InterviewpartnerInnen	213
ANHANG D – Interviewtranskripte (Datenträger)	229
ERKLÄRUNG	230
EIGENANTEIL UND VERÖFFENTLICHUNGEN	231
PUBLIKATIONSVERZEICHNIS	233
LEBENS LAUF	236

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit liefert neue und empirisch gesicherte Erkenntnisse für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Führungsbegriff im frühpädagogischen Forschungsfeld. Ziel dieser Arbeit war die Generierung empirischer Einblicke in die Beschaffenheit¹ eines feldspezifischen Führungsbegriffes. Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse wird im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung anders als in der Schulentwicklungsforschung fast ausschließlich auf Management als Theoriefundus für das Initiieren von Veränderung fokussiert und dabei die Bedeutung von Leadership weitgehend außeracht gelassen. Auch eine grundlegende Beschäftigung mit dem Führungsbegriff an sich, der im Vergleich zum angloamerikanischen Raum in Deutschland eine historisch bedingt negative Konnotation aufweist, fehlt bislang. Die vorliegende Untersuchung greift diese Überlegung auf. Mit Blick auf die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, welche bereits die innovative Bedeutung von Leadership als Instrument für Veränderung entdeckt hat, wurden explizit die Erkenntnisse der Schulleitungsforschung zur Frage nach effektiver Führung als Folie für Theorieentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung herangezogen.

Im Rahmen der Studie 1 wurden daher für den deutschsprachigen Raum intensiv Theorien der Organisationspsychologie sowie aus dem angloamerikanischen Raum kommende feldspezifisch-frühpädagogische Führungstheorien, welche explizit Leadership fokussieren, in den Blick genommen und auf ihre Übertragbarkeit ins Handlungsfeld Kindertageseinrichtung untersucht. Ausgehend von einer etymologischen Betrachtung des Führungsbegriffes wurde der aktuelle Stand der Forschung zum Thema Führung, Leitung, Leadership und Management im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen aufbereitet. Zudem wurden Rahmenbedingungen der Kita-Leitungstätigkeit in Deutschland betrachtet, weswegen in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle des Trägers als Steuerungsinstanz eingegangen wurde. Nicht zuletzt wurde die Kindertageseinrichtung als Organisation vom klassischen Unternehmen abgegrenzt.

Um die Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes detailliert auszuleuchten, bedarf es jedoch neben einer theoretischen Analyse auch der Untersuchung der Akteursperspektive. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) gehen davon aus, dass das Denken und Handeln in komplexen, mehrdeutigen und nicht standardisierbaren pädagogischen Situationen von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen

¹ Der Begriff Beschaffenheit umschreibt die unterschiedlichen Dimensionen, die ein feldspezifisches Verständnis von Führung umfasst und in dieser Arbeit zum einen auf Ebene der theoretischen Analyse als Konstrukt abgebildet ist. Auf einer zweiten Ebene entfalten sich die Dimensionen innerhalb einer empirisch belegten Typologie.

geprägt ist. Diese bilden gemeinsam die professionelle Haltung und beeinflussen damit wiederum jegliches professionelle Denken und Handeln. Untersuchungen aus dem Elementar- sowie Primar- und Sekundarbereich konnten zeigen, dass insbesondere pädagogische Einstellungen und Überzeugungen von ErzieherInnen und Lehrkräften das pädagogische Handeln und damit die kindliche Entwicklung bzw. Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern entscheidend beeinflussen (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; Staub & Stern, 2002). Im Bereich Kindertageseinrichtungen gehen Strehmel und Ulber (2014) zudem davon aus, dass Führungskräfte mit ihrer Verantwortung für „die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien“ (Strehmel & Ulber, 2014, S. 11) aufgrund ihrer Schnittstellentätigkeit einen entscheidenden Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten können. Hier stellt sich die Frage, welche Einstellungen und Orientierungen konkret zum Führungsbegriff expliziert werden können, von denen letztlich angenommen werden kann, dass sie handlungsleitend sein könnten. Diese so genannten impliziten Führungstheorien basieren auf Alltagswissen, als Quintessenz persönlicher Erfahrungen und tradierten Wissens (Aretz, 2007). Mit Blick auf die Bedeutsamkeit subjektiver Führungstheorien für das Leitungshandeln, widmet sich Studie 2 daher konkret der Frage nach einem Verständnis von Führung auf Ebene der Führungskräfte. Es wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt, um die Perspektive der Führungskräfte und deren Führungsverständnis zu erforschen, und damit einen methodischen Zugang zu ihren expliziten und impliziten subjektiven Konzepten von Führung zu erhalten. Als Konzepte werden in dieser Arbeit Annahmen und den diesen Annahmen zugrunde liegenden Einstellungen von Führungskräften zum Führungsbegriff verstanden, welche hierbei als ‚Verständnis von Führung‘ zusammengefasst formuliert sind. Insgesamt wurden 26 Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen zu ihrem Verständnis von Führung befragt. Mit diesem Vorgehen grenzt sich die vorliegende Arbeit von anderen bisher publizierten Untersuchungen ab, welche Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen zwar als EntwicklerInnen von Qualität neu in den Fokus der Betrachtungen rücken. Jedoch gab es bisher weder eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Führung noch eine Betrachtung dessen, welche Einstellungen und Orientierungen sich dazu auf Ebene der Akteure finden lassen.

Im Zuge aktueller Wandlungsprozesse und der Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen rückte nicht nur die Qualifizierung des pädagogischen Personals ins Blickfeld der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion (OECD, 2004; Mischo, 2015), sondern auch die Frage danach, wie sich Qualität insgesamt steuern lässt. Steuerung von Qualität kann in Deutschland auf Systemebene (Maßnahmen der öffent-

lichen Verwaltung z.B. Rahmenpläne, Mittelverwendung/Finanzierung, Quantität und Qualität des Betreuungsangebotes) sowie Organisations- und Handlungsebene (z.B. Fachberatung, Fortbildung, Information, Vernetzung, ...) stattfinden (Larrá, 2005). Der Bund hat aufgrund des Subsidiaritätsprinzips eingeschränkte Steuerungsmöglichkeiten, kann jedoch über das Initiieren von Modellprojekten fachliche Impulse im Feld setzen. Anknüpfend an die Annahme aus Studie 2 zur Bedeutsamkeit von Einstellungen und Orientierungen für das Führungshandeln, beschäftigt sich Studie 3 mit der Frage, welches Verständnis von Führung die Implementierung fachlicher Impulse begünstigt. Dabei wurde das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (BMFSFJ, 2016a) als Beispiel für einen externen Innovationsimpuls und Steuerungsinstrument des Bundes betrachtet. Es wurde untersucht, welche Leitungskräfte diesen Impuls auf welche Weise zur Weiterentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung nutzen. Ziel des Bundesprogrammes war die Erhöhung der Prozessqualität, welche durch eine Verbesserung der Strukturqualität (Einsatz einer Zusatzkraft) und fachliche Begleitung erreicht werden sollte. Mit Bezug zur Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ liefert Studie 3 Erkenntnisse dazu, welche Rolle implizite Führungstheorien von Leitungskräften für die Implementation von Innovation spielen können.

Diese Arbeit generiert wichtige Impulse für die Theorieentwicklung im frühpädagogischen Forschungsfeld sowie im Bereich pädagogischer Organisationsforschung. Als Quintessenz von theoretischer Analyse zur Frage nach der Übertragbarkeit organisationspsychologischer Theorien auf die Organisation Kindertageseinrichtung und einer qualitativen Untersuchung zum Führungsverständnis von Leitungskräften, steht ein feldspezifischer Führungsbegriff, der eine Grundlage für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik auf Ebene der Wissenschaft und Politik bietet sowie Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Leitungspersonal in Kindertageseinrichtungen setzt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Themenabschnitte. Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit (Kapitel 1) werden ausgewählte Schwerpunkte betrachtet, welche die drei Studien vertiefend in einem breiteren Kontext darstellen. Da Studie 1 in ihrer Besonderheit eine fundierte theoretische Analyse zur Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung in Deutschland und damit eine Aufbereitung des Forschungsstandes darstellt, werden im theoretischen Rahmen dieser Arbeit fokussiert aktuelle Entwicklungen der Leitungskräfteforschung an den neusten Befunden der Schulleitungsforschung als Vorreiter von Führungsforschung in einem pädagogischen Handlungsfeld gespiegelt. Der theoretische Rahmen gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst wird im

Kapitel 1.1 erläutert, warum eine Beschäftigung mit Führung zur Bewältigung aktueller Herausforderungen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung bedeutsam erscheint. Dabei wird der aktuelle Wandel von Kindertageseinrichtungen in seinen Facetten dargestellt. Im Anschluss daran wird auf drei inhaltlich miteinander verknüpfte Themenpunkte eingegangen, die im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung von Führung für den Umgang mit aktuellen Herausforderungen stehen. Mit Blick auf die durch differente Wandlungsprozesse angestoßene Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung im frühpädagogischen Handlungsfeld wird somit erläutert, welche Rolle Führung innerhalb dieser Überlegungen spielt. In einem nächsten Punkt wird mit Fokus auf die Leitungskraft als QualitätsentwicklerIn (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) erörtert, welche Bedeutung Einstellungen und Orientierungen für das professionelle Handeln als Führungskraft haben. In einem dritten Punkt wird auf die unterschiedlichen Steuerungsebenen im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und der Frage danach eingegangen, welche Bedeutung Führung der Diskussion um Steuerung von Qualität spielt. Dabei wird das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Beispiel für einen politisch initiierten Steuerungsimpuls vorgestellt.

Mit Blick auf die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, welche bereits die innovative Bedeutung von Leadership als Instrument für Veränderung entdeckt hat, werden im Kapitel 1.2 explizit die Erkenntnisse der Schulleitungsforschung zur Frage nach effektiver Führung als Folie für Theorieentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung herangezogen. Vorbereitend für diese Betrachtung werden Schule und Kindertageseinrichtung als pädagogische Organisationen begründet. Nach einer Vorstellung aktueller Befunde zur Schulleitung als Führungskraft wird auf die Bunde zur Leitungskraft als Führungskraft eingegangen. Aufgrund des Desiderats einer theoretischen Auseinandersetzung mit Führung im frühpädagogischen Bereich werden im Anschluss Konzeptbeispiele aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt, welche explizit Leadershiptheorien fokussieren.

Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit vorgestellt (Kapitel 1.3) und die Ergebnisse der Studien komprimiert zusammengefasst (Kapitel 1.4). Darauf folgen in den Kapiteln 2 bis 4 die einzelnen Studien, welche im Kapitel 5 zusammenfassend mit Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse und deren Nutzen für die Forschungslandschaft diskutiert werden. Dabei werden die Befunde vor dem Hintergrund des nationalen und internationalen Forschungsstandes diskutiert sowie deren Stellenwert im Kontext der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird die Güte der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten

Interviewstudie mit Führungskräften diskutiert. Abschließend werden im Kapitel 6 Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet.

SUMMARY

The present thesis provides novel contributions to the empirical body of knowledge about leadership in the context of early childhood education. Previous literature on leadership in early childhood education mainly focuses on management as a theoretical basis for implementing change. As a consequence, the leadership concept has been largely neglected. Yet, in light of recent changes in the field of early childhood education, management theories might not be adequate for this particular context. In fact, the concept of leadership has not been tackled theoretically or empirically in the context of early childhood education. The present study addresses this lack in the research literature. Based on existing findings on leadership from research school management, the concept of leadership is discussed on a theoretical basis as well as investigated empirically.

The first study explores leadership theories in various domains, such as organizational psychology as well as more-practice oriented theories from the Anglo-Saxon region. These theories are evaluated in terms of their appropriateness for the pedagogical practice in early childhood education. The study reviews the present body of research on the concepts of leadership, leading and management and discusses these theories in the light of contextual factors relevant for leaders in German early years settings. In this regard, the particular characteristics of early years settings are highlighted and contrasted to classical corporations. Moreover, the role of the carrier of the institution as an instances of control is examined.

In order to thoroughly understand the concept of leadership, an empirical investigation of the center managers' perspective is required - in addition to the theoretical considerations. According to Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011), center managers' behavior in complex and non-standardized pedagogical settings is predicted by their pedagogical orientations and beliefs. Furthermore, studies on preschool and primary school teachers' pedagogical orientations could show that these beliefs and orientations influence their cognition and behavior, and though that also affect children's learning and development (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; Staub & Stern, 2002). Strehmel und Ulber (2014) assume that particularly center managers have a potentially central role in fostering organizational development because of their responsibility to ensure the quality of early childhood education and care through adequate management strategies. Yet, it has not been investigated which beliefs and orientations in particular are responsible for center managers' leadership strategies. These implicit theories about leadership, that center managers possess, are typically based on their

every-day know-how and personal experience (Aretz, 2007). Because center managers' personal leadership theories are assumed to be relevant for their leadership strategies, the second study explores these implicit beliefs in a qualitative interview study with 26 center managers. This qualitative approach allows for a more in-depth investigation of center managers' implicit and explicit concepts of leadership and thus addresses a lack in the research literature.

In recent years, attention has grown around the importance of high quality of early childhood education and care (OECD, 2004; Mischo, 2015). As part of this development there is an increasing emphasis on preschool teachers' qualifications and the question of how quality can be steered. There are two possible approaches to steering: Steering on the system level (e.g. state-level measures such as state curricula and distribution of finances), as well as steering on the organizational level (e.g. specialist counselling, professional development, information, networking) (Larrá, 2005). Because of the principle of subsidiarity in Germany, the government is restricted to influencing early childhood education through external impulses such as governmentally funded programs. Based on the findings of the second study, the third study takes closer look at the relevance of center managers' beliefs and orientations for the implementation of such external innovational impulses. The study utilizes the national program "core day-care centres for language and integration" (BMFSFJ, 2016a) as an example for an external innovational impulse and explores how center managers make use of this impulse for organizational development in the early childhood centers. With this approach the third study contributes to a better understanding of the role of implicit leadership theories of center managers' for their strategies of implementing innovation.

The present thesis provides important considerations for the advancement of leadership theories in the context of early childhood education. The research presented in this thesis centralizes around a concept of leadership that is adequate for the early childhood context. The first theoretical study discusses the transferability of leadership theories from the organizational psychology perspective to the early childhood context. Based on these findings, the second and third study empirically investigate the concept of leadership. Taken together, the three studies provide a theoretical as well as empirical basis for future discussion of the concept of leadership from a political as well as scientific perspective.

The present thesis is structured into six thematic components. The first component provides an overview of the theoretical basis for the three studies (chapter 1). Because study 1 is in itself a theoretical discussion of the concept of leadership in the context of early childhood education, the theoretical component of the thesis puts these contributions into a wider perspective, taking into account recent research on center managers' leadership strategies. The

theoretical component is further portioned into sub-components: Part 1.1 establishes the rationale for exploring the leadership concept respective of recent challenges in the field of early childhood education. Subsequently, the role of leadership with regard to recent trends in the discussion of quality development is discussed. In this regard, the role of center managers as initiators of quality development (Bildungsbericht, 2016) is explicated, with a particular emphasis on the significance of their beliefs about leadership. In a fourth part, the different levels of steering in early childhood education and care are defined and the national program “core day-care centres for language and integration“ is exemplified as politically-initiated steering.

The second component of the thesis (Part 1.2) discusses the role of leadership as a measure of steering in pedagogical organizations. Based on a comparison of early childhood centers and schools as pedagogical organizations, recent findings in the field of head masters as well as center managers are presented. Established theories and empirical findings in the area of research on schools as well as Anglo-American concepts of leadership are examined and considered in terms of their suitability for the field of early childhood education and care. Subsequently, the research questions of the present thesis are addresses (Part 1.3) and the results of the three studies are outlined (Part 1.4). In chapters 2, 3 and 4 the three studies are presented. Chapter 5 summarizes the studies and discusses the findings in light of the research literature as well as the program “core day-care centres for language and integration“. Chapter 6 closes with a discussion of the implications of the research findings for future research and practice.

1 THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT

1.1 Einleitung und theoretische Einbettung

1.1.1 Facetten des Wandels

Aktuelle Wandlungsprozesse stellen Kindertageseinrichtungen und deren Akteure vor Herausforderungen und machen eine Beschäftigung mit der Thematik um Führung bedeutsam. Dabei zeigen sich diese Wandlungsprozesse auf normativer, struktureller, inhaltlicher, institutioneller und auch forschungsbezogener Ebene (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Die zunehmende Pluralisierung gesellschaftlicher Strukturen und Lebensformen (bspw. die Zunahme von Ein-Eltern- bzw. Patchwork-Familien, veränderten Mobilitätsansprüche, verstärktes Armutsrisiko) stellt Kindertageseinrichtungen vor Herausforderungen und damit vor neue Aufgaben. Parallel führten in den letzten Jahren entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu einer breiteren gesellschaftlichen Anerkennung der ersten Lebensjahre als bildungsintensivster Zeit (Stamm, 2010). Auf politischer Ebene wurden diese Entwicklungen aufgegriffen und die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung durch eine gesetzliche Verankerung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als erste Stufe im Bildungssystem aufgewertet (Laewen, 2013). Kindertageseinrichtungen stehen seither nicht mehr nur in der Verantwortung Angebote für das einzelne Kind, sondern auch für Eltern und Familien zu entwickeln. Sie sollen die zunehmende Zahl an Ein-Eltern- bzw. Patchwork-Familien, Familien mit Migrationshintergrund sowie Familien mit Fluchterfahrung einbeziehen und ebenso auf veränderte Mobilitätsansprüche und einem veränderten Armutsrisiko reagieren. Aufgrund des noch immer starken Zusammenhangs zwischen sozio-kultureller Herkunft von Kindern und ihren Bildungschancen (Bos et al., 2007) sollen ihre Angebote dem Anspruch an beste Bildung von Anfang an für Kinder und deren Eltern gerecht werden. Dieser Anspruch gilt umso mehr im Hinblick auf die wachsende Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund sowie zunehmend von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung (BAMF, 2016). Aktuell besteht in Deutschland für alle Kinder mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr die gesetzliche Schulpflicht. Davor ist die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung bis zum Schuleintritt freiwillig. Derzeit besuchen 32.9 % der Unterdreijährigen eine Betreuungseinrichtung (Statistisches Bundesamt, 2015), wobei sich die Betreuungsquote der Kinder im Alter von unter sechs Jahren insgesamt von 93.4% auf 95.9% erhöht hat (Statistisches Bundesamt, 2015).

Neben der Aufwertung elementarer Bildung kam es zu einem politisch initiierten quantitativen Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Ab dem 01. August 2013 trat für jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz

in Kraft (BMFSFJ, 2016b). Dabei sollte nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität frühkindlicher Betreuungssettings gefördert werden. Zu den wichtigsten Reformen im Hinblick auf Qualitätssteigerung zählen die Einführung der Bildungspläne (2003-2007) in den 16 Bundesländern sowie die wachsende Zahl an frühpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Hochschulen, die zum Teil bereits eine explizite Ausrichtung auf Bildungsmanagement aufweisen (BAG-BEK, 2009). Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte umfasst in der Regel drei Jahre, wobei sich Ausbildungsdauer und -inhalte in den einzelnen Bundesländern unterscheiden. Fachschulen folgen dabei der Idee der „Breitbandausbildung“ (Jansen, 2011), wobei pädagogische Fachkräfte nicht nur für Tätigkeiten in der Kindertageseinrichtung, sondern auch für Horte und Heime qualifiziert werden (Mischo, 2015). Daneben gibt es die Möglichkeit über einen universitären Abschluss die Befugnis zu erhalten, als pädagogische Fachkraft tätig zu sein. Dabei sollen kindheitspädagogische Studiengänge nicht nur für die Arbeit am Kind, sondern insbesondere für Leitungs- und Managementtätigkeiten in der Kindertageseinrichtung qualifizieren (Pasternack & Schulze, 2010; Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012; Mischo, 2015).

Bislang ist jedoch die Rolle der Kita-Leitung in diesem System noch nicht flächendeckend definiert. Funktion und Aufgaben(-umfang) sind von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig, die der Träger vorgibt (Strehmel, 2015; Behse-Bartels, 2010). Vor allem die Einrichtungsgröße beeinflusst die Freistellung einer Leitungskraft von der Gruppentätigkeit und damit auch den Umfang, wie viel Zeit eine Leitungskraft für ihre vorgeschriebenen Leitungsaufgaben hat (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016; Rannenber-Schwerin, 2012). Aktuell sind lediglich in 32 % der Einrichtungen Fachkräfte tätig, die gänzlich für Leitungsaufgaben freigestellt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Als defizitär zu betrachten ist die Tatsache, dass in „13 % der Einrichtungen niemand erkennbar für Leitungsaufgaben angestellt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 56) ist. Zudem gibt es für diesen Funktionsbereich noch keine einschlägige Ausbildungslinie (Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2014). In der Regel werden pädagogische Fachkräfte durch Zusatzqualifizierung zu Leitungskräften fortgebildet (vgl. Viernickel & Voss, 2012; vgl. Strehmel, 2015). Leitungskräfte stehen seither zunehmend in der Verantwortung, selbst als QualitätsentwicklerInnen zu agieren und dabei für die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung von Qualität auf unterschiedlichen Ebenen zuständig zu sein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Mit Blick auf die personale Situation in elementarpädagogischen, institutionellen Betreuungssettings, zeigt sich insgesamt ein heterogenes Bild. Der Altersdurchschnitt pädagogischer

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beträgt etwa 41,1 Jahre (Statistisches Bundesamt, 2016). Daraus wird deutlich, dass die Mehrheit des Personals vor vielen Jahren ausgebildet wurde. Vor dem Hintergrund dessen, dass der Beruf der Erzieherin traditionell als Tätigkeit professioneller Mütterlichkeit galt, die ausschließlich Frauen ausübten (Ebert, 2012), blieben Fragen um professionelles Leitungshandeln im pädagogischen Alltag lange Zeit ungeklärt. Mittlerweile besteht die Tendenz in den wachsenden frühpädagogischen Studiengängen und LeiterInnenqualifizierungen Managementtheorien als Theoriefundus zu fokussieren und damit Studierende und pädagogische Fachkräfte auf eine potenzielle Tätigkeit als Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung vorzubereiten (vgl. BAG-BEK, 2009; vgl. Strehmel & Ulber, 2014; vgl. Hochschulkompass, 2016). Zudem gibt es politisch initiierte Bemühungen, zunehmend männliche Fachkräfte einzustellen. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert beispielsweise mit dem Programm "Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas" vom 1. Juni 2015 bis zum Ende des Schuljahres 2020 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) Modellprojekte, welche vergütete Ausbildungen von Erzieherinnen und Erziehern erproben und speziell auf Berufswechslerrinnen und Berufswechsler zugeschnitten sind. Ein primäres Ziel ist dabei die Förderung und Öffnung des Berufsfeldes der frühkindlichen Erziehung für Männer. Aktuell liegt der Anteil an männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen bei 3,8 Prozent (2014) (BMFSFJ, 2015).

Insgesamt trugen all diese Entwicklungen dazu bei, dass die Kindertageseinrichtung heute nicht mehr nur als Betreuungssetting für Kinder gilt, sondern zunehmend als eine Organisation sozialer Dienstleistungen, welche die gesetzlich verankerte Trias Bildung, Betreuung und Erziehung als Angebot und Auftrag beinhaltet (Wiesner, 2015). Daraus resultiert nicht nur ein verändertes Verständnis von Qualität frühkindlicher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung, sondern auch veränderte Kompetenzansprüche an pädagogisches Fachpersonal und Leitungskräfte. Im Zuge dessen steht die Leitungskraft zunehmend als QualitätsentwicklerIn der gesamten Organisation Kindertageseinrichtung im Fokus, was auch ihre Verantwortung für die fachliche Weiterentwicklung der Mitarbeitenden mit einschließt. Vor dem Hintergrund der gewachsenen Anforderungen sowie einer hohen Fluktuationsrate und einem erhöhten Krankenstand unter Fachkräften rückt damit auch deren Verantwortung für Teamentwicklung in das Blickfeld (vgl. Wertfein, Müller, & Kofler, 2012; Wertfein, Müller, Danay, 2013; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Strehmel, 2015). Im Folgenden wird mit Blick auf die angestoßene Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung zunächst erläutert, was Qualität im Bereich frühkindlicher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung bedeutet und welche Rolle Führung innerhalb dieser aktu-

ellen Debatte spielt. In einem nächsten Schritt wird in diesem Zusammenhang dem Desiderat zur Frage nach feldspezifischen Handlungskompetenzen von Führungskräften für die Ausübung von Führung nachgegangen. Dabei wird auch die Bedeutung von Einstellungen als Komponente professioneller Führungs- bzw. Handlungskompetenz beleuchtet. Im Anschluss daran werden die unterschiedlichen Steuerungsebenen im System frühkindlicher Betreuungssettings vorgestellt und anhand eines Beispiels erläutert, welche Rolle Führung als Steuerungsinstrument in diesem Bereich spielen kann.

1.1.2 Führung als Thema innerhalb der Diskussion um Qualität- und Qualitätsentwicklung

Vor dem Hintergrund der Diskussion zur Frage nach guter Qualität in der Kindertagesbetreuung weisen internationale Forschungsbefunde auf einen positiven Einfluss guter Qualität auf die kindliche Entwicklung hin (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Burger, 2010; Dalli, White, Rockel, & Duhn, 2011; Anders, 2013; Melhuish et al., 2015; Ulferts, & Anders, 2015). Auf Basis dieser Befunde wird mittlerweile zwischen vier übergreifenden und in den sozialökologischen Kontext eingebetteten Qualitätsbereichen unterschieden. Dieses sogenannte strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Tietze et al., 1998) umfasst die Qualitätsdimensionen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs und der Vernetzung (Pianta et al., 2005; Kuger & Kluczniok, 2008). Demnach ist Qualität dann gegeben, wenn Kinder in ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Entwicklung gefördert werden. Zudem sollten deren Wohlbefinden und Bildungsbedarfe im Fokus stehen und gleichzeitig auch deren Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung mit unterstützt werden (Tietze et al., 2007). Es wird davon ausgegangen, dass Qualität messbar ist und dabei jeder Qualitätsbereich zwar für sich steht, jedoch alle vier Bereiche letztlich gemeinsam Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und deren Familien haben (Kuger & Kluczniok, 2008; Kluczniok, Sechtig & Roßbach, 2012).

Unter Orientierungsqualität werden die Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zusammengefasst (z.B. Bild vom Kind). Strukturqualität meint die Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Relation), wohingegen die Gesamtheit der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, mit dem Raum und/oder mit den darin enthaltenen Materialien mit der Dimension Prozessqualität beschrieben wird. Sie wird als ausschlaggebender Faktor für zu erwartende Effekte betrachtet (Roßbach et al., 2008; Burger, 2010; Vandell et al., 2010; Anders, Grosse, Rossbach, Ebert & Weinert, 2013). Die Prozessqualität

wird noch einmal unterteilt in allgemeine und bereichsspezifische Prozessqualität. Allgemeine Prozessqualität bezieht sich auf die Pflege- und Betreuungsaspekte, die räumlich-materiale Umgebung und allgemeine Förderaspekte. Die bereichsspezifische Prozessqualität fokussiert im Besonderen auf die Qualität der Förderung spezifischer Bereiche wie beispielsweise frühe schriftsprachliche oder mathematische Kompetenzen. Die Dimension Familienbezug und Vernetzung fokussiert auf die Zusammenarbeit mit Eltern oder Kooperationen mit externen Bildungspartnern (Kuger & Kluczniok, 2008).

Mit gestiegener Evidenz zur Bedeutung der ersten Lebensjahre für die gesamte Bildungsbiographie eines Menschen sowie einer verstärkten gesellschaftlichen und politischen Anerkennung früher Bildung wuchsen gleichzeitig die Anforderungen an pädagogisches Fachpersonal. Insbesondere Leitungskräfte erfuhren einen Zuwachs an Verantwortung für die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung von Qualität innerhalb ihrer Einrichtung. Sie sind dabei nicht nur für Kinder und Eltern, sondern auch in einem neuen Maß für die fachliche Weiterentwicklung ihrer Fachkräfte verantwortlich. Aus diesem Grund ergänzt Viernickel (2006) das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Tietze et al., 1998) um die Dimension der Organisations- und Managementqualität, in dem sie dieser Qualitätsdimension einen entscheidenden Einfluss auf Ebene der Leitungskraft für die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Kindertageseinrichtung beimisst. Die einzelne Leitungskraft wird in die Verantwortung genommen, konkret durch „angemessene Managementstrategien“ (Strehmel & Ulber, 2014, S. 11) Qualität zu entwickeln. Dabei bleibt eine Auseinandersetzung explizit mit Leadership und der Frage danach, wie sich die Führung von Mitarbeitenden im Sinne einer „Einflussnahme von Menschen auf Menschen“ zur gemeinsamen Zielerreichung (z.B. Qualitätsentwicklung auf Fachkraftebene) (Sohm, 2007, S. 2) gestalten lässt, vorerst ausgespart.

Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse kommt es mit diesen Entwicklungen insgesamt zu einer verstärkten Inblicknahme des pädagogischen Personals (OECD, 2004; Mischo, 2015) und der Frage danach, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte zur Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages benötigen (vgl. Anders, 2012). Insbesondere werden dabei Überlegungen um (eine neue) Rollendefinition und Aufgabenzuschreibung von Leitungskräften laut. Bisher noch nicht hinreichend geklärte Fragen betreffen die Überlegung um angemessene (Führungs-)Kompetenzen von Leitungskräften sowie die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft. Im folgenden Abschnitt werden daher Einstellungen als Teil professioneller pädagogischer Handlungskompetenz (vgl. Anders, 2012; vgl. Siraj-Blatchford, Sylva,

Muttock, Gilden & Bell, 2002) dargestellt und vor dem Hintergrund der Frage nach angemessenen (Führungs-)Kompetenzen von Führungskräften erörtert.

1.1.3 Die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft

Kompetenzen werden generell als mehrdimensionale, facettenreiche Fähigkeitskomplexe verstanden. Im frühpädagogischen Handlungsfeld wird in diesem Zusammenhang von professioneller Handlungskompetenz gesprochen, was ein Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen beschreibt (vgl. Anders, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass das Denken und Handeln in komplexen, mehrdeutigen und nicht standardisierbaren pädagogischen Situationen von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt ist (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Gemeinsam bilden sie die professionelle Haltung und beeinflussen damit wiederum jegliches professionelle Denken und Handeln (Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmer, 2012; vgl. Tietze et al., 1998). Weiterhin gibt es Hinweise darauf, dass sich pädagogische Orientierungen im Laufe der beruflichen Sozialisation verändern können (Dippelhofer-Stiem, 2000, 2006; Mischo et al., 2012). Pädagogische Einstellungen gelten im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells (Roux & Tietze, 2007) als Komponente der Orientierungsqualität von Kindertageseinrichtungen (Kluczniok & Roßbach, 2014). Dazu zählen allgemeine Erziehungsvorstellungen, Ziele und Werte des Fachpersonals, Einschätzungen der Aufgaben von frühpädagogischen Einrichtungen und Einstellungen zu verschiedenen Förderbereichen (vgl. Tietze et al., 1998; Kuger & Kluczniok, 2008). Neben den unterschiedlichen Aspekten des professionellen Wissens und der Motivation gelten sie als zentrale Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (Dippelhofer-Stiem & Frey, 2002; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Für den frühpädagogischen sowie Primar- und Sekundarbereich gibt es mittlerweile belastbare Erkenntnisse, dass insbesondere pädagogische Einstellungen von ErzieherInnen und Lehrkräften das pädagogische Handeln und damit die kindliche Entwicklung entscheidend beeinflussen (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; Staub & Stern, 2002).

Der Frage danach, welche professionellen Handlungskompetenzen frühpädagogische Fachkräfte vorweisen sollten, wurde in den letzten Jahren vermehrt nachgegangen. Auch die Frage um angemessene Führungskompetenzen spielt im Rahmen dieser Diskussion eine zunehmende Rolle. Vorgaben zum Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften im Fach-

und Hochschulbetrieb kommen derzeit von Seiten der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) bzw. durch die in den einzelnen Bundesländern mehr oder weniger verbindlichen Orientierungs- und Qualifikationsrahmen. Dennoch besteht in Deutschland sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene eine große curriculare Heterogenität (Diller & Rauschenbach, 2006; BAG-BEK, 2009). Ein Beispiel ist der „Orientierungsrahmen für angehende KindheitspädagogInnen“ der Robert Bosch-Stiftung (2011). Dort sind für die Fach- und Hochschule weitestgehend identische Handlungsfelder aufgezeigt: Beziehungen gestalten, Bildungs- und Entwicklungsprozesse fördern, die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen, institutions- und teambezogene Arbeit sowie Netzwerke gestalten. Zusätzlich spielt die Dimension der professionellen Haltung eine entscheidende Rolle für die Performanz (Robert Bosch-Stiftung, 2011; vgl. Mischo, 2015; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011). Damit rückt die Rolle des professionellen Selbstverständnisses für die Entwicklung von Kompetenzen in den Fokus. Die gestiegenen Anforderungen an Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen als QualitätsentwicklerInnen zeigen einen Bedarf an Untersuchungen auf, die sich konkret dem professionellen Selbstverständnis widmen und insbesondere mit dem Selbstverständnis als Führungskraft beschäftigen.

Vor dem Hintergrund der Betrachtung der Leitungskraft als Führungskraft ihrer Organisation Kindertageseinrichtung und der Frage nach angemessenen (Führungs-)Kompetenzen sind dabei insbesondere subjektive Führungstheorien als Grundlage professioneller Handlungskompetenzen interessant. Subjektive Theorien sind Konzeptsysteme, welche Menschen nutzen, um alltägliche Situationen zu bewältigen (vgl. Heider, 1958; Aretz, 2007, S. 29). Diese Theorien basieren auf Alltagswissen, als Quintessenz persönlicher Erfahrungen und tradierter Wissens. Sie sind zumeist implizit, zudem komplex, eher informell und allgemein, relativ stabil und zum Teil auch inkohärent oder gar widersprüchlich (Aretz, 2007, 31). Aretz (2007) konnte nachweisen, dass insbesondere subjektiv-theoretische Annahmen über erfolgreiche Eigenschaften einer Führungskraft, Führungsprinzipien und das Bild von den eigenen MitarbeiterInnen im Arbeitsprozess als Teilbereiche subjektiver Führungstheorien handlungswirksam sind.

Mit Bezug zur wachsenden Forderung nach mehr akademisch ausgebildeten Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014; Ballus-eck, 2008; Blossfeld et al., 2012; Züchner, Fuchs-Rechlin, Theisen, Göttsche, & Bröring, 2014) konnten Mischo und Kollegen (2012) im Rahmen der Untersuchung zum BMBF-Projekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“ zur Entwicklung der Kompetenzentwicklung angehender Fachkräfte zeigen, dass weniger die Akademisierung

pädagogischer Fachkräfte als vielmehr die inhaltliche Ausgestaltung von Ausbildung und Studiengängen für die Entwicklung von Kompetenzen entscheidend ist. Eine Beschäftigung mit der Frage nach dem professionellen Selbstverständnis von Leitungspersonal als Führungskräfte kann demnach dazu beitragen, zielgruppenspezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln und somit zu einer adäquaten Kompetenzentwicklung beitragen. Diese Überlegungen machen insgesamt die Frage danach bedeutsam, wie sich Qualität und insbesondere die Unterstützung von Führungskräften in der Kompetenzentwicklung als Führungskraft im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen steuern lässt. Zudem besteht die Frage, welche Rolle Führung im Kontext Steuerung spielt. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Steuerungsebenen erläutert, die es derzeit in Deutschland gibt. Im Anschluss daran wird anhand eines Beispiels aufgezeigt, welche Rolle Führung als Steuerungsinstrument im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung spielen kann.

1.1.4 Zur Frage der Steuerung von Qualität

In Hinblick auf die bisher erörterten Facetten des Wandels sowie aktuellen Entwicklungen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen stellt sich grundsätzlich die Frage, wie sich Qualität im vorschulischen System steuern lässt und welche Rolle Führung in diesem Zusammenhang spielt. Aus steuerungstheoretischer Perspektive meint Steuerung das gezielte Eingreifen mit dem Ziel autonome Systementwicklungen zu verändern (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995). Mit Bezug zu Erkenntnissen der Systemtheorie muss dabei gleichzeitig mitbedacht werden, dass sowohl Steuerungssubjekt als auch Steuerungsobjekt als Teilsysteme gelten, die jeweils selbstreferenziell sind und eine eigene Dynamik sowie Systemlogik besitzen (Mayntz, 1987). Bezogen auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung lässt sich als Steuerungssubjekt auf Makroebene die Politik, der Bund und die öffentliche Verwaltung bestimmen. Die Makroebene gilt damit auch als Systemebene. Auf Meso- und Mikroebene, welche auch als Organisations- und Handlungsebene bezeichnet werden, agieren Verbände und einzelne Träger als Steuerungsobjekte.

Anders als in anderen europäischen Ländern wird die Kindertageseinrichtung der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, wodurch der Kindertagesbetreuung ein stärkerer Familienbezug zugeschrieben wird (vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997; Rauschenbach & Schilling, 2013). Rechtliche Grundlage ist das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Kindertagesbetreuung gilt als familienergänzendes Angebot, d.h. die Möglichkeiten des Bundes sollen nur dann ausgeschöpft werden, wenn die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse notwendig wird. Zu-

dem haben die einzelnen Bundesländer die Gesetzgebungshoheit für den Bereich der Kindertageseinrichtung. Dazu gehören beispielsweise Fragen qualitativer Mindeststandards (räumliche und personelle Ausstattung, Gruppengrößen), Anforderungen an das Personal und deren Fortbildung sowie Fragen der Finanzierung. Insgesamt gilt das Subsidiaritätsprinzip, d.h. das freie Träger vor den öffentlichen Trägern gefördert werden. Derzeit zeichnet sich das System Kindertageseinrichtung als eine „Landschaft kleiner und kleinster Träger“ (Larrá, 2005, S. 244) aus. Die juristische Verantwortung haben dabei die Kommunen. Diese werden auch als Träger der öffentlichen Jugendhilfe bezeichnet. Zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben sind sie gesetzlich zur Einrichtung von Jugendämtern bzw. Landesjugendämtern verpflichtet (§ 69 SGB VIII). Träger stehen formal in der Verantwortung für Fortbildungs- und Beratungsangebote zur Qualitätsentwicklung der einzelnen Kindertageseinrichtung zu sorgen (§§72, 73 SGB VIII) (Wiesner, 2015; Rauschenbach & Schilling, 2013).

Zur Frage, wie sich Qualität in diesem System steuern lässt, erörtert Larrá (2005) die vier klassischen Steuerungsinstrumente, Regulierung, Finanzierung, Strukturierung und Informierung, die alle im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung eingesetzt werden (Larrá, 2005). Auf Ebene des Bundes wird vor allem die Regulierung und die Informierung genutzt. Ein Beispiel für die Regulierung ist die Verankerung der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowie eine Reihe weiterer Gesetze und Verordnungen, die auf Bundesebene erlassen werden und die Arbeit in der einzelnen Kindertageseinrichtung beeinflussen (vgl. Prott, 2005). Aufgrund der Länderhoheit darf der Bund jedoch nur einen Rahmen vorgeben, welche die einzelnen Bundesländer mit spezifischen Gesetzen und die Finanzierung von Maßnahmen leisten. Gleichzeitig kann der Bund das Steuerungsinstrument der Informierung nutzen, in dem er fachliche Impulsgebung in den einzelnen Systemen unterstützt. Beispiele dafür sind die Initiierung der Nationalen Qualitätsinitiative (Tietze et al., 2007), der Bildungsrahmenplan als Vorlage für die länderspezifischen Bildungs- und Orientierungspläne oder Bundesprogramme wie "Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas" (BMFSFJ, 2015) oder "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration" (BMFSFJ, 2016a). Auf die Bedeutung des letztgenannten Beispiels für die vorliegende Arbeit wird im nachfolgenden Kapitel ausführlicher eingegangen.

Im Vergleich zum Bund als Steuerungssubjekt agieren die Länder sowohl als Steuerungsobjekt des Bundes als auch als Steuerungssubjekt für die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Sie haben die Aufgabe, die Träger der einzelnen Kindertageseinrichtungen durch Jugendhilfeplanung zu regulieren, finanzieren und beispielsweise durch Bildung von Arbeitsgemeinschaften zu strukturieren (§ 78 KJHG). Die einzelnen Bundesländer steuern

gleichzeitig auch die einzelnen Verbände, welche Träger durch den Einsatz von Fachberatungen, das Initiieren von Fortbildungsangeboten und Information (Informierung) sowie durch das Herstellen einer Vernetzungsstruktur zwischen den Einrichtungen strukturieren. Auf Landesebene wird daher über die gesetzliche Ausgestaltung des durch den Bund vorgegebenen Rahmens strukturiert und finanziert (Landesgesetze) sowie durch Empfehlungen (z.B. Bildungs- und Orientierungspläne) mehr oder weniger verbindlich gesteuert (Informierung). Letztlich bilden die Träger der einzelnen Kindertageseinrichtungen eine eigene Steuerungsebene, welche zwar den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, dem entsprechenden Bundesland sowie generell dem Bund untergeordnet sind, jedoch selbst als Steuerungssubjekt für die einzelne Einrichtung und insbesondere für deren Personal agieren können. Auf dieser Ebene kommen alle Steuerungsinstrumente zum Einsatz. Träger von Kindertageseinrichtungen können beispielsweise durch Dienstverordnungen regulieren (Regulierung). Sie sind gleichzeitig für die Verteilung von Mitteln und auch Kompetenzen zur Verteilung von Mittelverwendung zuständig (Finanzierung). Träger können das Instrument der Information durch die Verteilung von Fachzeitschriften oder die Planung von Fortbildungen nutzen. Ein in den letzten Jahren verstärkt genutztes Instrument auf dieser Ebene ist die Strukturierung durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (Larrá, 2005).

Im Folgenden wird das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (BMFSFJ, 2016a) als politisch initiiertes Steuerungsimpuls für Qualitätsentwicklung im frühpädagogischen Bereich vorgestellt und damit erläutert, welche Rolle Führung zur Frage nach adäquater Steuerung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung spielen kann. Zudem dient es als Datengrundlage für das Sampling der vorliegenden Arbeit. Das Bundesprogramm zeichnet sich vor allem durch die Zielstellung aus, über die Veränderung struktureller Bedingungen (d.h. den Einsatz einer Zusatzkraft) und insgesamt einer fachlichen Begleitung der pädagogischen Fachkräfte eine Erhöhung der Prozessqualität zu erreichen. Gleichzeitig wird die Zusatzkraft zu einem Steuerungssubjekt, welches versucht, Qualitätsentwicklungsprozesse im einzelnen System Kindertageseinrichtung anzustoßen. Im Rahmen der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm wurde daher mit Blick auf die Rolle der Zusatzkraft unter anderem untersucht, wie diese fachliche Impulse in das Fachkräfteteam streut und sich dabei selbst als Führungskraft für den spezifischen Bereich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung versteht.

1.1.5 Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Beispiel für politisch initiierte Steuerung von Qualität

Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, initiiert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), steht beispielhaft für die Möglichkeit der Steuerung von Qualitätsentwicklung durch die Initiierung eines Modellprojektes (Innovation) auf politischer Ebene. Auch im Bildungsbereich wird Qualitätsentwicklung und -sicherung zumeist über Innovationen und Reformen angestoßen (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). „*Innovationen* sind geplante Prozesse, mit dem Ziel einer wünschenswerten Veränderung bzw. Verbesserung, die zu einer signifikanten Änderung des Status quo führt“ (Hunneshagen, 2005, S. 17). Die Umsetzung von Innovationen wird dabei als *Implementation* bezeichnet (Goldenbaum, 2012; Hasselhorn et al., 2014). Dabei meint Implementation den „Prozess der Verstetigung einer modellerprobten Reform in der Fläche“ (Hasselhorn, et al., 2014, S. 141). Entscheidend für den Erfolg eines Implementationsprozesses ist die Frage danach, wie eine Innovation in ein spezifisches System implementiert wird. Nach Gräsel und Parchmann (2004) gibt es drei Strategien der Implementierung: Top-down-Strategien, Bottom-up-Strategien und symbiotische Strategien. Das Bundesprogramm stellt dabei eine Mischform von Top-down- und Bottom-up-Strategie dar. Top-down-Strategie deshalb, da das Bundesprogramm ein eher fremdgesteuertes, lineares Vorgehen bedeutet, bei dem eine Gruppe (z.B. Entscheidungsträger aus der Bildungspolitik) das Ziel verfolgt, eine Innovation (z.B. die Verbesserung sprachbezogener Prozessqualität, das Anstoßen von Teamentwicklungsprozessen) in einem bestimmten Kontext (z.B. Kindertageseinrichtung) einzubringen. Die zweite Gruppe (z.B. pädagogische Fachkräfte, Leitungspersonal, Eltern, Kinder) wird dabei mit dieser Innovation konfrontiert und gleichzeitig aufgefordert, die Innovation dauerhaft zu übernehmen (Hasselhorn et al., 2014; Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013). Gleichzeitig spielt auch die Bottom-up-Strategie eine Rolle, da die Zusatzkräfte selbst Wege finden müssen, ihre fachlichen Impulse ins Team zu streuen und vor Ort zu agieren. Als ein Ergebnis der Evaluation des Bundesprogramms gilt, dass sich Fachkräfte in den Einrichtungen durch die Impulsgabe von außen in ihrem praktisch-pädagogischen Alltagshandeln positiv bestätigt sehen (Anders et al., 2015). Zudem werden Impulsen aus der Praxis, die im Rahmen der Evaluationsstudie generiert wurden, im Hinblick auf neue innovative Konzeptionen Raum gegeben.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurden von 2011 bis Ende 2015 bundesweit rund 4.000 Kindertageseinrichtungen gefördert, um

sie bei der Aufgabe der sprachlichen Bildung von Kindern unter drei Jahren, Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern aus bildungsfernen Familien zu unterstützen. Das Bundesprogramm wurde als Interventionsstrategie für alle Qualitätsbereiche konzipiert, um auf das Gesamtsystem der einzelnen Kindertageseinrichtung einzuwirken. Vor dem Hintergrund des Anspruchs der Intervention, sollte durch eine Verbesserung der Strukturqualität (Zusatzkraft) sowie fachliche Begleitung eine Verbesserung der Prozessqualität erreicht werden (Anders et al., 2015). In einem längsschnittlichen Design wurden im Rahmen der Evaluationsstudie die verschiedenen Implementationsvarianten sowie Auswirkungen auf die Einrichtungen, die Fachkräfte, das Team, die Familien und die Kinder über Onlinebefragung, Prozessbeobachtung, Befragung von Gruppenleitungen, der Erfassung des kindlichen Sprachstands, Familienbefragung und qualitative Interviews untersucht. Insgesamt war die Evaluation als quasi-experimentelles Design angelegt mit drei Gruppen von Einrichtungen, die unterschiedliche Formen fachlicher Unterstützung erhielten. Als vierte Gruppe wurden Einrichtungen untersucht, die nicht am Bundesprogramm teilnahmen.

Die Evaluation zielte primär auf die Untersuchung mittelfristiger Effekte auf den differnten Zielebenen des Programms ab. In der ersten Phase der Förderung (2012-2014) wurde die Entwicklung der Einrichtungen, der Fachkräfte, der Familien und Kinder erfasst. Dabei wurden Leitungskräfte, Zusatzkräfte und Eltern befragt sowie Testungen des sprachlich-kognitiven Entwicklungsstandes der Kinder durchgeführt. Zudem fanden Beobachtungen der sprachbezogenen Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen statt. Im Zuge der Fortführung der Förderung ergab sich ein weiterer Messzeitpunkt (2015), in dem insbesondere der Fokus auf die Verstetigung der Implementation alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Einrichtung wie auch im Team untersucht wurde. Ziel des Bundesprogrammes war es, Systemveränderungen und Teamentwicklungsprozesse in der einzelnen Einrichtung anzustoßen, um so die Einrichtungen zur Initiierung gemeinsamer Ziele, Teamkohäsion und verbesserten Arbeitsabläufen zu bewegen. Im Rahmen der Evaluation wurde daher auf Ebene der Zusatzkraft und des Teams beispielsweise gefragt, inwieweit die Zusatzkraft die Rolle der pädagogischen Führung für den Bereich der sprachlichen Bildung in der Einrichtung übernimmt. Mit Blick auf das Team wurde zudem gefragt, in welcher Weise es bei der Weiterentwicklung der Qualität der sprachlichen Bildung als Ganzes einbezogen wird. Insgesamt wurden zum ersten Messzeitpunkt (MPZ1) 335 Kindertageseinrichtungen untersucht. Zum letzten Messzeitpunkt (MPZ4) konnten etwa 87% der ursprünglichen Einrichtungsstichprobe erhoben werden (Anders et al., 2015). Als ein zentrales Ergebnis der Evaluation gilt der positive Einfluss des durch die Leitungskraft initiierten fachlichen Austausches im Team auf die Entwicklung

sprachbezogener Prozessqualität (Anders et al., 2015). Dieses Ergebnis ist besonders mit Blick auf die Rolle der Leitungskraft als innovationsfördernde Führungskraft interessant.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die bisher erörterten Entwicklungen sowie die Vorstellung aktueller Steuerungsmöglichkeiten im System Kindertageseinrichtung insgesamt die Notwendigkeit einer Diskussion zur Bedeutung von Führung erkennen lassen. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Führung ein Steuerungsinstrument im Prozess der Organisationsentwicklung sein kann (vgl. Kals & Gallenmüller-Roschmann, 2011), stellt sich mit Blick auf die pädagogische Organisation Kindertageseinrichtung die Frage, wie Führung als Steuerungsinstrument im Organisations- und damit im Qualitätsentwicklungsprozess aussehen kann. Im Vergleich zum Schulbereich steht die Führungsforschung im Feld elementarpädagogischer Institutionen in Deutschland noch weitgehend am Anfang. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen besteht die Tendenz primär Managementtheorien als Steuerungsinstrument zu betrachten und die Organisation generell als Ort sozialer Dienstleistung zu verstehen. Im Handlungsfeld Schule ist im Vergleich dazu in den letzten Jahren eine verstärkte Betrachtung von Leadership-Theorien zu verzeichnen (vgl. Rahm & Schröck, 2008; Rolff, 2010; Brauckmann, 2012). Das folgende Kapitel soll die Grundlage für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Führungsbegriff erweitern. Dazu werden Kindertageseinrichtung und Schule zunächst in ihrer Gemeinsamkeit als pädagogische Organisation vorgestellt, um davon ausgehend zu erörtern, inwieweit Entwicklungen im Handlungsfeld Schule zum Thema Führung gewinnbringend für die Theorieentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sein können. Auf Grundlage dieser Ausführungen wird beispielhaft für eine theoretische Auseinandersetzung mit Führung in einem pädagogischen Handlungsfeld ein Einblick in den aktuellen Stand der Schulleitungsforschung gegeben, um anhand dessen Desiderata der Führungsforschung im elementarpädagogischen Bereich aufzuzeigen und davon ausgehend die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit abzuleiten. Mit Blick auf eine bislang nicht ausreichend fundierte theoretische Auseinandersetzung mit Führung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen werden ergänzend dazu feldspezifisch-frühpädagogische Führungskonzepte aus dem angloamerikanischen Raum beispielhaft vorgestellt, die explizit Leadershiptheorien beinhalten.

1.2 Zur Bedeutung von Führung als Steuerungsinstrument in pädagogischen Organisationen

1.2.1 Schule und Kindertageseinrichtung als pädagogische Organisationen

Sowohl die Schule als auch die Kindertageseinrichtungen gelten als pädagogische Organisationen. Sie unterscheiden sich als Bildungsorganisationen in wenigen, aber entscheidenden Aspekten von klassischen Unternehmen als Organisationen. Dreschmer und Gaus (2012) sehen wachsende Prozesse der Ausdifferenzierung, Differenzierung und Integration als Kernelemente der derzeitigen Bildungssystementwicklung. Dabei sehen sie diese Prozesse in beiden Organisationen, der Kindertageseinrichtung ebenso wie der Grundschule, jedoch in unterschiedlichen Phasen und Tempi der Entwicklung.

Grundsätzlich wird eine Organisation im organisationspsychologischen Verständnis als „ein gegenüber ihrer Umwelt *offenes System*, das *zeitlich überdauernd* existiert, spezifische *Ziele* verfolgt, sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, also ein *soziales Gebilde* ist, und eine bestimmte *Struktur* aufweist, die meist durch eine *Arbeitsteilung* und eine *Hierarchie* von Verantwortung gekennzeichnet ist“ (Rosenstiel, 2003, S. 6) verstanden. Diese Definition trifft sowohl auf Industriebetriebe zu, deren Ziel es ist, Leistungen in Form von Sachleistungen zu erbringen, als auch auf Behörden, Schulen und Krankenhäuser, welche vielmehr die Veränderung von Personen zum Ziel haben (Vahs, 2015). Dabei grenzt sich der Begriff Organisation zudem aus soziologischer Perspektive insofern vom Begriff der Institution ab, als dass Organisation vielmehr „Formen geregelter Kooperationen“ (Korte & Schäfers, 2000, S. 150) zusammenfasst, wobei Institution „eine Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion“ (Korte & Schäfers, 2000, S. 142) meint und sich aus der Beschaffenheit der jeweiligen Kultur begründet. Die Kindertageseinrichtung als Organisation zu betrachten, ist im Vergleich zur Schule als Organisation im deutschsprachigen Raum noch weitestgehend neu. Meist wird Kindertageseinrichtung neben der Schule und der Universität dem Begriff Institution zugeordnet. Eine Ursache ist die Fürsorgetradition des Staates (Diskowski, 2008). Trotz des im Grundgesetz festgeschriebenen Artikel 6, der Eltern die uneingeschränkte Verantwortung für die Erziehung und Betreuung ihres Kindes zuschreibt, hat die Kindertageseinrichtung seit 1970 (Deutscher Bildungsrat, 1970) als erste Stufe im Bildungssystem heute umso mehr die Pflicht, Bildung, Betreuung und Erziehung in bester Qualität anzubieten und damit einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit zu leisten.

Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Schulen sind Organisationen, welche die

Veränderung von Personen zum Ziel haben. Der Gegenstand pädagogischer Organisationen bzw. das ‚Pädagogische‘ liegt dabei im Vergleich zur psychologischen, soziologischen oder betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung in der Ermöglichung organisationalen Lernens (Göhlich & Tippelt, 2008; vgl. Fend, 2006, 2008). Es generiert sich somit aus deren übergeordneter Funktion als Bildungsorganisation in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (Schäffter, 2005). Dazu gehört auch die Funktion der Verbindung von System- und Akteursperspektive (vgl. Fend, 2006, 2008). Beide Organisationen stellen dauerhaft, planvoll und implizit strukturierte Handlungskontexte zur Verfügung, in welchen pädagogische Interaktionsprozesse und Kernprozesse des Lernens stattfinden können (vgl. Schäffter, 2005). Im Unterschied zur Schule, welche im Hinblick auf gesetzliche Anbindung eine lange Tradition hat (Schulpflicht ab dem 6. Lebensjahr) ist die gesetzliche Verankerung der Bildung, Betreuung und Erziehung als politischer und gesellschaftlicher Auftrag noch relativ neu (Laewen, 2013).

In der Erziehungswissenschaft hat sich im Zuge der Veränderungen innerhalb der beschriebenen Wandlungsprozesse die Teildisziplin der pädagogischen Organisationsforschung herausgebildet. Diese Teildisziplin zeigt nach Göhlich und Tippelt (2008) „die notwendige empirische Seite des pädagogischen Diskurses, der sich in den letzten Jahren um Fragen des organisationalen Lernens und dessen Unterstützung gebildet hat“ (Göhlich & Tippelt, 2008, S. 633). Im Hinblick auf die noch junge Disziplin ist das pädagogische Wissen um organisationale Lernprozesse noch verhältnismäßig gering. Pädagogische Organisationsforschung bedient sich sowohl an der pädagogischen Theorietradition als auch am Theoriefundus allgemeiner Organisationstheorien. Im Fokus pädagogischer Organisationsforschung stehen Prozesse der Beratung, Evaluation, Selbstreflexion und Qualitätssicherung. Themen, die sowohl in der Organisation Schule als auch in der Organisation Kindertageseinrichtung eine zunehmend größere Rolle spielen. Pädagogische Organisationsforschung zielt in diesem Zusammenhang nicht nur auf pädagogische Theoriebildung, sondern auch auf die Entwicklung dieser Bildungsorganisationen. Organisationen als „Gebilde von Menschen für Menschen“ (Göhlich & Tippelt, 2008, 634) sind aus dieser spezifischen Forschungsperspektive aufgrund des pädagogischen Anspruchs an die jeweilige Organisation in einer „humanen“ (Göhlich & Tippelt, 2008, 634) Weise weiterzuentwickeln.

Die vorliegende Arbeit knüpft dabei auch an die auf Systemtheorie sowie Neoinstitutionalismus basierenden Annahmen an, dass beide Organisationen, Schule und Kindertageseinrichtung, an ihrer Umwelt lernen (Göhlich & Tippelt, 2008). Aus systemtheoretischer Perspektive lernen Schule und Kindertageseinrichtung als Organisation durch die Suche nach

Anschluss, der Reduktion von Komplexität sowie interne Wiederholungen der Differenz zwischen System und Umwelt. Aus neoinstitutionalistischer Perspektive lernen beide Organisationen durch die Übernahme und Nachahmung von institutionellen Umweltgegebenheiten. Dabei bleibt die Förderung und Behinderung organisationalen Lernens als Gegenstand pädagogischer Organisation(-sforschung) nicht nur ein rein funktionales Geschehen (Göhlich & Tippelt, 2008), welches mit Managementtheorien gehandhabt werden kann, sondern auch eine „kulturelle Chance“ (Göhlich & Tippelt, 2008, S. 634), die in der Konsequenz über die Betrachtung von Leadership adäquat genutzt werden kann.

Mit Blick auf die Besonderheit von Schule und Kindertageseinrichtung als pädagogische Organisationen, stellt sich auch die Frage nach den Unterschieden im Vergleich zu klassischen Unternehmen. Kernaspekte der Unterscheidung ergeben sich zum einen aus der Betrachtung der jeweiligen Produkte. Trotz des zunehmend stärker gewordenen Dienstleistungscharakters von Kindertageseinrichtungen (Bareis & Reis, 2011) handelt es sich mit Blick auf die Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen (Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern) bzw. Schulen und ihrem Bildungsauftrag im Vergleich zum klassischen Unternehmen um personenbezogene soziale Dienstleistungen (Amerein & Amerein, 2011; Strehmel & Ulber, 2014). Zum anderen unterscheiden sich die pädagogischen Organisationen Schule und Kindertageseinrichtungen von klassischen Unternehmen in Hinblick auf die Messung von Erfolg. Der Erfolg eines Unternehmens misst sich an der wirtschaftlichen Bilanz, den Erträgen, qualitativ guten Produkten und auch der Kundenzufriedenheit. Die Kindertageseinrichtung stellt jedoch eine Organisation mit relativ unplanbarem, dynamischem Kontext dar. Gleiches trifft auch auf die Organisation Schule im Vergleich zum klassischen Unternehmen zu. Dabei steht das Lernen in seinen Facetten als zentraler Prozess im Fokus. Als Produkte gelten in beiden pädagogischen Organisationen messbare Effekte bzw. Outcomes, die das Maß des Wohlbefindens und der Entwicklungsförderung von Kindern bzw. deren Lern- und Leistungszuwachs abbilden. Auch die damit verbundene Unterstützung der Eltern innerhalb der Kindertageseinrichtung wird über diese Effekte abgebildet. Bisher liegen jedoch im Bereich Kindertageseinrichtung, und insbesondere im vorschulischen Bereich, für eine Vielzahl der kindlichen Outcomes noch keine Messkonzepte vor (Weinert, Doil & Frevert, 2008, S. 184). Im Unterschied dazu ist die Instrumentenentwicklung zur Outcome-Erfassung im Schulbereich weiter entwickelt (vgl. KMK, 2005; vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010; vgl. Bischof, 2017). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich Qualität in Organisationen steuern lässt und wo es im Hinblick auf die Beschaffenheit pädagogischer Organisationen möglicherweise Grenzen der klassischen Organisationsentwicklung gibt.

Organisationsentwicklung gilt als eines der bekanntesten Steuerungsinstrumente in Wirtschaftsunternehmen, das mittlerweile auch in Non-Profit-Organisationen wie der Kindertageseinrichtung in Form von Qualitätsmanagementsystemen Einzug gefunden hat. Ausgehend von der vorgestellten breitgefassten Definition von Organisation (vgl. Rosenstiel, 2003, S. 6) wird Organisationsentwicklung (OE) als ein psychologisches und zugleich dynamisches Vorgehen in der Organisationsforschung und –gestaltung verstanden. Sie ist eine Methode, die nicht nur die Steigerung von Motivation und Zufriedenheit der Mitarbeitenden zum Ziel hat, sondern auch die Leistungsfähigkeit der Organisation sowie gleichzeitig die Weiterentwicklung des einzelnen Organisationsmitgliedes. OE bedeutet demnach eine „Veränderungsstrategie, die aus dem Gesamtsystem der Organisation heraus verstanden werden muss“ (Rosenstiel, 2003, S. 446). Die geplante Veränderung kann dabei nur durch die Mitwirkung der sogenannten Betroffenen geschehen. Die Bezeichnung *Betroffene* geht auf Kurt Lewin (1890-1947) zurück, einem der einflussreichsten Psychologen im Feld experimenteller Sozialpsychologie (Pühl, 2009). Er entwickelte ein Survey-Feedback-Verfahren (1948) weiter, in dem er veranlasste, dass Umfrageergebnisse befragter Arbeiter und Manager in der Detroit Edison Company an die beteiligten Verwaltungsabteilungen zurückgegeben wurden. Es sollten auf diese Weise Diskussionen angeregt und innerhalb dessen die sogenannten Betroffenen zu *Beteiligten* werden. In den USA entwickelte sich diese Methode recht schnell zu einer eigenständigen sozialwissenschaftlichen Disziplin. Im Vergleich dazu wurden in Deutschland Impulse der OE erst in den 60er Jahren aufgegriffen. Die Ursache für die Unterschiede zwischen beiden Strömungen ergab sich vorwiegend aus der Formulierung der Ziele. In den USA wurde OE als Mittel zur Verbesserung von Wirksamkeit und Effizienz der Unternehmung genutzt. In Deutschland bestand die Zielsetzung eher in der Humanisierung der Arbeit und der Erhöhung der Leistungsfähigkeit einer Organisation. Im Fokus stand dort vielmehr die Teamentwicklung im Sinne einer Steigerung von Leistungsfähigkeit von Gruppen innerhalb des Systems. Es wurde innerhalb dieser Strömung versucht, durch die Klärung aufgabenbezogener Fragen (Arbeitsmethoden, nötige Fähigkeiten der Teammitglieder) sowie der einzelnen Kooperationsbeziehungen im Team und zwischen Vorgesetzten und Team, Leistungssteigerung durch die Optimierung dieser Intergruppen-Aktivitäten zu erreichen. Veränderung geschieht dabei insgesamt primär nach dem Bottom-up-Prinzip (Pühl, 2009).

Das Verfahren, in welchem die Organisationsentwicklung (OE) zur Anwendung kommt, wird heute als Organisationsberatung (OB) bezeichnet (Pühl, 2009). Eines der bekanntesten Konzepte ist das Change Management. Im Fokus dieses Ansatzes steht die Frage, wie die geplante und tiefgreifende Veränderung der Organisation möglichst effektiv und effi-

zient durchgeführt werden kann (Pühl, 2009). Im Unterschied zum Kerngedanken der OE, dass Veränderung durch die Mitarbeitenden selbst geschieht, sind beim Change Management externe Berater diejenigen, die nach dem Top-down-Prinzip Veränderungsstrategien planen und durchführen. Wandlungsprozesse werden mit dem Ziel angestoßen, die einzelne Organisation grundlegend zu verändern. Ein Beispiel dafür ist das „Total Quality Management“ (TQM), welches als Grundlage für eine Vielzahl von Qualitätsmanagement-Ansätzen gilt, die aktuell im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung für die Herstellung, Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität genutzt werden (vgl. Esch, et al., 2006). An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass die Fokussierung von Interaktionsprozessen sowie der Anspruch pädagogischer Organisationsforschung an die Weiterentwicklung von Bildungsorganisationen wie Schule oder Kindertageseinrichtung vor dem Hintergrund der Frage nach adäquater Steuerung von Qualität in pädagogischen Organisationen den Blick auf die Bedeutung der Beschäftigung mit Leadership lenkt. Im Handlungsfeld Schule ist im Vergleich zu den Entwicklungen der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung zu beobachten, dass dort im Zusammenhang mit der Frage nach adäquater Führung nicht nur eine Auseinandersetzung mit Management-, sondern insbesondere mit Leadershiptheorien stattfindet (Muslic, Brauckmann, Baslod, 2015).

Im Folgenden werden aktuelle Entwicklungen aus der pädagogischen Organisation Schule vorgestellt, welche Führung im Sinne von Leadership als Instrument für Organisations- und damit auch Qualitätsentwicklung nutzen. Dabei ist zu erkennen, dass diese Entwicklungen insbesondere die Schulleitungskraft als „strategische Spitze“ (Mintzberg, 1992, S. 30; Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013) und Leader im Sinne von GestalterIn des Wandels der Organisation Schule als Ganzes in den Blick nehmen.

1.2.2 Die Schulleitung als Führungskraft

Die Schule als Bildungsinstitution ist ein Feld, das gerade im Hinblick auf die Frage nach effektiver Führung stark von pluralen Erwartungen geprägt ist (Brauckmann, 2014; Brauckmann, Thiel, Kuper & Tarkian, 2015). Pädagogische und organisatorische Schulentwicklung gilt als eines der zentralen reformpolitischen Ziele seit den 1970er Jahren (Emmerich & Maag Merki, 2014). Dabei unterliegt das Verständnis von Schulentwicklung bis heute einem stetigen Wandel. Seit 2000 hat sich die Schulpolitik in Deutschland noch einmal entscheidend verändert. Vor allem die unbefriedigenden PISA-Ergebnisse bewirkten das Anstoßen von Veränderung. Es wurden auf Ebene des Bundes und der Länder unterschiedliche

Innovationen beschlossen. Die aktuellsten Maßnahmen wurden von der Kultusministerkonferenz koordiniert, welche die Schulpolitik für alle 16 Bundesländer organisiert. Zunächst wurden in der Primar- und Sekundarstufe Bildungsstandards für unterschiedliche Altersstufen implementiert (KMK, 2005, 2006). Daran anknüpfend verpflichtete die Mehrzahl der Bundesländer ihre Schule dazu, ein eigenes schulspezifisches Programm zu entwickeln sowie Fokusse und Ziele ihrer Arbeit zu konkretisieren. Zudem sollten die Schulen Methoden und Kriterien für interne Evaluation bestimmen. Als weitere Reform gilt die Einführung eines standardisierten Testungssystems, welches sowohl nationale als auch internationale Tests einschließen sollte (KMK, 2005). Auch ein Monitoring-System für politische Akteure sowie für die Schulverwaltungen auf verschiedenen Ebenen innerhalb des Bundessystems wurde auf den Weg gebracht. Nicht zuletzt wurde eine Schulaufsichtsbehörde in fast allen Bundesländern mit dem Ziel eingeführt, die Prozesse von Unterricht und Management zu evaluieren (Brauckmann, Thiel, Kuper & Tarkian, 2015).

All diese Neuerungen werden als „neue Steuerung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010) bezeichnet. Im Fokus steht die Frage, wie innerschulische Steuerung und eine damit verbundene neue Aufgabenteilung im Hinblick auf die gewachsenen Anforderungen an Schule und deren Akteure gestaltet werden kann. Bisherige Modelle zur schulinternen Steuerung werden zunehmend auf deren konzeptionelle Passfähigkeit überprüft (vgl. Kuper, 2001), wobei insbesondere die Schulleitung als OrganisationsentwicklerIn und insbesondere als „strategische Spitze“ (Mintzberg, 1992, S. 30) an Bedeutung gewinnt (Brauckmann, 2014). Im Zuge dessen wurden organisationspsychologische Führungstheorien auf ihren Nutzen für die Organisation Schule untersucht. Nach einer Zeit der traditionsgemäß hierarchischen Führung wurden in den 2000er Jahren zunehmend Management-Theorien als Instrument für Veränderung in den Blick genommen. Ein Beispiel dafür ist das St. Galler Management-Modell, welches Rolf Dubs in Anlehnung an Fredmund Maliks Modell auf das organisationale Feld der Schule als Bildungseinrichtung transferierte (Dubs, 2005). Dubs wollte mit diesem modifizierten Modell einen Ordnungsrahmen für das Verständnis von Führung in dieser Institution ganzheitlich abbilden. Ziel war nicht das Liefern schneller Lösungen, sondern die Ordnung des Systems und die Abbildung von Wirkungszusammenhängen. Dabei fokussierte Dubs bereits neben Managementtheorien auch die Bedeutung von Leadership für die Veränderung interner Interaktionsprozesse innerhalb der Schule als Organisation und schrieb der Schulleitung für diese Prozesse die Verantwortung zu.

In den darauffolgenden Jahren wurde zunehmend Leadership-Theorien der Organisationspsychologie Aufmerksamkeit geschenkt (OECD, 2008, 2009). Zunächst wurde der An-

satz transformationaler Führung stark fokussiert (Geyer & Steyrer, 1998; Harazd & Ophuyesen, 2011; Pundt & Nerdinger, 2012). Mittlerweile wurde der Blick zur Frage nach effektiver Führung auch auf den Ansatz der Distributed Leadership ausgeweitet (Muslic et al., 2015; Harris & Mujis, 2004; Harris & Spillane, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008). Im Fokus dieses Ansatzes steht nicht nur die Delegation von Aufgaben. Vielmehr spielt die schulspezifische Einbindung von neuen, informellen Verantwortungsträgern und Organisationseinheiten (z.B. Steuerungsgruppen) eine Rolle (vgl. Feldhoff & Rolff, 2008). Problem dieser neuen Steuerungsansätze sind jedoch die, wenn überhaupt, nur marginal in den Schulgesetzgebungen verankerten Aufgabenbeschreibungen der Funktionsstelleninhaber. Dazu gehören insbesondere Regelungen, welche klären, inwiefern auch informelle VerantwortungsträgerInnen in Management- und Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Schule einbezogen werden können (Brauckmann, 2014; Muslic, Brauckmann & Basold, 2015; vgl. Hanßen, 2013). Laut Landesschulgesetzen besteht für Fachkräfteteams in der Organisation Schule die Möglichkeit mit Schulleitungsaufgaben betraut bzw. darin eingebunden zu werden. Voraussetzung dafür ist die Klärung des Verhältnisses zwischen Schulleitung und den einzelnen Steuerungsgruppen sowohl auf juristischer Ebene als auch im Hinblick auf die Aufgabenteilung (vgl. Hanßen, 2013; Muslic et al., 2015). Es gibt bereits Schulen, welche dem Konzept der Eigenverantwortlichkeit folgen. In diesen Schulen sind verschiedene Leitungs- und Verantwortungsstrukturen sowie eine differente Praxis der internen Aufgabenverteilung zu erkennen (vgl. Feldhoff, 2011; Muslic, Brauckmann & Basold, 2015). Daraus resultiert eine neue Verantwortung für Schulleitungspersonal. Brauckmann (2012) misst der Schulleitung in diesem Veränderungsprozess eine zentrale Rolle als „einzelschulische[m] Qualitätsfaktor“ bei (Buchen & Rolff, 2009; Dubs, 2005; Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Huber & Muijs, 2010; Rolff, 2007). Es steht in der Verantwortung Aufgaben zu delegieren und die Verlässlichkeit und Transparenz bei Entscheidungen zu gewährleisten. Dies schließt nicht zuletzt Kommunikations-, Organisations- und Teamfähigkeit als Herausforderungen mit ein (vgl. Schratz & Hartmann, 2009). Das bedeutet auch, dass die erforderlichen hohen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen von FunktionsstellenträgerInnen nicht per se mit ausreichenden Organisations- und Führungsqualitäten einhergehen müssen, obgleich diese Qualitäten entscheidend sind, um potenzielle FunktionsstellenträgerInnen adäquat in Organisationsentwicklungsprozesse einzubeziehen (Muslic, Brauckmann & Basold, 2015; vgl. Hanßen, 2013). In der Bildungsforschung besteht somit die Frage, ob die bisherigen Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungspersonal noch diesem gewachsenen Aufgaben- und Verantwortungspensum gerecht werden (Brauckmann, 2014).

Mit Bezug auf die gestiegenen Anforderungen an ein erweitertes Verständnis von Mitbestimmung attestieren Muslic, Brauckmann und Basold (2015) der Schule als Organisation ein Defizit hinsichtlich einer schwach ausgeprägten Organisationsstruktur, welche sich insbesondere im Mangel an Innovation und Führung zeigt. Muslic und Kollegen (2015) gehen davon aus, dass Schule Innovation und Mitarbeitende braucht, die Raum bekommen, Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Die ForscherInnen haben in diesem Zusammenhang untersucht, ob die bislang praktizierte Leitung von Schulleitungspersonal diesen neuen Rollenanforderungen gerecht wird. Grundlage sollte ein Leitungsverständnis bilden, welches zunehmend schulische Selbststeuerung der Qualitätsentwicklung und –sicherung der schulischen Arbeit fokussiert (vgl. Harazd, Gieske & Gerick, 2011). Dennoch bleibt zu betonen, dass die Rolle und Verantwortung von Schulleiterinnen in einem hohen Maß von politischen und administrativen Rahmenbedingungen in einem Schulsystem abhängig ist (vgl. Hanßen, 2013; Huber, 2008). Im Hinblick darauf, dass der Ansatz der Distributed Leadership bislang noch wenig Raum in der deutschsprachigen Forschungslandschaft gefunden hat, konnten Muslic und Kollegen (2015) Studienergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum bestätigen, in dem sie abbilden, welche eine bedeutende Rolle geteilte Führung bei der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Schulleitungen spielt. Zudem trägt dieser Ansatz dazu bei, dass sich neue Führungskonzeptionen im Umgang mit Gremien (z.B. Steuerungsgruppen) entwickeln können (Muslic, Brauckmann & Basold, 2015), einem Aspekt, der besonders im Hinblick auf die Implementation von Innovation bedeutsam erscheint.

In der Schulleitungsforschung wird mit Blick auf Einflussgrößen von Schulleitungshandeln zwischen systemischen, organisationalen und individuellen Bedingungen unterschieden. Auf systemischer Ebene lassen sich beispielsweise allgemeingesellschaftliche Herausforderungen wie der demographische Wandel oder der sich vollziehende Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft als Einflussgröße einordnen (Brauckmann, 2014). Auch ökonomische Rahmenbedingungen wie die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, die Entgrenzung der nationalen Arbeitsmärkte oder auch die zunehmende Internationalisierung von Arbeitskooperationen sind von Bedeutung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 15). Ein anderer Aspekt sind schulrechtliche Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der Grad an Autonomie der Einzelschule. Allerdings wird zum Zusammenhang von rechtlichen Bedingungen und Führungshandeln in der Schulleitungsforschung nur marginal geforscht (Brauckmann, 2014). Auf einer zweiten, organisationalen Ebene lässt sich insgesamt eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der System- auf die Schulebene feststellen. Dies hatte zur Folge, dass die Schule als Organisation in die Rolle als Steue-

rungsakteur im Bildungssystem versetzt wurde (Brauckmann, 2014). Im Feld der Schulleitungsforschung gibt es drei Ansatzpunkte (schulischer) Organisationsentwicklung. Ein erster Punkt ist der Bereich Personal, der als grundlegender Verantwortungsbereich von Schulleitungspersonal gewertet wird. Dazu gehören Aufgaben wie Personalrekrutierung, die Anwendung von Personalentwicklungsinstrumenten und auch konkret die Personalführung. Ein zweiter Punkt sind die Organisationsstrukturen und –abläufe, wobei die Schulleitung als strategische Spitze in besonderer Verantwortung steht. Dazu zählen die Festlegung von Strukturen und Prozessen. Schulleitungspersonal steht in der Verantwortung für die Organisation des Kerngeschäftes Unterricht sowie für die gesamtschulischen Aufgaben. Darunter fällt beispielsweise auch der Aufbau gemeinsamer Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, Verwaltungs- und Organisationsarbeit und auch die Kommunikation mit der Umwelt der Organisation Schule. Als dritter Punkt gilt der Bereich der schulischen Organisationsgestaltung. Dazu gehört primär die Entwicklung und Etablierung verbindlicher Programme, wie beispielsweise das zu entwickelnde Schulprogramm. Die Schulleitung hat hierbei eine koordinierende, im Sinne von führender Rolle inne.

Insgesamt beeinflussen jedoch nicht zuletzt die schulinternen situativen Bedingungen (z.B. Größe der Schule, Schulform, Zusammensetzung der Schüler) Schulleitungshandeln (Brauckmann, 2014). Pashiardis und Brauckmann (2011) konnten im Rahmen der OECD-Studie „Leadership Improvement for Student Achievement“ (LISA²) zeigen, wie kontextabhängig Führung im Sinne von Leadership nicht nur in Deutschland, sondern in allen studien teilnehmenden EU-Staaten ist. In diesem Zusammenhang konnte herausgefunden werden, dass es nicht den einen, allumfassenden und „richtigen“ Führungsstil gibt, sondern sich vielmehr ein Konglomerat aus instruktionaler, strukturierender und unternehmerischer Führung entwicklungsfördernd auf die Organisation Schule auswirkt (Pashiardis & Brauckmann, 2011). Aktuell wird in der deutschsprachigen Schulleitungsforschung davon ausgegangen, dass die Rolle der Schulleitung im Rahmen der Schulprogrammarbeit je nach individuellem Führungsverständnis der Schulleitung, der Bereitschaft der Lehrerschaft zur Partizipation oder der jeweiligen Schulkultur insgesamt variiert. Zudem besteht die Annahme, dass sich interne Gestaltungsparameter gegenseitig beeinflussen (vgl. Feldhoff & Rolff, 2008; Harazd, 2010; Harazd, Gieske & Gerick, 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2012; Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013; Thillmann, 2012). Im Hinblick auf den Forschungsstand zur Frage

² Das Projekt LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) ging der Kernfrage nach, welche Rolle effektive Führungsstile der Schulleitung, also entsprechende Einstellungen und Leitungspraxen, bei der Verbesserung und Wirksamkeit der Schule spielen können (siehe hierzu Pashiardis & Brauckmann, 2011).

nach organisationalen Einflussgrößen von Schulleitungshandeln werden primär die internen situativen Bedingungen in den Blick genommen (vgl. Brauckmann, 2012, S. 229b). Gut erforscht ist mittlerweile der Einfluss der Schulform bzw. -größe auf das Führungsverhalten (Bolman & Deal, 1992; Wagner, 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2012; Thillmann, 2012; Pashiardis & Brauckmann, 2011). Beispielsweise ist in größeren Schulen eine stärkere Bereitschaft zur Umsetzung von Personalfördermaßnahmen zu erkennen (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012). Widersprüchliche Befunde gibt es dabei im Hinblick auf die Frage nach möglichen Einflüssen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und dem Schulleitungshandeln (Day et al., 2009; Lortie, Crow & Prolman, 1983; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Murphy, 1986). Mit Blick auf den Bereich der Personalentwicklung deuten die Befunde auf positive Zusammenhänge zwischen dem Alter der Lehrkräfte und einer Ablehnung von Personalentwicklung hin. Ähnliches zeigt sich im Hinblick auf Alter der Lehrkräfte und der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte für die Implementierung von Personalentwicklungsmaßnahmen (Meetz, 2007). Einem Aspekt, an den diese Arbeit erstmals im deutschsprachigen Raum für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung anknüpft.

Auf einer dritten Ebene wird Schulleitungshandeln mit Blick auf individuelle personenbezogene (Kontext-)Merkmale als Einflussgrößen betrachtet (Brauckmann, 2014; vgl. Hallinger et al., 1996), wobei es noch eine Reihe an Forschungsdesiderata gibt. Eine größere Bandbreite an zum Teil widersprüchlichen Befunden gibt es im Vergleich dazu zur Frage nach möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden im Führungsstil. Insbesondere jüngere Arbeiten deuten darauf hin, dass es keine Unterschiede zwischen dem Führungsstil männlicher und weiblicher Schulleitungen gibt (vgl. Barbuto, Fritz, Matkin & Marx, 2007). Im Hinblick auf den Einfluss von beruflicher Erfahrung auf das Führungshandeln konnte zudem gefunden werden, dass mehr berufliche Erfahrung nicht zur mehr professionellem Schulleitungshandeln führt (Gross & Herriot, 1965; vgl. Brauckmann, 2014). Insgesamt besteht mittlerweile Evidenz, dass die Zielsetzungen dieser neuen Steuerung zu einer Erhöhung der Qualität und Leistungsfähigkeit der Schule führen (Brauckmann, 2012; vgl. Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Eurydice European UNIT, 2007; UNESCO, 2007). Diese Entwicklung zeigt sich auch auf internationaler Ebene (Brauckmann, 2012). Zudem macht die internationale Forschung deutlich, dass es Veränderungen im Rollen- und Funktionsverständnis von Schulleitungspersonal auf Einzelschulebene geben muss (Brauckmann, 2012; Pont et al., 2008). Das bedeutet auch, dass sowohl höhere Anstrengungen in der Ausübung der Rechenschaftspflicht, als auch neue Strukturen der Verantwortungsübernahme innerhalb der einzelnen Schule ent-

wickelt werden müssen (Bildungskommission Berlin Brandenburg, 2003; vgl. auch Maritzen, 1998). Follmer (2015) geht zudem davon aus, dass mehr unternehmerisches Denken der Schule als Arbeitsraum zu mehr Effektivität verhelfen würde, einem Aspekt, der bereits auf europäischer Ebene im Rahmen der OECD-Studie LISA evident wurde. Im Fokus steht die Idee der Übertragung eines Intrapreneurship-Konzeptes für Schulleitungspersonal und damit einer stärkeren Verankerung ökonomischer Reformansätze auf Ebene der einzelnen Schule. Gleichzeitig würde dieser Zuwachs an Schuleffektivität auch einen wichtigen Standortfaktor innerhalb der globalisierten Wissensgesellschaft bedeuten (Follmer, 2015).

Die hier vorgestellten Entwicklungen auf nationaler wie auch internationaler Ebene zeigen eine neue Richtung in der Diskussion zur Frage nach adäquater Steuerung von Qualität in der pädagogischen Organisation Schule auf. Eine Reihe der systemischen und organisationalen Bedingungen von Leitungshandeln zeigen sich ebenso im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung. Zeitlich versetzt (Dreschmer & Gaus, 2012), erhält auch das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung Aufmerksamkeit als zu entwickelnde Organisation. Festzuhalten ist, dass es im Handlungsfeld Schule eine Tendenz dahingehend gibt, Schulleitungspersonal nicht nur in einer strukturgebenden Funktion zu betrachten, sondern mit Blick auf die Frage nach dem Umgang mit aktuellen Herausforderungen verstärkt Leadershipansätze in den Blick nehmen. Im Folgenden wird beschrieben, welche Entwicklungen sich dahingehend in Kindertageseinrichtungen als Organisationen zeigen, um davon ausgehend aus den sichtbar werdenden Desiderata die Forschungsfragestellungen der vorliegenden Arbeit abzuleiten.

1.2.3 Die Leitung von Kindertageseinrichtung als Führungskraft

In Hinblick auf die systemischen und organisationalen Bedingungen von Leitungshandeln im Bereich Schule zeigen sich Ähnlichkeiten zum Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Schulbereich, innerhalb derer die Schulleitung nicht mehr nur als strukturgebende Instanz, sondern im Rahmen von Organisationsentwicklung vermehrt als Leader betrachtet wird, stellt sich mit Blick auf die Kindertageseinrichtung die Frage, welche Rolle Leitungskräften im Spiegel aktueller Forschung zugeschrieben wird. Im Folgenden wird daher der aktuelle Stand der Forschung zur Rolle der Führungskraft aufgezeigt. Vor dem Hintergrund des Desiderats einer theoretischen Auseinandersetzung mit Führung werden im Anschluss daran zwei feldspezifisch-frühpädagogische Führungskonzepte aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt, welche insbesondere Leadershiptheorien fokussieren.

1.2.3.1 Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen im Spiegel aktueller Forschung

Im letzten Jahrzehnt wurden vermehrt Forschungsarbeiten veröffentlicht, welche sich mit der Rolle der Leitungskraft innerhalb der Kindertageseinrichtung beschäftigen. Dabei wurden unterschiedliche Schwerpunkte in den Blick genommen, wie beispielsweise Arbeitsbedingungen, Belastungsempfinden oder auch das Selbstverständnis von Leitungskräften. Neben der Einigkeit darüber, dass Leitungskräfte für die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung in der Verantwortung stehen, wird gleichzeitig deutlich, dass eine tiefergehende theoretische Betrachtung von Führung bislang fehlt. Zunächst werden an dieser Stelle Forschungsarbeiten vorgestellt, welche sich mit den Rahmenbedingungen von Leitungstätigkeit beschäftigen, um davon ausgehend auf die Untersuchungen hinzuweisen, die sich mit der Rolle der Leitungskraft vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse beschäftigen.

Schreyer, Krause, Brandl & Nicko (2014) untersuchten im Rahmen ihrer Studie „AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ bundesweit den Einfluss von Merkmalen der Arbeitssituation auf die berufsbezogenen Einstellungen von MitarbeiterInnen in der Kindertageseinrichtung. Befragt wurden unter anderem 1454 Leitungskräfte. Dabei gaben 86,7 % der Leitungskräfte an, unter einer Gratifikationskrise zu leiden, d.h. sie nehmen ein Ungleichgewicht hinsichtlich ihrer beruflichen Anstrengung und der erlebten Belohnung wahr (Schreyer et al., 2014). Dennoch wurde die Arbeitszufriedenheit als mit einem Wert von 5,7 auf einer 7-stufigen Skala (1 = sehr unzufrieden bis 7 = sehr zufrieden) als relativ hoch eingeschätzt. Interessant ist an dieser Untersuchung die Kombination aus angegebener Gratifikationskrise, einem hohen Burnout-Risiko und gleichzeitig einem hohen Maß an Arbeitszufriedenheit. Deci & Ryan (2002) begründen dies mit der Annahme, dass Leitungskräfte ein hohes Interesse an ihrer Tätigkeit haben und gleichzeitig die Möglichkeit zum selbstständigen Arbeiten sehen (Deci & Ryan, 2002, S. 128). Auch Viernickel und Voss (2012) beschäftigen sich in ihrer Untersuchung zur „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ (STEGE) mit den strukturellen Rahmenbedingungen von Leitungstätigkeit und konnten zeigen, in welchem hohem Maß der gesundheitliche Zustand der pädagogischen Fachkräfte von diesen Rahmenbedingungen abhängig ist. Im Vergleich zu gleichaltrigen Frauen mit gleicher Bildung leiden pädagogische Fachkräfte häufiger unter dauerhaften gesundheitlichen Einschränkungen (Viernickel & Voss, 2012, S. 97, 107). Zudem sind besonders Leitungskräfte in einem höheren Maß belastet als die pädagogischen Fachkräfte selbst. Zu den Rahmenbedin-

gungen, die je nach Ausprägung einen negativen oder positiven Einfluss auf den gesundheitlichen Zustand der pädagogischen Fachkräfte haben, zählen Viernickel und Voss (2012) den Personalschlüssel, die Zeit, die räumliche und finanzielle Ausstattung sowie die berufliche Gratifikation. Wichtige Ressourcen für Leitungskräfte sind dabei ein hoher Gestaltungs- und Handlungsspielraum, ein partizipatives Organisations- und Teamklima, gutes Zeitmanagement, transparente Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen sowie das Arbeiten nach einem pädagogischen Konzept. Interessant ist, dass Leitungskräfte, die nicht im Gruppendienst tätig sind, ihre subjektive Gesundheit am schlechtesten einschätzen (Viernickel & Voss, 2012). Nagel-Prinz und Paulus (2012) untermauern mit ihrer Untersuchung „Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen“ die benannten Ergebnisse zum Thema Gesundheit und Belastungserfahrungen von Kita-Leitungen. Über halb-standardisierte Leitfadenterviews mit Leitungskräften unterschiedlicher Trägerschaft in Niedersachsen konnten sie Belastungsfaktoren von Leitungskräften in Bezug auf unterschiedliche Arbeitsbereiche generieren. Leitungskräfte erleben vermehrt negativen Stress hinsichtlich der Bereiche Personalmanagement, Verwaltung, Management von Krankheit, Arbeitsorganisation und pädagogische Führung. Dennoch sprachen die Befragten auch hier davon, dass sie ihre Arbeit trotz dieser Belastungen als gestaltbar und erfüllend erleben (Nagel-Prinz & Paulus, 2012). Interessant ist hier die Erkenntnis, dass sich aufgrund der zentralen Stellung der Leitungskraft deren Belastungserfahrungen nicht nur auf sie selbst, sondern auf die gesamte Einrichtung auswirken. Die ForscherInnen plädieren daher dafür, Leitungskräften Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Kohärenz zu ermöglichen, um damit eine Basis für eigenverantwortlicheres und lösungsorientierteres Handeln zu schaffen und damit das Stresserleben der Leitungskräfte zu senken.

Zu den aktuellsten Untersuchungen, die sich explizit mit dem Rollenverständnis der Leitungskräfte beschäftigen, gehört die Studie „KiTa-Leitung als Schlüsselposition – Erfahrungen und Orientierung von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen“ von Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016). Schwerpunkt dieser Untersuchung sind Erfahrungen und Orientierungen der Leitungskräfte. Im Rahmen dieser Studie wurden bundesweit Gruppendiskussionen mit 140 Leitungskräften durchgeführt. Im Fokus stand die Frage nach ihren Orientierungen und Erfahrungen sowie deren Umgang mit alltäglichen Herausforderungen. Zudem wollten die ForscherInnen bestimmte Umgangsweisen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Leitungshandeln ausloten sowie eruieren, welche Unterstützung Leitungskräfte für ihre Arbeit benötigen. Im Ergebnis stehen basistypische Erfahrungen und Orientierungen sowie drei generierte Typen von Leitungskräften: Typus Fürsorglichkeit, Typus Management,

Typus Leadership. Der Typus Fürsorglichkeit fasst Führungskräfte zusammen, welche ein fürsorgliches und interaktionsbezogenes Führungsverständnis zeigen, wobei sie die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen fokussieren. Führungskräfte des Typus Management hingegen fokussieren primär Strukturen und Funktionen. Sie zeigen ein eher hierarchisches und strukturelles Verständnis von Führung. Der Typus Leadership beschreibt diejenigen Führungskräfte, die den Fokus ihres Handelns auf die Konzeption und das Team gelegt haben. Sie zeigen Fachlichkeit, (Selbst-)Reflexivität und Partizipation innerhalb ihres Führungsverständnisses (Nentwig-Gesemann et al., 2016). Die Studie bietet insgesamt einen ersten, wichtigen Einblick in das Erleben der Führungskräfte in ihrem aktuellen beruflichen Spannungsfeld. Es konnte gezeigt werden, dass sich Führungskräfte in unterschiedlichen Dilemmata befinden, wie beispielsweise dem Umsetzungsdilemma. Führungskräfte haben den Eindruck, dass sie den gestiegenen qualitativ hohen Anforderungen nicht ausreichend gerecht werden können, was dazu führt, dass sie sich in zu vielen Aufgabenfeldern mit vollem Einsatz verausgaben. Zudem sehen sich Führungskräfte in ihrer Arbeit nicht genug wertgeschätzt, was häufig Erschöpfungszustände begünstigt. Mit der Bezeichnung Passungs-dilemma beschreiben Nentwig-Gesemann und Kollegen (2016) das Phänomen, dass Führungskräfte häufig ein professionelleres Selbstverständnis zeigen, was letztlich jedoch nicht mit dem fachwissenschaftlichen Common Sense übereinstimmt. Orientierungsdilemma beschreibt das Phänomen, dass Führungskräfte dazu neigen zur Einschätzung und Bewältigung von Krisen (berufs-)biografisch eingeprägte, habituelle Denk- und Handlungsmuster zu nutzen, die kaum mit den an sie von außen gerichteten Anforderungen an ihrer professionelle Tätigkeit passen (Nentwig-Gesemann et al., 2016).

Hervorzuheben ist der Wert dieser explorativen Studie zur Rollenwahrnehmung von Führungskräften für die aktuelle Diskussion um Führungskräfte als Gestalterinnen des Wandels. Zu kritisieren ist jedoch, dass entscheidende Begrifflichkeiten wie Führung, Leadership, Management und Organisation nur marginal definiert und zu normativ vergeben werden. Auch Ruppin (2015) generiert in ihrer Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Führungskräften drei Typen: „ManagerIn mit einem professionellen Selbstverständnis als Leitung einer Kindertagesstätte“, „Dilemma Gruppe versus Organisations- und Finanzmanagement – Ambivalenz und Unsicherheit in dem Selbstverständnis als Leitung“, „Resignation und Überforderung – Ohne Selbstverständnis als Leitung“ (Ruppin, 2015, S. 37). Dabei streicht Ruppin (2015) den Typus „ManagerIn“ als den eigentlich „professionellen“ heraus, wobei Professionalität in diesem Zusammenhang mit einem Leitungshandeln definiert wird, dass sich in der Trennung vom Gruppendienst und dem Verständnis als Teammitglied, dem

Reflektieren der eigenen Macht sowie der Fokussierung auf organisationsbezogene, strukturierende und koordinierende Aufgaben zeigt (Ruppin, 2015). Mit Blick auf die kleine Stichprobe und der normativen Prägung der Ergebnisse wird ein von Leitungstätigkeit im Sinne von Managementtätigkeit fokussiert.

Zu weiteren Untersuchungsbeispielen zählt die BeWAK-Studie (BeWAK, 2015), welche die Thematik der Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen thematisiert. Hier wurden insgesamt 2.066 Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen bundesweit telefonisch und online befragt. Die Ergebnisse ergänzen das von Nentwig-Gesemann und Kollegen (2016) beschriebene Umsetzungsdilemma: 51% der Befragten sprechen davon, sich den beruflichen Anforderungen nicht ausreichend gewachsen zu fühlen. Dabei fühlen sich 53% der Befragten erschöpft oder ausgelaugt. Die Leitungskräfte gaben an, dass sie sich insgesamt mehr Wertschätzung wünschen. Diese Studie macht deutlich, wie große die Spanne zwischen den gewachsenen Anforderungen an Leitungskräfte und den von den Befragten wahrgenommenen verfügbaren Ressourcen ist (BeWAK, 2015).

Die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) legt einen neuen Schwerpunkt in der Diskussion um eine Rollenzuschreibung von Leitungskräften, in dem sie Team- und Leitungsqualität in den Blick nimmt. Die Ergebnisse zeigen positive Zusammenhänge zwischen einer gefestigten strukturellen und kollegialen Absicherung und der Realisierung der Anforderungen, welche in den Bildungsprogrammen formuliert sind. Es konnte eruiert werden, dass eine gute Leitungs- und Teamqualität zu einem professionelleren Arbeiten der pädagogischen Fachkräfte nach Vorgaben der Bildungsprogramme beiträgt. Zudem machen die Ergebnisse einmal mehr die besondere Verantwortung der Leitungskraft deutlich, ihr Team fachlich-kritisch herauszufordern, Interaktionen wertschätzend zu unterstützen und Qualitätsentwicklungsprozesse zu begleiten. Hier lassen sich Tendenzen erkennen, die Leitungskraft nicht nur als EntwicklerIn von Qualität zu betrachten, sondern vielmehr als TeamentwicklerIn und implizit als Führungskraft (Nentwig-Gesemann et al., 2013).

Einen wichtigen Beitrag leisten auch Strehmel und Ulber (2014) mit der Aufbereitung des Forschungsstandes zum Thema Leitung von Kindertageseinrichtungen sowie ihrer Analyse von programmatischen Papieren, Bildungsplänen, Lehr- und Handbüchern, Fachzeitschriften und Konzepten der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Im Ergebnis liefern sie ein aus der Analyse heraus generiertes Anforderungsprofils für Kita-Leitungspersonal. Dabei beziehen sie sich in ihren Ausführungen auf Simsa und Patak (2008), welche den Versuch unternahmen, die zunehmenden Leitungsaufgaben vor dem Hintergrund eines neuen Bedarfs an Füh-

nung(-verständnis) zu clustern. Ähnliches zeigt sich auch bei Volkert (2008), der grundlegend das St. Galler Management-Modell (Rüegg-Stürm, 2003) auf die Organisation Kindertageseinrichtung übertrug. Kaltenbach (2008) stellt in ihrer Untersuchung „Kita im Wandel: Neue Anforderungen an Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder“ den Dienstleistungsauftrag der Kindertageseinrichtung und deren Führungskräften in den Fokus. Insgesamt ist hier bereits ein Perspektivenwechsel in der Rollenzuschreibung von Führungskräften zu erkennen. Innerhalb der theoretischen Überlegungen wird die Leitungskraft bereits vage als Führungskraft in den Blick genommen, jedoch nicht explizit als solche benannt. Der Fokus wird vermehrt auf den strukturgebenden Charakter von Leitungshandeln gelegt, was nach Fialka (2012) den komplexen Anforderungen des frühpädagogischen Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung nicht gerecht wird.

Die vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass es im Zuge von Wandlungsprozessen Veränderungen in der Rollenzuschreibung von Führungskräften gibt. Führungskräfte werden nicht mehr nur als EntwicklerInnen von Qualität betrachtet, sondern auch als Verantwortliche für die fachliche Weiterentwicklung des Teams. Damit erhält die Diskussion um die Bedeutung der Leitungskraft für die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung von Qualität eine neue Richtung, welche die Führung der Akteure in der Kindertageseinrichtung mit einbezieht. Gleichzeitig wird jedoch die Managementfokussierung im Aufgaben- und Tätigkeitsverständnis deutlich, welche nach Fialka (2012) den aktuellen Herausforderungen sowie der Komplexität des Handlungsfeldes nicht gerecht wird. Im Folgenden werden feldspezifische Führungskonzepte aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt, welche insbesondere Führung im Sinne von Leadership als Tätigkeitszuschreibung von Führungskräften fokussieren und damit die Leitungskraft in die Position der Gestalterin des Wandels versetzen. Damit erhält die Leitungskraft eine neue Rolle als Steuerungssubjekt und die Verantwortung zur einrichtungsspezifischen organisationalen Entwicklung. Diese Konzepte sind zugleich Beispiele für den Transfer organisationspsychologischer Führungstheorien in das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung. Sie können einen Beitrag zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem Führungsbegriff im frühpädagogischen Bereich in Deutschland leisten und dienen zudem als Grundlage für die Forschungsfragestellungen der vorliegenden Arbeit.

1.2.3.2 Die Leitungskraft als „Agent of Change“ (Whalley, 2011)

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zur Rolle und Funktion von Führungskräften zeigt sich, dass es bisher zwar einen Perspektivenwechsel von der Leitungs-

kraft als EntwicklerIn von Qualität hin zu einer Rolle als EntwicklerIn der gesamten Organisation Kindertageseinrichtung gibt. Dennoch besteht die Kritik, dass die bisherige Managementfokussierung der Komplexität des Handlungsfeldes nicht gerecht werden kann (Fialka, 2012). Führungskonzepte aus England, welche explizit auf frühpädagogische Betreuungssettings ausgerichtet sind, fokussieren im Vergleich dazu Leadershiptheorien als Instrument für Organisationsentwicklung. Ein Beispiel ist das Konzept des „Agent of Change“ (Whalley, 2011). Danach stehen Leitungskräfte in der Verantwortung AgentInnen bzw. GestalterInnen des Wandels zu sein. Sie sollen fachliche Impulse in die Organisation Kindertageseinrichtung streuen, eine einrichtungsspezifische Vision entwickeln und damit gleichzeitig die pädagogischen Fachkräfte zur gemeinsamen Zielerreichung motivieren. Entstanden ist dieser Ansatz im Rahmen der Weiterentwicklung der Early Excellence Center. Zudem gab es in England vor etwa 15 Jahren eine Qualitätsoffensive im frühpädagogischen Feld, welche dem aktuellen quantitativen und qualitativen Ausbau in Deutschland gleicht. Neben der Schaffung einer neuen Grundstufe, der Early Years Foundation Stage (EYFS), und der Implementation eines entsprechenden Curriculums, wurde auch eine berufliche Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte, der Early Years Professional Status (EYPS) auf den Weg gebracht (Anders, 2012). Basierend auf dem Konzept Whalleys (2011) von der Leitungskraft als „Agent of Change“ sollten die nach EYPS qualifizierten pädagogischen Fachkräfte als Zusatzkräfte in den einzelnen Betreuungssettings die dort tätigen Fachkräfte in der Praxis zu „Leaders of Practice“ weiterentwickeln (Whalley, 2011). Ihre Aufgabe bestand primär darin, die pädagogischen Einrichtungen fachlich zu führen. Dabei wurde deren Führungsrolle klar von Managementaufgaben getrennt. Im Fokus sollten nicht Managementaufgaben wie die Organisation von Arbeit und/oder die Kontrolle von Effektivität stehen, sondern vielmehr die Zusatzkraft selbst als gutes Rollenmodell in der Praxis agieren (Anders, 2012). Trotz generell differenter Betreuungssysteme in England und Deutschland ist dieses Modell vor dem Hintergrund des europäischen Postulats des lebenslangen Lernens (Commission of the European Communities, 2001) interessant. In Deutschland gibt es für pädagogische Fachkräfte nur bedingt berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund der hohen Fluktuationsraten (vgl. Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; vgl. Strehmel, 2015) könnte dieser Ansatz zu einer stärkeren Zufriedenheit und Bindung des Personals an die Organisation Kindertageseinrichtung führen.

Ein weiterer Ansatz, welcher die Konzeptidee des „Agent of Change“ aufgreift, ist das Konzept der „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ von Siraj-Blatchford und Hallet (2014). Dieser Ansatz ist jedoch noch stärker von organisationspsychologischen Theo-

rien der transformationalen Führung sowie der Distributed Leadership untermauert. Beide Theorien stehen in engem Zusammenhang. Annahme ist, dass transformationale Führung den Zusammenhalt der Fachkräfte beeinflusst und damit eine Voraussetzung für die Umsetzung des Ansatzes der geteilten Führung darstellt. Aspekte dieser Theorien, wie die Bedeutung von Vision, Motivation und auch Aufgabenteilung für das Gelingen von Führungsprozessen, sind in die vier Leadership-Dimensionen integriert, welche auf die strukturellen Merkmale des elementarpädagogischen Bereiches abgestimmt sind. Zu diesen Themen zählen direktionale Führung (*directional leadership*), gemeinsame Führung (*collaborative leadership*), befähigende Führung (*empowering leadership*) und pädagogische Führung (*pedagogical leadership*), wobei pädagogische Führung als Schwerpunktthema für Führungskräfte gilt.

Anhand dieser Beispiele zeigt sich vor dem Hintergrund der Frage, welche Dimensionen ein feldspezifisches Verständnis von Führung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung aufweisen kann, eine neue Richtung in Hinblick auf Leadershiptheorien. Zur Frage, welche Rolle Führungskräfte im Zuge aktueller Wandlungsprozesse spielen können, werden im Rahmen dieser angloamerikanischen Konzepte als „Agents of Change“ betrachtet. Dabei wird vielmehr der Fokus auf die Verantwortung der Leitungskraft zur pädagogischen Führung gelegt, als weniger auf die Strukturegebung im Sinne strategischen Managements. Mit Blick auf den Anspruch an eine theoretische Auseinandersetzung mit Führung und der Frage danach, welche Dimensionen ein feldspezifischer Führungsbegriff umfasst, wird nicht zuletzt mit Blick auf die Schulentwicklungsforschung und die vorgestellten elementarpädagogischen Führungskonzepte aus England deutlich, dass die aktuelle Diskussion um Führung eine Beschäftigung mit Leadership braucht. Vor dem Hintergrund des erörterten Wandels im frühpädagogischen Bereich, den Entwicklungen im pädagogischen Handlungsfeld Schule sowie der vorgestellten Diskussion um die Frage nach Führung als Instrument für Organisationsentwicklung und insbesondere Qualitätsentwicklung in pädagogischen Organisationen ergeben sich Fragestellungen, die im Folgenden mit Bezug zu den einzelnen Studien dieser Arbeit vorgestellt werden.

1.3 Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit

Aus den erörterten Themenschwerpunkten wird deutlich, dass es einer grundlegenden theoretischen Auseinandersetzung mit Führung bedarf, welche die systemischen Bedingungen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung sowie eine Beschäftigung mit Leadership einbezieht. Um sich einer Antwort auf die Frage nach einem feldspezifischen Führungsverständnis

zu nähern, wurden insgesamt drei Studien durchgeführt, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Studie 1: Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

In Studie 1 wurde eine Analyse bisheriger Untersuchungen zum Thema Führung und Leitung im pädagogischen Handlungsfeld Kindertageseinrichtung vorgenommen. Aufgrund des Mangels an grundlegend theoretischer Klärung des Führungsbegriffes innerhalb dieser Untersuchungen wurde die Analyse auf die Betrachtung organisationspsychologischer Führungstheorien ausgeweitet und damit die Erkenntnisse der Ursprungsdisziplin in den Blick genommen. Mit dem Ziel der theoretischen Auseinandersetzung zur Frage nach einem feldspezifischen Führungsbegriff wurden zusätzlich explizit frühpädagogische Führungskonzepte aus dem angloamerikanischen Raum und insbesondere den USA und England einbezogen. Im Fokus der theoretischen Auseinandersetzung mit organisationspsychologischen und im Besonderen frühpädagogischen Führungstheorien stand die Frage nach den Chancen und Grenzen einer Übertragung einzelner Aspekte auf die Organisation Kindertageseinrichtung. Dies hatte zur Folge, dass zunächst grundlegend eine Unterscheidung der Organisation Kindertageseinrichtung von einem klassischen Unternehmen stattfinden musste. Dazu gehörte auch die Begründung der Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung als Ausgangspunkt für Innovation durch Führung sowie eine damit verbundene Beschreibung der strukturellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Leitungskräfte in Deutschland agieren. Als Grundlage zur Modellentwicklung, um auf Metaebene einen Ordnungsrahmen für das Verständnis von Führung in der Organisation Kindertageseinrichtung ganzheitlich abzubilden, wurden das St. Galler Management-Modell genutzt, welches dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz zugrunde liegt. Demnach sind Systeme offen, emergent und komplex. Es ist ganzheitlich ausgerichtet und basiert auf der Annahme, dass sich einzelne Akteure und Rahmenbedingungen beeinflussen. Volkert hat dieses Modell 2008 auf die Organisation Kindertageseinrichtung übertragen. Es wird davon ausgegangen, dass auch Kindertageseinrichtungen komplexe, emergente und offene Systeme sind. Emergent aus dem Grund, weil Interaktionen als Ergebnisse der innerhalb des Systems stattfindenden Beziehungen und Interaktionen nicht auf einzelne Elemente als Wirkungsmechanismen zurückgeführt werden können (Volkert, 2008). Das Modell wurde hier im Hinblick auf die einzelnen Akteurs- und Anspruchsgruppen, verknüpft mit den kristallisierten Theoriebausteinen, beschrieben.

Studie 2: Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion?

Um eine Antwort auf die Frage nach der Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes zu erhalten, reicht eine theoretische Analyse nicht aus. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand gibt es zwar einige wenige Untersuchungen, welche die Leitungskräfte in ihrer besonderen Rolle als QualitätsentwicklerInnen in den Blick nehmen. Jedoch fehlt grundlegend eine Untersuchung, welche die Leitungskräfte und deren Verständnis von Führung in den Fokus der Betrachtung rückt. Studie 2 widmet sich ergänzend zu Studie 1 mit einem qualitativen Ansatz der Akteursperspektive. Im Fokus dieser Studie steht die Frage, welche Alltagsroutinen, Einstellungen und Orientierungen zum Führungsbegriff expliziert werden können, von denen letztlich angenommen werden kann, dass sie handlungsleitend sein könnten. Als Datengrundlage diente ein Sample von 26 Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen, das über die Gesamtstichprobe der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ gebildet wurde. Dabei orientierte sich die Planung des Samples an Einrichtungen und Einrichtungsleitungen, die sich an den prozentualen Zahlen in Deutschland in den Bereichen Geschlecht und Ausbildungsstand orientierten (Statistisches Bundesamt, 2016; Anders et al., 2015; Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme, 2015). Auch befinden sich die Befragten in der Alterskategorie 40-55 Jahre, was in etwa der Gesamtstichprobe (48,5 Jahre) entspricht. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die mehr als 90 Kinder betreuen, um sicher zu stellen, dass Leitungskräfte freigestellt sind. Grund dafür war die Annahme, dass freigestellte Leitungskräfte ein spezifischeres Rollenverständnis als Führungskräfte haben und diese Rolle intensiver als Führende ausfüllen. Gefunden wurden diese Einrichtungen unter anderem in Berlin und Brandenburg.

Studie 3: Head teachers as leaders of change – A qualitative interview study in Germany

Anknüpfend an die Ergebnisse der Studie 2, in welcher drei Typen von Leitungskräften in Hinblick auf deren Verständnis von Führung generiert sowie damit verbundene handlungsleitende Einstellungen und Orientierungen expliziert werden konnten, wird in Studie 3 der Frage nachgegangen, welches Führungsverständnis der befragten Leitungskräfte die Implementierung fachlicher Impulse und damit Innovationsprozesse im Team begünstigt. Dabei werden in dieser Studie organisationspsychologische Forschungsergebnisse als Grundlage

genutzt, die erläutern welche Rolle eine Führungskraft bei der Implementation von Innovation spielt bzw. unter welchen Bedingungen sie prozessfördernd agieren kann. Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wird dabei als Beispiel für einen externen Innovationsimpuls betrachtet und untersucht, welche Leitungskräfte diesen Impuls auf welche Weise zur Weiterentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung nutzen. Damit tangiert diese Studie die Frage, wie Steuerung von Qualität im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung adäquat geschehen kann.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studien komprimiert vorgestellt. Anschließend werden die drei Studien präsentiert und anknüpfend daran mit Blick auf die zentralen Befunde zusammenfassend diskutiert.

1.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war die Generierung empirischer Einblicke in die Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes. Dazu wurde der Führungsbegriff in Studie 1 zunächst grundlegend in seinem organisationspsychologischen Ursprung untersucht und analysiert, welche Aspekte organisationspsychologischer Führungstheorien sich als nutzbar und übertragbar auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung erweisen. Nach Merrens (2006) ist eine Übertragung von feldfremden Organisationstheorien in das pädagogische Handlungsfeld Kindertageseinrichtung grundsätzlich möglich, jedoch bedarf es zuvor einer genauen Betrachtung der systemischen Bezüge des jeweiligen Handlungsfeldes. Im Zuge dessen wurde in dieser Arbeit die Kindertageseinrichtung in ihren systemischen Bezügen als pädagogischer Organisation beschrieben. Zum einen wurde die Kindertageseinrichtung von klassischen Unternehmen abgegrenzt. Zum anderen wurden ergänzend dazu im theoretischen Rahmen dieser Arbeit aktuelle Entwicklungen der Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung betrachtet, die im Hinblick auf den Transfer organisationspsychologischer Führungstheorien in das Handlungsfeld Schule als Vorbild für die Entwicklung der Organisation Kindertageseinrichtung gelten.

Studie 1 geht zunächst auf die systemischen Gegebenheiten im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung ein. Kindertageseinrichtungen haben ebenso wie Schulen einen öffentlichen Auftrag und arbeiten mit öffentlich regulierten Ressourcen. In diesem Bereich spielt jedoch die Fürsorgetradition des Staates eine Rolle, wenn es um die Frage nach adäquater Steuerung von Qualität geht. Diese Fürsorgetradition zeigt sich vor allem in der Zurückhaltung des Staates im Hinblick auf Rechts- und Organisationsstrukturen, Finanzausstattung, Verantwortungs-

strukturen, Ausbildung, Status und Bezahlung der (Leistungs-)Fachkräfte (Diskowski, 2008). Dieser kann Kindertageseinrichtungen und Träger nicht direkt unterstützen, nutzt jedoch den Weg der fachlichen Impulsgebung (z.B. Modellprojekte wie das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“) (§§43 und 45 SGBVIII) (Diskowski, 2008). Im Vergleich zur Organisation Schule besteht in Kindertageseinrichtungen keine Besuchspflicht. Eltern werden zunehmend als Kunden betrachtet, was einen unternehmerischen Blick auf die Kindertageseinrichtung notwendig macht, wie er in anderen Ländern (bspw. England und den USA) der Fall ist. Für Führungskräfte besteht zum einen die Herausforderung, die Umsetzung der gesetzlich verankerten Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis etwa zwölf Jahren zu gewährleisten. Zum anderen besteht für sie die Herausforderung, deren eigenes gestiegenes Aufgabenpensum mit einem defizitären Personalschlüssel, nicht ausreichend qualifiziertem Personal und hoher Fluktuationsrate unter pädagogischen Fachkräften auszugleichen. Insgesamt zeigt sich insbesondere an der Heterogenität auf Trägerebene ein traditionell bedingtes Steuerungsdefizit. Die Vielzahl an Trägern suggeriert zudem eine Heterogenität hinsichtlich des Aufgaben- und Rollenprofils von Führungskräften.

Vor dem Hintergrund des traditionell bedingten Steuerungsdefizit und der Frage danach, wie Qualität im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sichergestellt und weiterentwickelt werden kann, erwiesen sich Führungsansätze aus der Organisationspsychologie sowie feldspezifisch-frühpädagogische Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum als nutzbar. Insbesondere Leadership-Theorien stellten sich als gewinnbringend heraus, da sie anders als Management-Theorien, vielmehr Führung im Sinne eines Gruppenprozesses und damit die Interaktion von Menschen in den Mittelpunkt rücken. Grundlegend wird aus der Betrachtung des organisationspsychologischen Ansatzes transformationaler Führung deutlich, dass die Kernpunkte Vision und Motivation eine entscheidende Rolle für das Gelingen des Führungsprozesses mit dem Ziel der Organisations- und Mitarbeiterentwicklung spielen. Dabei erwiesen sich beide Aspekte in ihrer Nutz- und Einsetzbarkeit als organisationsunabhängig, sodass die Organisation Kindertageseinrichtung unabhängig von Trägerstruktur, Profil und Einrichtungsgröße profitieren kann. Der Charisma-Ansatz erwies sich als bedingt übertragbar, da die Leadership-Forschung postuliert, dass weniger ein außergewöhnliches Charisma, als vielmehr die Persönlichkeit einer Führungskraft für die Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen entscheidend ist. Eine Führungskraft sollte authentisch sein, die Organisation als Ganzes wahrnehmen und Visionen für die Einrichtung entwickeln können, welche die Stärken und Schwächen der Mitarbeitenden individuell in die Zielerreichung einbeziehen, um sie damit selbst zu Führenden in ihrem Aufgabenkontext zu machen. Für die Organisation Kinder-

tageseinrichtung stellte sich grundsätzlich die Frage, wer die Führungsperson in der Einrichtung sein kann. Dabei rückte die Leitungskraft in den Blick, die formal eine Schlüsselposition (Rannenberg-Schwerin, 2012) zwischen den verschiedenen Akteursebenen einnimmt. In der Regel sollte sie Kenntnisse zu den Besonderheiten der unterschiedlichen Personengruppen haben, die in der Einrichtung aktiv sind. Gleichzeitig sollte sie auch die Kunden kennen (z.B. Eltern und Kinder). Vor diesem Hintergrund sollte eine Leitungskraft als Führungskraft zudem in der Lage sein, auf Basis dieser Kenntnisse eine einrichtungsspezifische Vision zu entwickeln und gleichzeitig nach dem feldspezifisch-frühpädagogischen Führungsansatz von Whalley (2011) ihre Mitarbeitenden visionär zu „Leaders of practice“ weiterentwickeln und sie damit zu individuellen und organisationalen Professionalisierungsprozessen motivieren.

Aus der Betrachtung des Ansatzes transformationaler und transaktionaler Führung konnten konkret übertragbare Führungsverhaltensweisen transferiert werden. Von den drei Verhaltensweisen, welche transaktionale Führung als im ursprünglichen Sinne weitestgehend wirtschaftlichem Austauschverhältnis anbietet, erwiesen sich die Verhaltensweisen *Contingent Reward* und *Active Management by Exemption* als übertragbar. Gleiches trifft auf transformationales Führungsverhalten zu, das auf dieses Austauschverständnis aufbaut. Hier erwiesen sich alle vier Verhaltensweisen (*Idealized Influence, Inspirational Motivation, Intellectual Stimulation, Individualized Consideration*) als übertragbar. Ursache ist, dass Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der gewachsenen Herausforderungen zunehmend als Dienstleistungsorganisation wahrgenommen werden. Im Hinblick auf die Frage nach effektiver Führung im pädagogischen Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sollte jedoch vielmehr ein Verständnis von Kindertageseinrichtung als pädagogischer Organisation stehen. In diesem Zusammenhang erwies sich der feldspezifisch-frühpädagogische Führungsansatz der „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014) aus England als besonders nutzbar. Dieser Ansatz greift die Kernpunkte transformationaler Führung und geteilter Führung (Distributed Leadership) auf. Letzterer legt den Fokus neben Vision und Motivation als entscheidende Komponenten für Organisations- und Mitarbeiterentwicklung auf die ressourcenorientierte Aufgabenteilung (Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2005). Das würde für eine Kindertageseinrichtung beispielsweise bedeuten, dass Leadership- und Managementaufgaben zwischen den einzelnen Akteuren neu ressourcenorientiert verteilt werden. Mit Blick auf den Ansatz der Leitungskraft als „Agent of Change“ (Whalley, 2011) bedeutet das die Überlegung, ob nicht diese Management- und/oder Verwaltungsaufgaben auf Ebene des Trägers verlagert werden könnten und die Leitungskraft den Fokus ihres Handelns vielmehr auf die pädagogische Führung und fachliche Weiterentwicklung der Mitarbeitenden

legt. In Anbetracht des Steuerungsdefizites im System deutscher Kindertageseinrichtungen müsste jedoch ein solches Austarieren von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Träger, Leitung und Fachkräften einrichtungsspezifisch geschehen. Entscheidend ist dabei, dass im Sinne transformationaler Führung auf einer der Ebenen eine einrichtungsspezifische Vision entwickelt und adäquat begleitet wird, sodass sich jeder Akteur/jede Akteurin in dieser Organisation im Prozess der Zielerreichung selbst auch weiterentwickeln kann. Für die pädagogische Organisation Kindertageseinrichtung ist dann insbesondere der Aspekt der pädagogischen Führung bedeutsam, wie ihn Siraj-Blatchford und Hallet (2014) auf Basis von Whalleys Modell von der Leitungskraft als „Agent of change“ (Whalley, 2011) als Kernpunkt ihres Modells einbeziehen.

Die Quintessenz der Analyse bildet ein Modellvorschlag, der die als übertragbar eingeschätzten Aspekte organisationspsychologischer und feldspezifisch-frühpädagogischer Führungstheorien angepasst auf die systemischen Bezüge der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung in Deutschland veranschaulicht. Dabei kann als Besonderheit herausgestrichen werden, dass es sich bei diesem Modell um eine erstmalige Verknüpfung organisationspsychologischer Theorien mit Fokus auf Leadershipansätze und deren Kernaspekte Vision und Motivation für den deutschsprachigen Raum handelt. Es werden sowohl die Rolle der einzelnen Akteure (Leitungskraft, Träger, pädagogische Fachkräfte) als auch deren antizipierte Führungsaufgaben/-verantwortungen modellhaft dargestellt. Gleichzeitig kann das Modell einen Handlungsrahmen für die unterschiedlichen Akteure liefern. Eine besondere Rolle wird dabei neben der Leitungskraft auch dem Träger als Organisationsentwickler sowie der Fachberatung als Unterstützungssystem für die Entwicklung einer einrichtungsspezifischen Vision und der Begleitung der Akteure bei der Zielerreichung beigemessen. Bedeutsam daran ist, dass diese Untersuchung dem Träger und der Fachberatung als eine der wenigen Studien dazu, diesen beiden Akteuren im System eine bedeutende Rolle für die Qualitätsentwicklung und insbesondere durch das zu nutzende Instrument Führung zuschreibt.

Studie 1 hat zunächst auf theoretischer Ebene gezeigt, dass sich vor dem Hintergrund des Desiderats einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Frage nach der Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes insbesondere Leadership-Ansätze als bedeutsam für die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung als pädagogischer Organisation erweisen. Um weitere Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes auszuleuchten, widmete sich Studie 2 der Akteursebene. Ausgehend von der Annahme, dass verschiedene Facetten professioneller Handlungskompetenz die pädagogische Prozessqualität beeinflussen und damit letztlich auch die Entwicklung des einzelnen Kindes, besteht insgesamt Forschungsbe-

darf zur Frage, welche Führungskompetenzen eine Leitungskraft für die Bewältigung ihrer (neuen) multiprofessionellen Rolle benötigt. Im Zuge dessen wurde in Studie 2 zunächst die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft erörtert. Mit Blick auf die Bedeutung subjektiver Führungstheorien bestand zudem die Annahme, dass Leitungskräfte über implizite Führungstheorien verfügen, von denen angenommen werden kann, dass sie auf Einstellungen und Orientierungen basieren, die mit Alltagswissen, persönlichen Erfahrungen und tradiertem Wissen sowie Führungsvorbildern in Verbindung stehen (Aretz, 2007; Hoyt & Chemers, 2008). Auf Grundlage dessen wurden 26 Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen zu deren Selbstverständnis als Leitungskräfte befragt. Ziel war es Einstellungen und Orientierungen zum Führungsbegriff zu generieren, von denen angenommen werden kann, dass sie handlungsleitend sein können.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Befragten einen negativ konnotierten im Sinne von autokratisch verstandenem Führungsbegriff explizit ablehnen. Gleichzeitig wird ein implizites Verständnis von Führung deutlich, das Aspekte transformationaler Führung enthält. Aus dem Interviewmaterial konnte eine Typologie generiert werden, innerhalb derer sich Dimensionen dieses impliziten Führungsverständnisses entfalten. Die Typen Ablehnung, Ambivalenz und Reflexion fassen Leitungskräfte mit ähnlichen Einstellungen zum Führungsbegriff und deren Alltagsroutinen zusammen. Es zeigt sich, dass sich Leitungskräfte des Typus Ablehnung zwar von einem solchen Verständnis am meisten distanzieren, sich aber dennoch selbst als Chef bezeichnen, Respekt von ihren Mitarbeitenden erwarten und einen starken Bezug zu einem tradierten hierarchiebezogenen Verständnis von Führung beschreiben. Bei Leitungskräften dieses Typus wird eine Unsicherheit in Bezug auf das eigene Rollenverständnis erkennbar, die sich vor allem an der starken, jedoch wenig reflektierten Ablehnung eines negativ konnotierten Führungsbegriffes bei gleichzeitiger ebenso wenig reflektierter Fokussierung des Leitungsbegriffes zeigt. Sie begründen ihre vage formulierten Handlungsrouninen³ mit der Beschaffenheit der eigenen Persönlichkeit sowie dem Bezug zu (Leitungs-)Rollenvorbildern und nicht vor dem Hintergrund eines professionellen Selbstverständnisses. Ein Rollenverständnis als Führungskraft auf Basis professioneller Kompetenzzuschreibung kommt innerhalb dieses Typus nicht zum Ausdruck. Auffällig ist, dass es sich dabei zumeist um freigestellte Leitungskräfte handelt, die sich in ihren Erzählungen auf ihre Erfahrungen als stellvertretende Leitungskräfte beziehen.

Mit Blick auf den Typus Ambivalenz zeigen sich Hinweise auf ein implizites Konzept

³ Handlungsrouninen werden in dieser Arbeit als Alltagsroutinen verstanden, welche sich auf den Berufsalltag beziehen und von denen die Befragten meinen, dass sie so handeln.

von Führung im Sinne von Leadership, wobei auch hier eine Positionierung formal über den Leitungsbegriff und nicht auf Basis professioneller Kompetenzzuschreibung stattfindet. Leitungskräfte beschreiben sich hier jedoch detaillierter und sehen sich als Bindeglied zwischen den einzelnen Akteuren in der Kindertageseinrichtung. Zudem zeigen sie einen Anspruch an die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung. Die Beschäftigung mit dem Führungsbegriff wird als Grundlage für das eigene Leitungshandeln beschrieben. Gleichzeitig wird auch in diesem Typus eine Unsicherheit im Umgang mit dem Führungsbegriff deutlich. Diese Unsicherheit zeigt sich vorwiegend an der verstärkten Nutzung von Managementbegriffen. Interessant ist hier, dass es sich im Typus Ambivalenz zumeist um Leitungskräfte handelt, die keine geradlinige berufliche Laufbahn vorweisen können und sich grundsätzlich über eine große fachliche Interessenvielfalt und Willenskraft im Umgang mit beruflichen Umbruchsituationen auszeichnen.

Im Vergleich zu den beiden bisher vorgestellten Typen, sind im Typus Reflexion Leitungskräfte zusammengefasst, die zwar ein negativ konnotiertes, im Sinne von Autokratie geprägtes, Verständnis von Führung haben und ablehnen, gleichzeitig jedoch ein reflektiertes und bewusst subjektives Verständnis von Führung zeigen, welches deutlich Aspekte von Führung im Sinne von Leadership enthält. Leitungskräfte dieses Typus beschreiben sich selbst als Steuerungsinstanz. Sie sehen Macht als Bestandteil von Führung, den sie im Hinblick auf ihre Verantwortung zur Entscheidungsfindung im Sinne eines wertschätzenden, planungsvollen Wegweisens der Fachkräfte für sich reflektieren. Visiongebung und ein von den Stärken und Schwächen der Mitarbeitenden ausgehendes einrichtungsspezifisches Weiterentwickeln und Begleiten sind als Aspekte transformationalen Führungsverhaltens innerhalb der Alltagsroutinen erkennbar. Zudem wird hier über den Bezug der Befragten auf in LeiterInnenqualifizierungen erworbenes Handlungswissen eine Tendenz zum Rollenverständnis auf Basis professioneller Kompetenzzuschreibung deutlich. Dennoch attribuieren diese Leitungskräfte gelingende Handlungsstrategien noch vorwiegend auf die Beschaffenheit ihrer Persönlichkeit.

Interessant ist insgesamt der Blick auf die Beschreibung der Bedingungen, von welchen die Befragten meinen, dass diese zum Gelingen von Führung beitragen bzw. dafür ursächlich sind. Mit Blick auf die generierten Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff, geben die Bedingungen Hinweise auf die Ursache der in der Praxis als gelingend wahrgenommenen Handlungsweisen. Die Befragten geben als Gelingensbedingungen für ihr als effektiv erlebtes Führungshandeln ihre eigene Persönlichkeit, Wissen und Fachlichkeit, ein gutes Miteinander, das Vorhandensein von Draufsicht und Glück an. Dabei zeigt sich im Typus Ambivalenz, dass diese Leitungskräfte gelingendes Führungshandeln zumeist auf ihre

Persönlichkeit attribuieren, verwoben mit der Begründung, dass auch Wissen und Fachlichkeit entscheidend sei. Zudem nutzen sie Glück und das Vorhandensein von Draufsicht als Begründung. Im Typus Reflexion sprechen die Befragten zumeist von Wissen und Fachlichkeit sowie vom guten Miteinander. Gutes Miteinander wird hier explizit als Aufgabe von Leitung beschrieben, die dafür verantwortlich ist, dass sich die Mitarbeitenden in der Einrichtung als ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen. Letztlich wird jedoch auch hier die Persönlichkeit als letzte Argumentationsinstanz genutzt. Im Typus Ablehnung konnten bei den Befragten keine Hinweise auf Bedingungen für gelingende Führung gefunden werden.

Interessant ist die Erkenntnis, dass die Befragten gelingende Führung im Sinne von Erfolg zumeist auf ihre Persönlichkeit und Glück bzw. den Zufall attribuieren. Mit Blick auf Attributionstheorien, gilt die Persönlichkeit als unkontrollierbarer, aber zeitlich stabiler Einfluss. Glück gilt ebenso als unkontrollierbarer, aber zeitlich variabler Einfluss. Für die Interpretation der Daten bedeutet das, dass eigene wahrgenommene Grenzen der Befragten eher auf strukturelle Defizite in der Umwelt (z.B. Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel, die Forderung nach einer Stellvertretung, ein Zuwachs an finanzieller Wertschätzung) bezogen und damit aus deren Perspektive als nicht kontrollierbar interpretiert werden. Daran wird deutlich, dass Führung als Aufgabe von Leitung noch nicht explizit mit Blick auf ein professionelles Selbstverständnis reflektiert ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es ein feldspezifisches implizites Führungskonzept gibt und sich dieses innerhalb der drei generierten Typen und deren von den Befragten erläuterten Bedingungen für gelingende Führung entfaltet. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Führung als Aufgabe von Leitung bisher noch nicht explizit zum Selbstverständnis der Befragten zählt und Leitungskräfte sich primär formal über den Leitungsbegriff innerhalb der Organisation Kindertageseinrichtung positionieren. Zu den Dimensionen eines feldspezifischen Führungskonzeptes gehört sowohl die durchgängige Ablehnung eines negativ konnotierten, im Sinne von autokratischen Führungsbegriffes, eine Rollenunsicherheit, welche durch Fokussierung der konstanten Positionierung (Typus Ablehnung) zum Ausdruck kommt sowie eine Rollenunsicherheit, welche sich an der Ambivalenz zwischen der Rolle als Bindeglied und Managerin der Einrichtung und einem anteilig leadershiporientierten Führungsverständnis zeigt (Typus Ambivalenz). Im Typus Reflexion zeigt sich zudem eine eigene zusätzliche und positive Konnotation eines impliziten Führungsverständnisses, das Aspekte transformationaler Führung und eine Reflexion des Machtbegriffes enthält. Mit Blick auf die Freistellungsmodalitäten zeigt sich bei nicht freigestellten Leitungskräften eine Unsicherheit im Umgang mit Führung als Aufgabe von Leitung und Teil des professionellen

Selbstverständnisses. Diese Führungskräfte attribuieren gelingendes Führungsverhalten zu meist auf die Komponente Glück. Eine Ursache dafür kann die möglicherweise als Doppelbelastung wahrgenommene Rollenteilung zwischen pädagogischer Tätigkeit am Kind und Leitungskraft sein. Insgesamt scheint jedoch vielmehr der (berufs-)biographische Hintergrund eine Rolle zu spielen als die Freistellungsmodalitäten. Mit Blick auf die Bedeutung subjektiver Führungstheorien für die impliziten Handlungsorientierungen und die in Studie 2 generierten Typen wurde daran anknüpfend in Studie 3 gefragt, welches Verständnis von Führung die Implementierung fachlicher Impulse und damit Innovationsprozesse im Team begünstigt. Dabei wurde das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Beispiel für einen externen Innovationsimpuls betrachtet und untersucht, welche Führungskräfte diesen Impuls auf welche Weise zur Weiterentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung nutzen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die generierten Typen aus Studie 2, Ablehnung, Ambivalenz und Reflexion, noch einmal im Hinblick auf Verhältnis zum Team und Alltagsroutinen zur Implementierung fachlicher Impulse untersucht. Es konnte gefunden werden, dass sich das Verständnis von Führung sowohl auf das Verhältnis zum Team als auch auf die Implementationsbestrebungen der Führungskräfte auszuwirken scheint. Führungskräfte des Typus Ablehnung zeigen eine markante Unsicherheit in ihrer eigenen Rollenwahrnehmung als Führungskräfte. Ihnen ist die eigene Positionierung als Leitungskraft, ChefIn und Respektperson wichtig, wobei sie gleichzeitig keine Unterscheidung zwischen ihrer Rolle und dem Team vornehmen. Der eigene Anspruch an fachliche Weiterentwicklung für sich selbst und/oder das Team bleibt aufgrund der starken Beschäftigung mit der eigenen Rolle marginal. Sie sehen sich in der Verantwortung das Team fachlich weiterzuentwickeln, versprachen jedoch kein professionelles Handlungswissen. Die Beschreibung von Alltagsroutinen im Umgang mit dem Team und eigener Weiterentwicklung bleibt vage. Es wird beiläufig beschrieben, dass eine Leitungskraft an neuen Inhalten interessiert sein sollte. Gleichzeitig wird der nur marginal formulierte Anspruch an fachliche Weiterentwicklung auf die Beschaffenheit ihrer eigenen Persönlichkeit sowie den eigenen Erfahrungsschatz attribuiert.

Ähnliches zeigt sich im Typus Ambivalenz, wobei hier der Fokus weniger auf formaler Positionierung liegt als vielmehr auf den heterogenen Positionierungsstrategien, die Führungskräfte zeigen, um sich selbst als Leitungskraft innerhalb des Teams zu verorten und somit ihr Verhältnis zum Team für sich selbst zu definieren. Dieses konstante Bestreben nach Verortung im Team und daran geknüpfter Selbstreflexion lässt nur wenig Raum zur fachlichen Impulsgebung, die nur marginal angesprochen wird. Sie schwanken zwischen den Modi Nähe und Distanz, wobei sie ihr Verhältnis zum Team als gegenseitiges Geben und Nehmen,

gleichzeitig aber auch als distanziert beschreiben. Im Gegensatz zum Typus Ablehnung nehmen sich Führungskräfte jedoch zum Teil als Führungskräfte wahr, wobei sie gelingendes Führungshandeln ebenfalls primär auf die Beschaffenheit ihrer eigenen Persönlichkeit attribuieren, was darauf hindeutet, dass sie ein professionelles Selbstverständnis als Führungskraft noch nicht hinreichend internalisiert haben. Der Typus Ambivalenz macht noch einmal mehr die Bedeutung des impliziten Führungsverständnisses für das Implementationsbestreben und den Willen zur fachlichen Weiterentwicklung deutlich. Ein ambivalentes Führungsverständnis scheint ein ambivalentes Verhältnis zum Team und mit Blick auf die Handlungsrouninen ein ambivalentes Implementationsverhalten zur Folge zu haben.

Leitungskräfte des Typus Reflexion hingegen nehmen sich dagegen bewusst als Führungskräfte wahr, obgleich sie den Führungsbegriff kaum nutzen. Sie zeigen neben einer Ablehnung eines autokratischen Führungsbegriffes gleichzeitig ein subjektives, reflektiertes Führungsverständnis, das Aspekte transformationaler Führung enthält. Für diese Leitungskräfte steht insgesamt weniger die Frage nach der eigenen Positionierung im Team im Fokus. Vielmehr nehmen sie ihre Rolle reflektiert als außerhalb des Teams stehend wahr mit der Bewusstheit für eine notwendige Distanz als Ausgangspunkt für die fachliche Weiterentwicklung der Fachkräfte und der Einrichtung insgesamt. Als Handlungsrouninen benennen sie das Entwickeln von Visionen sowie das Motivieren durch Wertschätzen der täglichen Arbeit der Fachkräfte als Strategien der Weiterentwicklung. Aspekte, die als Kernpunkte transformationaler Führung gelten. Als Basis dafür sehen Leitungskräfte dieses Typus ein gutes Miteinander im Sinne eines offenen, vertrauensvollen Verhältnisses untereinander, für dessen Herstellung sie sich letztlich in der Verantwortung sehen. Trotz Reflexion des eigenen Führungsverständnisses, wird anhand dieser Studie nochmals durch die Tendenz zur Attribution von gelingendem Führungsverhalten auf die eigene Persönlichkeit deutlich, dass auch Leitungskräfte des Typus Reflexion ein explizites, professionelles Führungsverständnis noch nicht internalisiert haben.

Mit Blick auf die Frage danach, welches Führungsverständnis Implementationsbestreben und fachliche Weiterentwicklung im Team begünstigt, kann gesagt werden, dass sich alle befragten Leitungskräfte in der Verantwortung sehen, ein Vorbild für ihre pädagogischen Fachkräfte zu sein. Dies zeigt sich in der Detailliertheit der Beschreibungen von Handlungsrouninen, aufsteigend vom Typus Ablehnung bis hin zum Typus Reflexion. Gleichzeitig wird an der Differenz der einzelnen Typen deutlich, wie sehr sich das eigene implizite Verständnis von Führung auf das Verhältnis zum Team und Implementationsprozesse auszuwirken scheint. In Bezug zur Implementationsforschung konnte festgestellt werden, dass insbesonde-

re in den Typen Ambivalenz und Reflexion das Gewähren von Freiheitsgraden und Autonomie sowie der Einsatz von Expertenwissen durch die Führungskraft als Indikatoren für Implementationserfolg zu finden sind. Obgleich in der vorliegenden Untersuchung nicht der Implementationserfolg gemessen werden kann, so konnten dennoch Tendenzen abgebildet werden. Leitungskräfte des Typus Ambivalenz verbinden ihr Führungsverständnis mit der Verantwortung, ihren pädagogischen Fachkräften einen Rahmen zu geben, innerhalb dessen sie sich frei bewegen können. Zudem legen sie Wert darauf, dass ihre Fachkräfte Fortbildungen besuchen. Im Vergleich zum Typus Ambivalenz wird im Typus Reflexion noch einmal mehr die Bedeutsamkeit des Führungsverständnisses für das Entstehen von Implementationserfolg deutlich. Leitungskräfte dieses Typus beschreiben konkret, dass sie Situationseinschätzungen der Fachkräfte zum/zur Veränderungsbedarf und -fähigkeit wahrnehmen, was nach Krause (2005) zu innovationsförderndem Verhalten auf Seiten der Mitarbeitenden führt.

Zur Frage danach, welche Leitungskräfte das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als externen Innovationsimpuls auf welche Weise zur Weiterentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung nutzen, konnte gefunden werden, dass weniger das Programm an sich, sondern vielmehr das implizite Verständnis von Führung eine Rolle dafür zu spielen scheint, ob eine Führungskraft diesen Impuls als gewinnbringend für die Einrichtung bewertet und gleichzeitig innovationsförderndes Verhalten auf Seiten der Fachkräfte stimuliert. Auch hier zeigt sich, dass Leitungskräfte des Typus Ambivalenz und Reflexion aufgrund ihrer impliziten Führungsverständnisse verschiedene Elemente des Bundesprogramms als externen Innovationsimpuls nutzen und bewerten, wenngleich mit unterschiedlicher Tiefe. Im Typus Ablehnung konnten keine Hinweise zum Umgang mit dem Bundesprogramm gefunden werden, was die Annahme zur Bedeutsamkeit des eigenen Verständnisses als Führungskraft für das Anstoßen von Implementationsprozessen untermauert. Insbesondere Leitungskräfte des Typus Reflexion benennen konkrete Elemente des Bundesprogramms wie beispielsweise den Einsatz der SprachexpertIn als TeamentwicklerIn als gewinnbringend für die fachliche Weiterentwicklung der Fachkräfte und der Einrichtung. Leitungskräfte des Typus Ambivalenz scheinen das Programm als Innovationsimpuls zwar weniger wahrzunehmen, stehen ihm jedoch ambivalent als allgemein gewinnbringend für die Einrichtung und belastend für die Leitungskraft gegenüber.

Die vorliegende Studie konnte zeigen, welche Bedeutsamkeit das implizite Führungsverständnis von Leitungskräften für die Implementierung fachlicher Impulse und damit für das Anstoßen von Innovationsprozessen im Team hat. Zudem konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass externe Impulse wie beispielsweise das Bundesprogramm „Schwerpunkt-

Kitas Sprache & Integration“ nur dann der fachlichen Weiterentwicklung der Einrichtung dienen können, wenn sich die Leitungskraft bewusst als Führungskraft ihrer Kindertageseinrichtung definiert. Dabei ist entscheidend, dass sie Freiheitsgrade und Autonomie gewährt, aber auch wahrnimmt, wie ihre Fachkräfte den Veränderungsbedarf der Einrichtung einschätzen. Gerade letzteres basiert auf einem guten Verhältnis zwischen der Leitungskraft und ihrem Team. Zur Herstellung eines solchen Verhältnisses kann transformationales Führungsverhalten, wie es in Teilen bereits im Typus Ambivalenz und vor allem im Typus Reflexion mit Blick auf die Kernaspekte Vision und Motivation, dienen.

Zusammenfassend stellt sich die Frage, welche Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes gefunden werden konnten. Die vorliegende Arbeit liefert dazu Hinweise auf zwei Ebenen. Auf theoretischen Ebene wurde auf Basis einer Analyse systemischer Bedingungen der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung sowie insbesondere organisationspsychologischer und feldspezifisch-frühpädagogischer Führungskonzepte aus dem angloamerikanischen Raum Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung in Deutschland abgebildet. Dabei erwiesen sich besonders Leadership-Ansätze mit ihren Kernaspekten Vision und Motivation als bedeutsam. Im Zuge dessen wurde deutlich, dass die Leitungskraft aufgrund ihrer Schnittstellentätigkeit einen besonderen Beitrag zur Organisationsentwicklung im Sinne eines neuen, aufwertenden Rollenverständnisses als „Agent of change“ (Whalley, 2011) leisten kann. Auch erwiesen sich die vier Leadership-Dimensionen (*directional leadership, collaborative leadership, empowering leadership, pedagogical leadership*) des feldspezifisch-frühpädagogischen Führungsansatzes der „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ von Siraj-Blatchford und Hallet (2014) als besonders nutzbar. Inbegriffen sind dort Teilaspekte des Ansatzes der Distributed Leadership, sowie des Ansatzes transformationaler Führung. In einem zweiten Schritt wurden auf Akteursebene Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes abgebildet. Aus dem Datenmaterial einer qualitativen Befragung von 26 Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen wurde eine Typologie entwickelt innerhalb derer sich weitere Dimensionen eines feldspezifischen Führungsverständnisses entfalten. Dimensionen sind sowohl die durchgängige Ablehnung eines negativ konnotierten, im Sinne von autokratischen Führungsbegriffes, eine Rollenunsicherheit, welche durch Fokussierung der konstanten Positionierung (Typus Ablehnung) zum Ausdruck kommt sowie eine Rollenunsicherheit, welche sich an der Ambivalenz zwischen der Rolle als Bindeglied und Managerin der Einrichtung und einem anteilig leadershiporientierten Führungsverständnis zeigt (Typus Ambivalenz). Im Typus Reflexion zeigt sich zudem ein subjektives, implizites Führungsverständnis, das As-

pekte transformationaler Führung enthält. Auch gehört eine Reflexion der eigenen Machtposition dazu. Zudem zeigt sich mit Blick auf die Akteursebene die Bedeutsamkeit des impliziten Führungsverständnisses von Führungskräften für die Bereitschaft zur Implementierung fachlicher Impulse im Team. Studie 3 ergänzt die Dimensionen aus Studie 2 und macht weitere Differenzen der einzelnen Typen (Ablehnung, Ambivalenz, Reflexion) deutlich. Mit Blick auf die Implementationsforschung konnte festgestellt werden, dass insbesondere in den Typen Ambivalenz und Reflexion das Gewähren von Freiheitsgraden und Autonomie sowie der Einsatz von Expertenwissen durch die Führungskraft als Indikatoren für Implementationserfolg zu finden sind.

1.5 Literatur

- Ackeren, I.v., Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 12. Beiheft. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amerein, B. & Amerein, K. (2011). *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2015). Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.
- Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275. doi:10.1007/s11618-013-0357-5
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211. doi: 10.1080/09243453.2012.749794
- Anders, Y. (2012). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik. Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Yvonne Anders*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Reformen_in_England.pdf
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), S. 123-141.
- Aretz, W. (2007). *Subjektive Führungstheorien und die Umsetzung von Führungsgrundsätzen im Unternehmen. Eine Analyse bisheriger Forschungsansätze, Modellentwicklung und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gefördert mit Mitteln der Stän-*

digen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Barbuto, J.E., Fritz, S.M., Matkin, G.S. & Marx, D.B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leader's use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56, 71-83. doi: 10.1007/s11199-006-9152-6

Bareis, E. & Reis, C. (2011). Frühförderprogramme in Kindertagesstätten – eine organisationsso- zilogische Studie. In G. Oehlerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 97-113). Wiesbaden: VS Verlag.

Behse-Bartels, G. (2010). *Kooperatives Bildungsmanagement im Kita-System - die Lösung der (neuen) Bildungsaufgaben kann nur gemeinsam gelingen*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2064.html>

BeWAK-Studie (2015). *Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Eine Umfrage der Deutschen Kinderhilfe und Wolters Kluwer Deutschland, wissenschaftliche Be- gleitung durch Ralf Haderlein*. Köln: Wolters Kluwer.

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Bil- dungskommission.

Bischof, L.M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

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. Qualifikati- onsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Aktionsrat Bil- dung*. Münster: Waxmann.

Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational administration quarterly*, 28 (3), 314-329. doi: 10.1177/0013161X92028003005

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im interna- tionalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (2015). Guest editorial. School leadership in Germany between low-stakes testing and high expectations. *International Journal of Educational Management*, Vol 29, 710 – 713. doi: 10.1108/IJEM-06-2015-0076
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungs-kontext. Beschreibungen und empirische Befunde. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 223-247). Münster: Waxmann.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2009). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Mai 2016. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-mai-2016.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016a). *Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/rueckschau-schwerpunkt-kitas/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016b). *Gute Kinderbetreuung*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gute-kinderbetreuung/73518>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016c). *Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Zugriff am 25. September 2016 unter

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: what should it look like?: A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes* (Research Report RR 108). London: DCSF.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006). *Reform oder Ende der Erziehrinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 358 – 367). Weinheim: Beltz.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 14 (4), 327 – 342.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-62). Berlin: VS Verlag.
- Dreschmer, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 542-560.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Ebert, S. (2012). Von der Kindergärtnerin zur Kindheitspädagogin. Die Geschichte eines Frauenberufs. In DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (Hrsg.), *Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung* 2 (98), 30- 32.
- Emmerich, M., Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (S. 1-35). doi: 10.3262/EEO20140338
- Esch, K., Klaudy E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiebaden: VS Verlag.
- Eurydice European Unit (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice.

- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H.G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen (293-306)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Follmer, N. (2015). *Der Schulleiter als Intrapreneur. Überlegungen zu einer innovationsfördernden Führung in der Schule*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 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).
- Geyer, A. & Steyrer, J. (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung* 12, 377-401. doi: 10.1177/239700229801200401
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. & Tippelt, R. (2008). Pädagogische Organisationsforschung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5), 633-636.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Gross, N. & Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*. New York: Wiley.
- Hallinger, P., Bickmann, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96, 498-518.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter*

Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen. Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen, und Nordrhein-Westfalen, sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg. Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BE_NI.pdf.

Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16* (261-288). Weinheim: Juventa.

Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 101-112). Münster: Waxmann.

Harazd, B. & Ophuysen, S. v. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online*, 3 (1), 141-167.

Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34. doi: 10.1177/0892020607085623

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140 – 149.

Heider, f. (1985). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hochschulkompass (2016). *Stichwort Bildungsmanagement*. Zugriff am 25. September 2016 unter [http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html?tx_szhksearch_pi1\[search\]=1&genios=&tx_szhksearch_pi1\[studtyp\]=3&tx_szhksearch_pi1\[fach\]=Bildungsmanagement&searchpool=0&x=0&y=0](http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html?tx_szhksearch_pi1[search]=1&genios=&tx_szhksearch_pi1[studtyp]=3&tx_szhksearch_pi1[fach]=Bildungsmanagement&searchpool=0&x=0&y=0)

Hoyt, C. L., & Chemers, M.M. (2008). Social stigma and leadership: a long climb up a slippery ladder. In C. L. Hoyt, G. R. Goethals, & D. R. Forsyth (Eds.), *Leadership at the crossroads: leadership and psychology*. vol. 1. (pp. 165–180). Westport, CT: Praeger.

Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *Reihe „Bildungsmanagement“*. Erfurt: Zug.

Huber, S.G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In, R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95-126). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und – hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Kals, E. & Gallenmüller-Roschmann, J. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Kompakt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? In R. Tenberg & J. Warwas (Hrsg.) *Schulleitungsforschung. Empirische Forschung*, 26 (1), 160-179.
- Keller-Schneider, M. Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. München: Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 243 –246.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. *Keryks*, 13, 145-161.
- Kluczniok, K., Sechtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? In DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (Hrsg.), *Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung* 2 (98), 33- 36.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen - Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0 (1), 13-21.
- KMK – Konferenz der Kultusminister (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- KMK – Konferenz der Kultusminister (2005). *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München und Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Korte, H. & Schäfers, B. (2000). *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (5., erweiterte und aktualisierte Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Krause, D.E. (2005). Innovationsförderliche Führung – Eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Psychology*, 213 (2), 61-76.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und

Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 11*, 159 – 178.

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (1)*, 83-106.

Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2015). *Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Bertelsmann Stiftung.

Laewen, H.-J. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 96-106). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Larra, 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.

Larrá, F. & Cleuvers, B. (2005). *Stark im Team: Personalmanagement und Mitarbeiterführung für Kitaleitungen*. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.

Lortie, D., Crow, G. & Prolman, S. (1983). *Elementary Principals in Suburbia. An Occupational and Organizational Study. Final report to the National Institute of Education*. Washington DC.: National Institute of Education.

Maritzen, N. (1998). Schulprogramm und Rechenschaft - eine schwierige Beziehung. In H. Ackermann & J. Wissinger (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Schulqualität mana-gen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 135–145). Neuwied: Luchterhand.

Mayntz, R. & Scharpf, F.W. (1995). *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln* (Band 23). Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. In R. Mayntz, (Hrsg.), *Soziale Dynamik und politische Steuerung* (S. 186-208). Frankfurt: Campus Verlag.

Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung – Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, 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, from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf.

Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten*. Landsberg a. Lech: Verlag Moderne Industrie. (Im Original 1983: Structure in five).

- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (15), 1 – 21.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34 – 44.
- Muslic, B., Brauckmann, S. & Basold, K. (2015). Distributed Leadership: Why does it matter? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.): *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Reihe Loccumer Protokolle* (Band 26/14). 107-124.
- Nagel-Prinz, S.M. & Paulus, P. (2012). *Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.kigg.info/tl_files/downloads/Praesentationen/Gesundheit_Kita-Leitungen_nagel-prinz_paulus_leuphana_kigg_gute%20gesunde%20kita.pdf
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2009). *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (pp. 190–218). Paris: OECD.
- OECD (2008). *Improving School Leadership Policy and Practice*. Paris: OECD.
- 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.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2011). School leadership and its effects on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 25(1).
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. HoF-Arbeitsbericht 2, 2010*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership policy and practice*. Paris: OECD.
- Prott, R. (2005). Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. In Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.), *Zahlenspiegel 2005* (S. 15 – 43). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pühl, H. (2009). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pundt, A. & Nerdinger, F.W. (2012). *Transformationale Führung – Führung für den Wandel?* Heidelberg und Berlin: Springer-Verlag.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rannenberg-Schwerin, P. (2012). *Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B 11*, Zugriff am 25. September 2016 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/pe/public/2012/685595390.pdf>
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Ökonomische, rechtliche und fachliche Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 44-55). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit Ausbildungswege im Überblick*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf
- Rolff, H.-G. (2010). *Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Huber-2010-SchulleitungAlsQualitätsmanagement.pdf>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Auflage). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel Verlag.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139-158.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen, *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 367-384.

- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG Ansatz (2., durchgesehene Auflage)*. Bern, Stuttgart und Wien: Verlag Paul Haupt.
- Ruppin, I. (2015). *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel.
- Schäffter, O. (2005). „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In, M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3*(S. 77-92). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). *Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften. Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen (Kurzfassung)*. Zugriff am 25. September 2016 unter https://www.leadershipacademy.at/downloads/LEA_Kurzfassung_Studie.pdf
- Schreyer, I., K, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Nonprofit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien: Linde International.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.
- Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle. Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Juli 2007*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84197/herunterladen>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Statista GmbH (2016). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Anzahl der Mitarbeiter im Unternehmen im Jahr 2016 (Stand: 30. Juni)*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>
- Statista GmbH (2015). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Unternehmensgröße im Jahr 2012 (Stand: 30. November)*. Zugriff am 15. Januar 2015 unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>

- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344 – 355.
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Vienickel, K. Fuchs- Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131-152). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Tietze, W., Vienickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Hanisch, A. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- 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.
- Tillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- UNESCO (2007). *Educational governance at local levels. Models for capacity*. Paris: UNESCO.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2015). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies*. Retrieved September 25, 2016, from http://ecccare.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf.
- Vahs, D. (2015). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vienickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

- Viernickel, Susanne & Voss, Anja (2012). *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Research.
- Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte*. Frankfurt am Main: Lang.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (2008), *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-210). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2 (1), 20-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000073>
- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder - großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren* (IFP Projektbericht 18/2012). Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf
- Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4th ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Wiesner, R. (2015). *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*. München: C.H. Beck Verlag.
- Züchner, I., Fuchs-Rechlin, K., Theisen, C., Göddeke, L. & Bröring, M. (2014). Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt. In K. Hanssen, A. König, C. Nürnberg, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 31-46). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

2 STUDIE 1: FÜHRUNG ALS THEMA DEUTSCHER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN – WELCHEN BEITRAG KÖNNEN ORGANISATIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIEN ZUR KONZEPTENTWICKLUNG LEISTEN?

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.doi: 22201506876

Zusammenfassung

Im Zuge des Wandels von Kindertageseinrichtungen gewinnt auch die Thematik um Führung an Bedeutung. Kindertageseinrichtungen stehen vor Herausforderungen, welche einen neuen Umgang mit den Fragen um Führung, die Rolle und Funktion von Kita-Leitungspersonal sowie deren Aufgaben erfordert. Im Vergleich zum Schulbereich steht die Forschung im Feld elementarpädagogischer Institutionen in Deutschland noch weitgehend am Anfang. Bisher gibt es keine Verknüpfung erfolgreicher organisationspsychologischer Führungstheorien mit dem Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Der vorliegende Artikel füllt diese Forschungslücke. Analysiert werden organisationspsychologische Führungstheorien im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit und Anwendbarkeit in Kindertageseinrichtungen. Das Ergebnis der Analyse ist ein theoriebasierter Modellvorschlag für ein Konzept effektiver Führung in deutschen Kindertageseinrichtungen, welcher auch die Grenzen der Übertragbarkeit beleuchtet.

Schlagworte: Führung, Leadership, Management, Kindertageseinrichtungen, Modellvorschlag

2.1 Einleitung

Im Hinblick auf die Geschichte Deutschlands ruft der Begriff *Führung* nicht selten Skepsis hervor. Meist drängen sich Bilder charismatischer Führer mit sowohl positiver als auch negativer Konnotation auf. Aus etymologischer Perspektive lässt sich jedoch schon im Begriff Pädagoge, als so genanntem „Knabenführer“ (griech.) (Schelten, 2004, S. 9), eine Verwurzelung des Führungsbegriffes in der Pädagogik erkennen.

Aktuelle Entwicklungen wie die zunehmende Pluralisierung gesellschaftlicher Strukturen und Lebensformen stellen auch Kindertageseinrichtungen vor neue Aufgaben. Entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse führten hier zu einer gesamtgesellschaftlichen Anerkennung der ersten Lebensjahre als bildungsintensivster Zeit (Stamm, 2010). Institutionelle frühpädagogische Betreuungsformen erhielten Aufwertung durch die Verankerung als Bildungseinrichtungen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und damit sowohl eine Aufwertung als Elementarstufe des Bildungssystems als auch eine neue Funktion. Die gesetzlich verankerte Einheit von Bildung, Betreuung und Erziehung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) macht diese Trias anteilig zur Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder und bezieht gleichzeitig die Verantwortung der Öffentlichkeit ein. Die Entwicklung pluraler Lebensformen brachte auch eine Veränderung der Klientel mit sich, welche sich in der Zunahme von Ein-Eltern- bzw. Patchwork-Familien, veränderten Mobilitätsansprüchen, verstärktem Armutsrisiko äußert. Zusätzlich zeigt sich in Deutschland noch immer ein besonders starker Zusammenhang zwischen der sozio-kulturellen Herkunft von Kindern und ihren Bildungschancen (Bos, 2007). Kindertageseinrichtungen sollen Chancengerechtigkeit schaffen und sind dementsprechend nicht mehr nur für Kinder, sondern auch für deren soziales Umfeld von Bedeutung. Entscheidend dafür ist auch die Qualität institutioneller frühpädagogischer Betreuungsformen. Neben der verstärkten Forderung nach mehr Qualität im pädagogischen Alltag ist gleichzeitig ein finanzieller Rücklauf hinzunehmen. Dieser Rücklauf machte das Erproben von neuen Finanzierungs- und Steuerungsmodellen notwendig. Eine Folge dieser Entwicklungen sind unter anderem die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen mit dem Ziel der Effizienzsteigerung (Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006), die zunehmend auch Leitungskräfte in den Blick nehmen (z.B. Nationaler Kriterienkatalog). Komponenten dieses Wandels deutscher Kindertageseinrichtungen gleichen damit zum Teil denen, die sich auch auf europäischer Ebene zeigen (Oberhuemer, 2012).

All diese Neuerungen und Herausforderungen machen eine Beschäftigung mit der

Thematik um Führung unabdingbar. Göhlich, Weber, Schiersmann und Schröder (2005) postulieren die wachsende Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Organisationsforschung in der Pädagogik, um den gestiegenen Anforderungen an (früh-)pädagogische Institutionen gerecht zu werden. Im Bereich der Schulentwicklung besteht die Tendenz primär Managementtheorien zu betrachten und auch im Feld der Kindertageseinrichtungen wird vermehrt auf Bildungsmanagement fokussiert (Rannenberg-Schwerin, 2012; Volkert, 2008). Es ist festzustellen, dass eine tiefer gehende theoretische Betrachtung von Führung bislang fehlt, die pädagogische Führung explizit von Managementaufgaben unterscheidet und dabei die historischen und strukturellen Besonderheiten des deutschen Systems frühkindlicher Bildung und Betreuung berücksichtigt.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf. Zunächst werden die Begriffe Führung, Leitung, Leadership und Management definitorisch voneinander abgegrenzt. Im Folgenden werden die Übertragbarkeit und der Wert bekannter organisationspsychologischer Führungstheorien für den Bereich der Frühpädagogik diskutiert. Im Anschluss daran werden internationale, frühpädagogische Führungstheorien aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Passung bzw. Grenzen für Kindertagesbetreuung in Deutschland hin betrachtet. Ergebnis der Analyse ist ein Modellvorschlag für die Umsetzung effektiver Führung im Feld der Kindertagesbetreuung, das die Besonderheiten der Situation in Deutschland berücksichtigt.

2.2 Führung und Führungstheorien

Führungs(-stil-)forschung findet in Deutschland bislang überwiegend im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie statt. Im Bildungsbereich gibt es zwar Forschungsbestrebungen, diese beschränken sich aber zumeist auf den Kontext Schule. Nur wenig Literatur gibt konkrete Hinweise darauf, welche Rolle der Führungsbegriff in Kindertageseinrichtungen spielt, wer diese Rolle ausüben, wie diese beschaffen sein sollte und welche Faktoren einen Einfluss auf Führungsverhalten sowie Führungserfolg/-mißerfolg haben. Im Folgenden wird zunächst versucht, eine Abgrenzung der häufig synonym verwendeten Begriffe Führung, Leitung, Leadership und Management vorzunehmen, um damit eine Grundlage für weitere Überlegungen hinsichtlich eines feldspezifischen Führungsbegriffes zu erhalten.

2.2.1 Führung – Leitung – Leadership – Management: ein Abgrenzungsversuch

Bislang gibt es weder eine einheitliche Definition für die Begriffe Führung und Leitung noch für den Begriff Leadership für den Bereich Kindertageseinrichtungen. Ursache für

eine Vielfalt an Definitionen sind die interdisziplinären Einflüsse auf das Forschungsfeld. Die Begriffe Führung und Leadership sind sich inhaltlich ähnlich. Rosenstiel beschreibt Führung als ein Gruppenphänomen im Zusammenhang mit intentionaler sozialer Einflussnahme und dem Ziel, durch Kommunikationsprozesse vereinbarte Ziele zu erreichen (Weinert, 1989, S. 555; zitiert nach v. Rosenstiel, 2003, S. 328). Für den Begriff Leadership konnten Antonakis, Cianciolo und Sternberg (2004), Northouse (2006) und Yukl (2002) eine Quintessenz finden. Leadership wird als *Prozess* verstanden, „der die *Einflussnahme* von Menschen auf Menschen beinhaltet und in einem *Gruppenkontext* stattfindet, damit ein gemeinsames *Ziel* erreicht wird“ (Sohm, 2007, S. 2). Sohm (2007) stellt zusammenfassend fest, dass es sich bei der Konzeptualisierung von Leadership als Prozess „um keine absolute Eigenschaft oder eindeutige Rolle handelt“ (Sohm, 2007, S.3). Die Mehrzahl der Forschenden sieht Leadership vielmehr in der Beziehung zwischen dem Leader⁴ und seinen Followern⁵, die nicht unidirektional ausgerichtet ist, sondern eine fortwährende Interaktion und situationsspezifischen Rollentausch erfordert. Dabei gibt es kein traditionelles Gefälle in der Leader-Follower-Beziehung, da sich das Verhältnis situationsspezifisch verändern kann. Mit dem Begriff Management werden hingegen „Techniken [bezeichnet, I.B.], die notwendig sind, um effiziente oder effektive Organisationsstrukturen und interne Prozesse zu gestalten“ (Fialka, 2011, S. 9). Wichtig dafür ist Fachwissen und Methodenkompetenz. Beides gilt als erlernbar. Der Leitungsbegriff umfasst im deutschsprachigen Raum sowohl Leadership- als auch Managementaspekte (Simsa & Patak, 2008; Strehmel & Ulber, 2014). Zusätzlich steht dieser Begriff auch für die Beschreibung einer noch nicht hinreichend definierten Profession (siehe Abschnitt 5, S. 12). Im Vergleich zum klassischen Wirtschaftsunternehmen wird der Leitungsbegriff in der aktuellen Literatur zur Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung weniger mit Leadership als vielmehr mit Managementaufgaben in Verbindung gebracht. Volkert legte 2008 ein Managementkonzept für Kindertageseinrichtungen nach Vorbild des St. Galler Modells vor, in welchem der Leitungsbegriff kaum vom Führungsbegriff unterschieden wird. Das St. Galler Modell gilt als eines der derzeit modernsten Managementkonzepte, das universell die verschiedenen Organisationen (klassische Wirtschaftsunternehmen ebenso wie die Kindertageseinrichtung als Nonprofit-Organisationen) jeweils als Ganzes in ihrem Umfeld betrachtet. Die Leitungsposition wird als Führungsposition beschrieben, welche die Aufgabe hat, die Dyna-

⁴ Im Folgenden wird der Begriff *Leader* mit der Bezeichnung *Führender* übersetzt. Der Begriff *Führender* schließt sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte mit ein.

⁵ Bezeichnung für eine Person, die der Theorie einer anderen Person aus Überzeugung nachfolgt (Oxford Dictionaries (2016). Follower. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://oxforddictionaries.com/definition/english/follower>).

miken der Interaktionen innerhalb einer Organisation zu steuern. Auch Erath und Sandner (2007) nutzen dieses Modell für eine Übertragung und schreiben der Leitungskraft die Position des operativen Managements, der Personal- und Teamentwicklung zu. Kritik zeigt sich jedoch in der Annahme, dass Problemlöseprozesse in der Kindertageseinrichtung in der Regel zu komplex sind, als dass sie allein mit Managementtechniken zu lösen wären (Fialka, 2011, S. 10). Für die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung als Organisation ist demnach die Betrachtung von Leadershipansätzen notwendig.

Der Stellenwert und die kontextspezifische Nutzung der Begriffe Management und Führung, Leitung und Leadership variieren nach Autor. Aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit werden - entgegengesetzt der bisherigen Tradition (Bildungsmanagement) - die Begriffe Führung und Leadership zunächst synonym genutzt. Der Führungsbegriff nach Rosenstiel (2003) kann zwar sowohl Management- als auch Leadershipaufgaben umfassen. Für den relativ unplanbaren Kontext Kindertageseinrichtung ist jedoch nach Fialka (2011) primär Leadership von Nöten. Beide Begriffe, Führung und Leadership, fokussieren das Handeln von Vorgesetzten, die sich darum bemühen, ihre Mitarbeitenden zielgerichtet zu aktivieren und zu steuern (Rosenstiel, 1999). Aus diesem Grund wird Leitung hier als Funktion, die konkret Managementaufgaben beinhaltet und Führung vielmehr als übergreifende Aufgabe im Sinne von Leadership mit dem Ziel der Organisationsentwicklung verstanden.

Neuere Forschungszweige wie die New Leadership Ansätze versuchen die Inkonsistenzen zwischen einer großen Vielzahl an zum Teil widersprüchlichen Forschungsarbeiten zu überwinden. Sie werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt.

2.2.2 Führungstheorien der Organisationspsychologie: New Leadership Ansätze

New Leadership Ansätze, wie die Charismatic und Transformational Leadership, führten zu einer bedeutenden Weiterentwicklung der organisationspsychologischen Theorieentwicklung. Diese nahmen seit den 1980er Jahren verstärkt die emotionalen Elemente des Führungsprozesses in den Blick. Als eigenständiges Forschungsgebiet ist Leadership im anglo-amerikanischen Raum entstanden. Im Zuge von Wandlungsprozessen (bspw. in der Technik) wurden Kriterien an ein neues Führungsverständnis im Hinblick auf mehr Flexibilität und Innovationsfähigkeit laut. Lange Zeit wurde die Führungsrolle lediglich auf eine Stelle oder Person verortet. Die Erkenntnis, dass eine solche Entwicklung ein Unternehmen schädigen kann, bewirkte eine Hinwendung zu New Leadership Ansätzen. Im Feld der Kindertageseinrichtungen ist ein tendenzieller Anstieg multiprofessioneller Teams zu verzeichnen (Bloss-

feld, 2012). New Leadership Ansätze verknüpfen als Hybridformen (Antonakis et al., 2004) bisherige Ansätze und nehmen nicht nur die führende Person, sondern die gesamte Organisation in den Blick. Die bekanntesten Ansätze sind die transformationale Führungstheorie sowie die Distributed Leadership bzw. der Ansatz geteilter Führung. Ersterer geht davon aus, dass Führende auf allen Ebenen einer Organisation zu finden sind (Bass, 1985; Shamir & Howell, 1999). Dabei wird Führung als Prozess verstanden, „bei dem der Leader das Commitment der Follower zum gemeinsamen Ziel stimuliert, und die Follower durch ihre persönliche Weiterentwicklung in die Lage versetzt, dieses Ziel [im Sinne transformationaler Führung, I.B.] zu erreichen“ (Sohm, 2007, S. 7). Primäres Ziel sollte die Weiterentwicklung im Unternehmen (Bass, 1994) sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Potenzialen der Geführten sein. Ein Führender sollte zudem in der Lage sein, Werte, Überzeugungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten dieser zu verändern und darüber hinaus an die Ziele der gesamten Gruppe/Organisation zu knüpfen. Durch das Formulieren einer erstrebenswerten Vision kann er Mitarbeitende intrinsisch motivieren.

Einige Autoren unterscheiden bei der Betrachtung des transformationalen Führungsansatzes zwischen den zwei Verhalten *transformationaler* und *transaktionaler* Führung (Bass, 1994). Dabei ist transaktionale Führung die Grundlage für transformationale Führung. Erstere besteht aus den drei Führungsverhalten *Contingent Reward*, *Active Management By Exception* und *Passive Management By Exception* und bedeutet ein formal geregeltes Austauschverhältnis zwischen der Führungskraft und deren MitarbeiterInnen. Transformationale Führung baut auf dieses Austauschverhältnis auf und geht eher zielorientiert von der Möglichkeit der Verhaltens- und Bewusstseinsbeeinflussung der MitarbeiterInnen durch die Führungskraft aus. Unterschieden wird hier zwischen den Verhaltensweisen *Idealized Influence*, *Inspirational Motivation*, *Intellectual Stimulation* und *Individualized Consideration* (Sohm, 2007). Studien zur Frage nach dem wichtigsten Element transformationaler Führung postulieren, dass die Formulierung und Kommunikation einer Vision durch den Führenden, dessen eigene Überzeugung von der Notwendigkeit und der Erreichbarkeit dieser Zielvision bedeutender ist als eine außergewöhnliche und charismatische Persönlichkeit (Kirkpatrick & Locke, 1991).

Die Aspekte Vision und Motivation scheinen für Kindertageseinrichtungen und deren Weiterentwicklung vorerst plausibel. Um sich der Frage weiter zu nähern, wie sich die Aspekte der beschriebenen Führungstheorien für einen Begriff der Führung in Kindertageseinrichtungen nutzbar machen lassen können, werden zunächst zentrale Charakteristika von Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu klassischen Unternehmen herausgearbeitet.

2.3 Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu klassischen Unternehmen

Trotz der Entwicklungen der letzten Jahre sind Rechts- und Organisationsstrukturen, Finanzausstattung, Verantwortungsstrukturen, Ausbildung, Status und Bezahlung der Fachkräfte von Kindertagesstätten in Deutschland noch stark durch die Verankerung im System der sozialen Fürsorge geprägt (Diskowski, 2008). Dementsprechend ungewohnt ist in Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern ein unternehmerischer Blick auf Kindertagesstätten. Anders als klassische Wirtschaftsunternehmen stehen Kindertageseinrichtungen als Ergänzungsangebot zur familialen Erziehung unter der Obhut des Staates. Im Vergleich zur Organisation Schule und der dort bestehenden Besuchspflicht hat der Staat in seiner zurückhaltenden Rolle die Fürsorgepflicht inne, indem er durch fachliche Förderung Träger und Kindertageseinrichtungen unterstützt (§§43 und 45 SGBVIII) (Diskowski, 2008). Als Non-profit-Organisationen können Kindertageseinrichtungen jedoch ebenso wie Wirtschaftsorganisationen sehr unterschiedliche Ausprägungen im Hinblick auf Größe, Tätigkeitsbereiche, Zielsetzungen, regionaler Reichweite, sozialer und politischer Verankerung sowie dem Grad der Formalisierung (z.B. globale Hilfs- und politische Organisationen wie die Caritas) haben (Simsa & Patak, 2008). Im Unterschied zur Schule als Nonprofit-Organisation besteht für Kindertageseinrichtungen die Schwierigkeit der heterogenen Trägerlandschaft. Die Vielzahl an kirchlichen, kommunalen, auf Basis von Elternvereinen handelnden oder kommerziellen Trägern suggeriert nicht nur eine Vielzahl differenter Verständnisse von pädagogischer Praxis und daraus resultierender Aufgabenprofile des Leitungspersonals, sondern auch ein traditionell bedingtes Steuerungsdefizit. SchulleiterInnen arbeiten im Vergleich zu LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen in anderen Strukturen (Strehmel & Ulber, 2014).

Kindertageseinrichtungen sind in ein System der Kindertagesbetreuung eingebettet, welches Teil der Kinder- und Jugendhilfe ist. In diesem Rahmen haben sie einen öffentlichen Auftrag und arbeiten mit öffentlich regulierten Ressourcen. Zu den Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen zählen die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis etwa zwölf Jahren. Formale Aufgabe der Leitungskraft ist aus Perspektive des Gesetzgebers primär die Übernahme von Verantwortung für die institutionelle Gewährleistung dieser pädagogischen Angebote (Lorber, 2010; Rannenberg-Schwerin, 2012). Dabei müssen sich sowohl das Anforderungsprofil für Kita-Leitungen als auch entsprechende Weiterbildungsbedarfe an den Besonderheiten im Management kleinerer und mittlerer Unternehmen sowie an deren Profil als pädagogischen Institutionen orientieren. Im Unterschied zum klassischen Unternehmen handelt es sich bei der Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen

(Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern) um personenbezogene soziale Dienstleistungen (Amerein & Amerein, 2011; Strehmel & Ulber, 2014).

Der Dienstleistungscharakter von Kindertageseinrichtungen ist in den letzten Jahren zunehmend ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt (Bareis & Reis, 2011). Ein Aspekt, der oftmals Schwierigkeiten bereitet, ist in diesem Zusammenhang die Erfolgsmessung. Für die Konzeptualisierung einer Führungstheorie ist die Diskussion dieser Frage jedoch unabdingbar. Effiziente Führung in Unternehmen soll in (messbaren) Erfolg münden. Erfolg von Unternehmen misst sich an der wirtschaftlichen Bilanz, Erträgen, qualitativ guten Produkten, Kundenzufriedenheit etc.. Im Bereich früher institutioneller Bildung und Betreuung handelt es sich dabei vielmehr um eine Humandienstleistung i.S. einer personenbezogenen sozialen Dienstleistung (Amerein & Amerein, 2011; Strehmel & Ulber, 2014), die innerhalb eines relativ unplanbaren, dynamischen Kontextes stattfindet und in dem der zentrale Prozess des Lernens im Vordergrund steht. Aktuelle Publikationen im Kontext des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen verwenden in diesem Zusammenhang die Begriffe *Kunden* für Eltern und deren Kinder sowie *Waren* für die realisierte Pädagogik (pädagogische Prozesse). Letztere werden als *Outcomes* bzw. messbare Effekte bezeichnet, welche das Maß des Wohlbefindens und der Entwicklungsförderung von Kindern und die gleichzeitig damit verbundene Unterstützung der Eltern abbilden. Der Erfolg der pädagogischen Arbeit wird somit von der Größe dieser messbaren Effekte abgeleitet (Tietze, 2008). Hier ergibt sich wiederholt die Frage nach einer adäquaten Lösung zur Messung der Produktqualität und des Erfolges. Für eine Vielzahl der kindlichen Outcomes liegen bislang noch keine Messkonzepte vor. Insbesondere für den Vorschulbereich besteht ein Mangel an theoriegeleitet entwickelten Messinstrumenten, die wissenschaftlichen Standards genügen (Weinert, Doil & Frevert, 2008, S. 184). Darüber hinaus definieren die Bildungs- und Rahmenpläne explizit Lern- und Entwicklungsbereiche und keine Lernziele. Daraus folgt, dass die kindliche Entwicklung in den seltensten Fällen tatsächlich erfasst wird und demnach eine Erfolgskontrolle auf Ebene der Kinder kaum stattfindet, bzw. auch als solche abgelehnt wird. Dieser Aspekt kann als ein Hauptunterschied zwischen klassischen Unternehmen und Kindertageseinrichtungen gewertet werden. Zudem ist bekannt, dass Eltern eine Einrichtung meistens nicht nach deren ausgewiesenen „Erfolg“ auswählen, sondern vielmehr nach Praktikabilität, wozu bspw. die Wohnortnähe zählt (Schober & Schmitt, 2013). Nicht zuletzt besteht die Tatsache, dass die Nachfrage das Angebot insbesondere im U3-Bereich noch immer übersteigt (Schober & Spieß, 2012).

Weitere Unterschiede zeigen sich zum einen im Hinblick auf den Interessenanstieg elementarpädagogischer Studiengänge und der damit verbundenen Frage nach den Auf-

stiegsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte. Ein weiterer Unterschied zwischen der Organisation Kindertageseinrichtung und dem klassischen Wirtschaftsunternehmen betrifft die Geschlechterverteilung. ErzieherInnentätigkeit gilt als personenbezogener Dienstleistungsberuf, der historisch geformt und dabei auf Frauen als ausführende Gruppe hin konzipiert wurde. Im Jahr 2014 betrug der Anteil weiblicher Fachkräfte insgesamt 95,2 Prozent, wobei auch auf Leitungsebene überwiegend Frauen zu finden waren (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, S. 26). Im Unterschied zum frühpädagogischen Berufsfeld sind in klassischen Unternehmen mit Fokus auf technische und verarbeitende Tätigkeiten Männer überrepräsentiert (Hausmann & Kleinert, 2014, S.1). Auch werden Führungsrollen in diesen Bereichen noch immer vermehrt Männern zugeschrieben. Der Frauenanteil in Führungspositionen betrug im Jahr 2012 (Stand: 30. November) bei Unternehmen ab 500 Mitarbeitern 8,7 Prozent (Statista, 2015). Diese Besonderheit sollte von einem Konzept feldspezifischer Führung aufgegriffen werden.

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu Wirtschaftsunternehmen neben Gemeinsamkeiten wie beispielsweise einer Kundenorientierung auch eine Reihe an Unterschieden aufweisen. Die Dienstleistung der Kindertageseinrichtung ist eine Humandienstleistung im Sinne einer qualitativ hochwertigen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und einer damit verbundenen Zusammenarbeit mit Eltern. Ziel sollte eine hohe Qualität in der Ausführung sein. Dazu gehört auch die Thematik guter Führung in den einzelnen Einrichtungen um optimale Rahmenbedingungen für den Ablauf pädagogischer Prozesse zu ermöglichen. Diese Rahmenbedingungen sind jedoch heterogen. Die Bildungspläne und –programme der Länder fokussieren unterschiedliche Schwerpunkte, wobei auch die Träger mit spezifischen oder übergreifenden Qualitätsstandards differente Akzente setzen, die sich auf die Rollendefinition und Aufgabenzuschreibung der Leitungskraft auswirken. Bisher gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenig wissenschaftliche Analysen zu Frage nach der Rolle und den Aufgaben von Kita-Leitung und Trägern (Strehmel & Ulber, 2014). Kita-Leitungen besitzen aufgrund ihrer Transferposition eine Schlüsselfunktion im Prozess der Umsetzung pädagogischer Qualität (Rannenbergschwerin, 2012). Diese wird nach einer Betrachtung zur Rolle des Trägers im System der Kindertagespflege erläutert.

2.4 Die Rolle des Trägers im System der Kindertagespflege

Kindertageseinrichtungen unterstehen als elementarpädagogische Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe (Lorber, 2010) und damit den so genannten Trägern der öffentlichen

Jugendhilfe (Rauschenbach & Schilling, 2009). Diese müssen zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben (Landes-)Jugendämter einrichten, wobei zwischen überörtlichen und örtlichen Trägern (Kreis und kreisfreie Städte) der Landesjugendhilfe unterschieden wird. Das jeweilige Landesrecht gibt vor, wer überörtlicher Träger sein kann. Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind für alles verantwortlich, was die Einrichtung betrifft: räumliche, personelle, sachliche und organisatorische Bedarfe (Lorber, 2010; Rauschenbach & Schilling, 2009). Sie tragen Verantwortung für die Angebotsqualität in den Einrichtungen, üben Genehmigungs- und Aufsichtsfunktionen aus und achten auf die Qualifizierung der Fachkräfte (z.B. Leitungskräfte).

Neben den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe stehen die freien Träger. Dazu zählen Kirchgemeinden, Religionsgemeinschaften und Jugendverbände, die im Zusammenschluss als Wohlfahrtsverbände organisiert sind und unterschiedliche Wertorientierungen vertreten (z.B. Arbeiterwohlfahrt – AOW, Deutscher Caritasverband – DCV). Die Voraussetzung für die Anerkennung vom Jugendamt als freier Träger ist die Zugehörigkeit zu einem der insgesamt sechs Wohlfahrtsverbände. Gesetzlich verankert ist diese Pluralität im Sozialgesetzbuch (SGB VIII §3, §4) als Subsidiaritätsprinzip, was bedeutet, dass die freien Träger vor den öffentlichen Trägern staatlich gefördert werden. Neuere Formen elementarpädagogischer Institutionen sind Elterninitiativen und Betriebskindergärten/-krippen (Lorber, 2010). Die Entscheidung, ob und welche Einrichtung ein Kind besucht, liegt grundlegend bei den Eltern. Eine Rolle für den Prozess der Entscheidungsfindung spielt jedoch auch das Angebot.

2.5 Die Rolle der Einrichtungsleitung im System der Kindertagespflege

Im Hinblick auf die Frage nach effektiven Lösungsstrategien für die Erreichung von hoher Qualität in Kindertagesstätten kann die Kita-Leitung eine Schlüsselfunktion einnehmen, indem sie Fachkräfte im System Kita anleitet bzw. zur gemeinsamen Weiterentwicklung motiviert und in diesem Prozess begleitet. Die Rolle der Kita-Leitung im System der Kindertageseinrichtungen ist bislang noch nicht flächendeckend definiert. Erschwerend kommt ein Aufgabenzuwachs hinzu, der neben administrativen Aufgaben auch eine stärkere Verantwortung für die Bereiche der sprachlichen Förderung von Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie den sozialen Raum einschließt. Für die einzelnen Einrichtungen besteht eine Schwierigkeit in der Differenz zwischen den gestiegenen Anforderungen bei gleichem Personalschlüssel, dem häufig nicht ausreichend qualifizierten Personal und der fehlenden Vor- und Nachbereitungszeit für Fachkräfte. Ihre Funktion, Aufgaben und deren Umfang sind von der jeweiligen Teamkonstellation und Trägerzusammenarbeit abhängig (Behse-Bartels, 2010).

Für diesen Funktionsbereich gibt es bislang keine einschlägige Ausbildungslinie. Die Unterschiede in den Aufgabenzuschreibungen resultieren zumeist aus Aspekten wie Wertorientierungen des Trägers, Zielgruppe(n), der Entwicklungsgeschichte der Einrichtung und deren gegenwärtigem Stand, der Einrichtungsgröße, welche über den Umfang der Freistellung von der Gruppentätigkeit entscheidet und der Qualifikation der MitarbeiterInnen. Die Kooperation mit Akteuren verschiedener Ebenen zählt dabei als Grundelement des Kita-Alltags in seiner Prozesshaftigkeit als auch Schlüsselkompetenz des Leitungspersonals. Bislang überschneiden sich Träger- und Leitungsaufgaben in weiten Teilen (Rannenberg-Schwerin, 2012).

Die Ausführungen zeigen, wie diffus die Rolle der Einrichtungsleitung in Deutschland aktuell noch ist. Im Folgenden werden zwei Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt, welche explizit die Fragen um Führung im (früh-)pädagogischen Bereich betrachten.

2.6 Führungskonzepte im Bereich früher institutioneller Bildung und Betreuung in England und den USA

2.6.1 Effective and Caring Leadership in the Early Years nach Siraj-Blatchford und Hallet (2014)

Die Steuerung und Organisation des Handlungsfeldes der vorschulischen Betreuung und Bildung unterscheidet sich stark zwischen unterschiedlichen Ländern. Das betrifft die generelle Ausrichtung, die strukturelle Verortung, die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte, die Finanzierung, Kontrolle und Regulation von Qualität. Dementsprechend ist zu prüfen, inwieweit Führungskonzepte, die für das frühpädagogische Feld in anderen Ländern entwickelt wurden, auch als fruchtbar und angemessen für das deutsche System bewertet werden können. Frühpädagogische Führungskonzepte aus England erweisen sich aufgrund jüngster Entwicklungen des Feldes als besonders interessant für die Frage danach, wie ein Konzept guter Führung im System deutscher Kindertageseinrichtungen aussehen könnte. Das frühpädagogische Feld in Deutschland hat sich, zeitlich versetzt um etwa 10 Jahre, in ähnlicher Weise verändert und bewegt wie das in England (Anders, 2012). Beispielsweise gilt das in England entwickelte Early Excellence Programm häufig als Vorbild für Konzeptionen von Familienzentren in Deutschland (Kobelt-Neuhaus, 2010). Im Jahr 2008 wurde dort eine Early Years Foundation Stage (EYFS) als verbindliche Bildungsgrundstufe geschaffen und sukzes-

siv mit einem Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte, dem Early Years Professional Status (EYPS), eingeführt (Anders, 2012). Einen bedeutenden Einfluss auf die darin enthaltene Leadership-Strategie hatte Whalley (2011). Sie legte den Fokus auf die pädagogische Führung von Kindertageseinrichtungen, wobei diese sich deutlich von Managementtechniken abgrenzt. Pädagogische Fachkräfte (EYPs) sollen „leader of practice“ (Whalley, 2011, S. 3) sein und sich zu Professionellen der pädagogischen Praxis weiterentwickeln.

Siraj-Blatchford und Hallet (2014) haben kürzlich ein Konzept von Führung in elementarpädagogischen Institutionen vorgestellt. Im Fokus stehen vier Leadership-Themen: Direktionale Führung (*directional leadership*), gemeinsame Führung (*collaborative leadership*), befähigende Führung (*empowering leadership*) und pädagogische Führung (*pedagogical leadership*). Diesen Themen sind acht Führungsaspekte zugeordnet, welche den Rahmen für Führungskräfte im Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung abstecken und ein spezifisches Bild von Leadership abbilden. Basierend auf Kernelementen der transformationalen Führungstheorie sowie angenommenen positiven Effekten transformationalen Führungsverhaltens, wird dieser Ansatz als Ausgangsmoment für die Teamentwicklung gesehen. Daneben spielt auch das Distributed Leadership-Konzept eine entscheidende Rolle mit dem Ziel, die Potenziale der Mitarbeitenden so weit es geht auszuschöpfen. Beide Ansätze stehen in engem Zusammenhang. Annahme ist, dass transformationale Führung den Zusammenhalt der Fachkräfte beeinflusst und damit eine Voraussetzung für die Umsetzung des Ansatzes der geteilten Führung darstellt. Pädagogische Führung schließt das Führen des Lernprozesses und die anschließende Reflexion ein. Im Fokus steht hier Whalleys Vorstellung von einer pädagogischen Fachkraft als „leader of change“, welche die Organisation mit all ihren Akteuren weiterentwickelt (Whalley, 2011, S. 82). Nach EYPS qualifizierte Fachkräfte sollen effiziente pädagogische Rollenmodelle und „agents of change“ (Whalley, 2011, S. 82) sein. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, den Einrichtungen eine pädagogische Orientierung und Inspiration zu geben, Teams zu bilden sowie die Teamarbeit anzuregen und zu bereichern (Anders, 2012).

2.6.2 *Distributed Leadership – Das Konzept der geteilten Führung*

Weiterführende Hinweise zur Frage nach angemessenen Führungskonzepten in frühpädagogischen Organisationen bietet der Ansatz der Distributed Leadership als kooperative oder auch geteilte Führung. Im elementarpädagogischen System wird er aktuell vorwiegend in den USA und England thematisiert. Neu ist, dass nicht mehr nur eine Person im Fokus steht, sondern die Führungspraxis als solche, wobei die Beachtung der Komponenten Führender,

Mitarbeitende und Situation als Kernelemente betrachtet werden (Talan, 2010). Die Führungsrolle wird nach Aufgaben im Sinne der Ressourcenorientierung auf die einzelnen Personen im System übertragen. Führen können dann bspw. pädagogische Fachkräfte im Bereich der Gruppenarbeit, aber auch pädagogische Fachkräfte mit administrativen Kompetenzen im Managementbereich. Distributed Leadership meint demnach nicht das funktionale Verteilen von Aufgaben, sondern den Prozess des Dialoges im Team, währenddessen die Vision einer Einrichtung entwickelt und umgesetzt wird. Dabei schließt sie alle Mitglieder einer Organisation ein, was jedoch nicht automatisch bedeutet, dass jedes Mitglied auch Führung übernehmen muss. Stattdessen gibt es eine Vielzahl an organisationalen Ausprägungen, welche zum Prozess der Distributed Leadership gehören können (Hopkins & Jackson, 2003; Harris & Muijs, 2004). Im Folgenden werden die betrachteten Ansätze zusammengeführt und im Hinblick auf Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit ins frühpädagogische Feld in Deutschland hin analysiert.

2.7 Führungsansätze im System deutscher Kindertageseinrichtungen – eine Analyse

Zunächst wird auf die vorgestellten organisationspsychologischen Theorien Bezug genommen. Nach Merkens (2006) ist eine Übertragung von Organisationstheorien in das Feld von Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisation grundsätzlich möglich. Aus der Betrachtung des transformationalen Führungsansatzes wird deutlich, dass die Aspekte Vision und Motivation eine entscheidende Rolle für das Gelingen des Führungsprozesses mit dem Ziel der Organisations- und Mitarbeiterentwicklung spielen. Auch ist weniger ein außergewöhnliches Charisma einer Führungskraft entscheidend, als vielmehr deren Persönlichkeit in dem Sinn, dass sie sich authentisch gibt, in der Lage ist, eine Vision für die Organisation zu entwickeln und die Mitarbeitenden individuell in diesen Prozess einbezieht, um sie selbst zu Führungskräften in ihrem Aufgabenkontext zu machen. Die Betrachtung dieses Ansatzes ergibt, dass Kernelemente daraus auch für Kindertageseinrichtungen unabhängig von Trägerstruktur, Profil und Einrichtungsgröße nutzbar gemacht werden könnten. Entscheidend für Kindertageseinrichtungen ist, dass ein Führender die Bedürfnisse der Einrichtung und Mitarbeitenden kennt und darüber hinaus auch zu einem gemeinsamen Ganzen verbinden kann. Durch das Formulieren einer Vision könnte ein Führender Mitarbeitende intrinsisch motivieren. Das bedeutet auch, dass alle Beteiligten des Systems auf unterschiedlichen Steuerungsebenen eine Vision formulieren und auf eine andere Ebene transportieren könnten.

Im Hinblick auf die übertragungsrelevanten Kernpunkte werden auch Grenzen deut-

lich. Grundsätzlich bleibt die Frage bestehen, wer diese Führungsperson sein kann, die eine einrichtungsspezifische Vision kommuniziert und darüber hinaus in der Lage ist, das gesamte Team prozesshaft zur Zielerreichung zu führen. An dieser Stelle sind pädagogische Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion interessant, wobei nicht nur sie allein eine potenzielle Gruppe als Führungskräfte bilden. Ihre Schlüsselposition (Rannenberg-Schwerin, 2012) zwischen verschiedenen Ebenen macht sie zwar nicht automatisch zu Expertinnen für die Einrichtung, doch sind Kenntnisse zu den Besonderheiten der unterschiedlichen Personengruppen in der Einrichtung für das Entwickeln und Begleiten einer Vision eine Basis für effektive Führung. Hier lässt sich jedoch vermuten, dass das Selbst- und Rollenverständnis dieser Fachkräfte eine Rolle für die Wahrnehmung von Veränderungsnotwendigkeiten und darüber hinaus für die Umsetzung von visionärem Führungsverhalten hat. Des Weiteren wird vermutet, dass das eigene biografisch geprägte Führungs- bzw. Leitungsverständnis einen Einfluss auf das Führungshandeln hat. Ein möglicherweise negativ konnotiertes Führungsverständnis könnte trotz Willen zur Veränderung das eigene Handeln einschränken. Der zweite herausgearbeitete Kernpunkt transformationaler Führung, die Motivation, kann ebenfalls eine bedeutende Rolle in der Organisation Kindertageseinrichtung spielen. Zum einen könnten sowohl Leitungspersonal als auch pädagogische Fachkräfte ohne formale Leitungsfunktion über Motivation vonseiten übergeordneter Ebenen dazu stimuliert werden Visionen zu entwickeln. Zum anderen könnte auch eine übergeordnete Vision wie das Bestreben, pädagogische Fachkräfte ohne formale Leitungsfunktion zu „leaders of practice“ (Whalley, 2011) bzw. Führenden der Praxis zu entwickeln, Motivation auf Ebene des Fachpersonals bewirken.

Die Verhaltensweisen transformationaler und transaktionaler Führung könnten sich ebenfalls für eine Übertragung eignen. Transaktionale Führung, als im ursprünglichen Sinn wirtschaftliches Austauschverhältnis, ist dahingehend zu finden, dass auch in Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen ein Austauschverhältnis (Contingent Reward) besteht, wobei über diesen Austausch beide Interessengruppen (Fachkräfte und Träger bzw. Kommunen) in ihren Erwartungen an eine zu erbringende Leistung befriedigt werden. Es ist zu vermuten, dass sich die Erwartungen der Fachkräfte zwar auch auf eine leistungsadäquate Entlohnung beziehen, jedoch auch eine hohe Qualität früher Bildung und Betreuung eine Rolle spielt. Auch die Überwachung der Aufgabenerfüllung durch den Führenden (Active Management By Exception) ist zu finden. Zum einen überwacht Leitungspersonal das pädagogische Handeln der MitarbeiterInnen in den einzelnen Gruppen. Zum anderen überwacht der Träger in der Regel die Einrichtungsleitung im Hinblick auf administrative Tätigkeiten. Transformationales Führungsverhalten in seinen vier Facetten (Idealized Influence, Inspirati-

onal Motivation, Intellectual Stimulation, Individualized Consideration) kann im Ganzen auf eine Führungsperson in der Kindertageseinrichtung übertragen werden. Dennoch muss auch hier die Frage gestellt werden, welche Person konkret in der frühpädagogischen Praxis führen sollte, welches Führungsverständnis vorliegt, woraus sich dieses Verständnis speist und wer eine Leitungskraft als mögliche Schlüsselperson zu einem guten Führungsverhalten anleiten könnte.

Auf diese Fragen könnten Teilaspekte des Ansatzes der Effective and Caring Leadership von Siraj-Blatchford und Hallet (2014) Antworten geben. Dieser Ansatz fokussiert eine Verknüpfung der Distributed Leadership und transformationalen Führung. Im Sinne einer Ressourcenorientierung wird nicht nur eine Führungsperson, sondern das gesamte Team einer Organisation sowie deren Möglichkeiten in den Blick genommen. Hat eine Mitarbeitende des Systems Kita eine Vision und formuliert sie im bzw. mit dem Team, kann überlegt werden, wer welche Aufgabe zur Zielerreichung aufgrund seiner Fähigkeiten und/oder Expertise übernehmen kann. Aus diesem Grund wäre der Ansatz nicht nur für große, sondern auch für kleinere Einrichtungen interessant. In Anbetracht des Steuerungsdefizites im System deutscher Kindertagesbetreuungen müssten die Management- und Leadershipaufgaben einer Leitungskraft letztendlich einrichtungsspezifisch verhandelt werden, was im Sinne der geteilten Führung wiederum möglich wäre (Distributed Leadership). Darüber hinaus wäre das im Ansatz von Siraj-Blatchford & Hallet (2014) enthaltene Konzept pädagogischer Führung für eine Übertragung geeignet. Als lernzentriertes Konzept spricht es direkt Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen an, welche die pädagogischen Fachkräfte individuell in der Praxis weiterentwickeln sollen. Damit verbunden sollen gleichzeitig die zu betreuenden Kinder in ihren Lernprozessen optimal unterstützt werden (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Whalley, 2011). Im Zuge der Analyse sind bereits Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit organisationspsychologischer Theorien sichtbar geworden. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell zeigt zusammenfassend die Möglichkeiten einer Übertragung auf und bezieht sich dabei konkret auf Theorieaspekte, welche für die einzelnen Ebenen des frühpädagogischen Systems eine Bereicherung darstellen können.

2.8 Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Ein Modellvorschlag

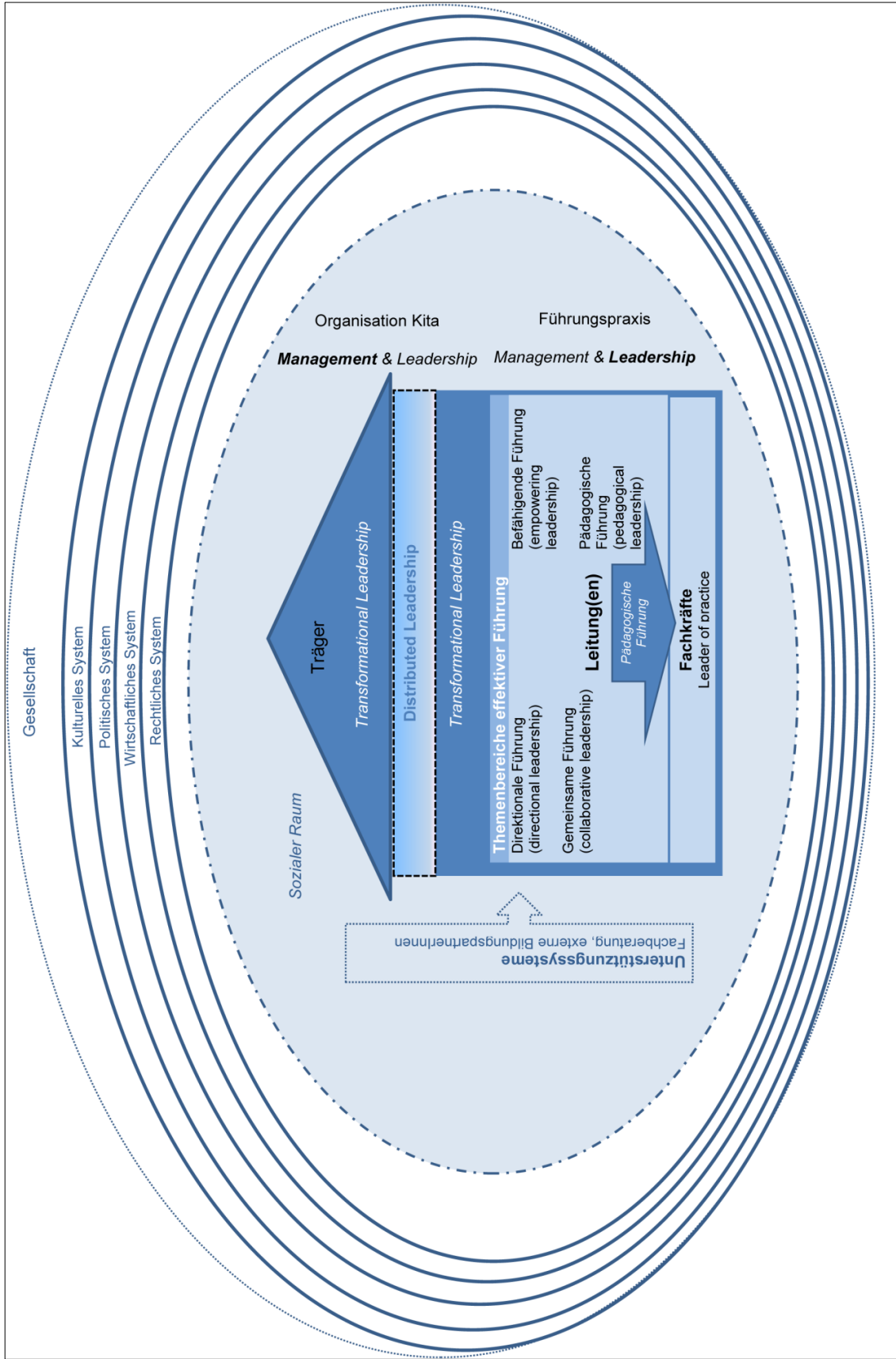
Zu betonen ist noch einmal, dass es sich hierbei um eine theoriebasierte Modellentwicklung handelt. Auf die Frage, wie Führung von den einzelnen Akteuren im Feld definiert wird bzw. welche Aspekte der vorgestellten Theorien bereits implizit eine Rolle in den ein-

zelen Einrichtungen spielen, kann der vorliegende Artikel keine Antwort geben.

Im Modell (s. Abbildung 1) ist die Kindertageseinrichtung als ein Haus dargestellt, um deren organisationalen Charakter zu verdeutlichen. Es wird umgeben von verschiedenen Kreisen, welche die grundlegenden Systeme abbilden sollen, zu denen jede Kindertageseinrichtung in Interaktion steht. Aus dieser Perspektive ist das vorliegende Modell an das St. Galler Management-Modell angelehnt, welches dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz zugrunde liegt. Demnach sind Systeme offen, emergent und komplex. Es ist ganzheitlich ausgerichtet und basiert auf der Annahme, dass sich einzelne Akteure und Rahmenbedingungen beeinflussen. Volkert hat dieses Modell 2008 auf die Organisation Kindertageseinrichtung übertragen. Er geht davon aus, dass auch Kindertageseinrichtungen komplexe, emergente und offene Systeme sind. Emergent deshalb, weil Interaktionen als Ergebnisse der innerhalb des Systems stattfindenden Beziehungen und Interaktionen nicht auf einzelne Elemente als Wirkungsmechanismen zurückgeführt werden können (Volkert, 2008). Das Modell wird hier im Hinblick auf die einzelnen Akteurs- und Anspruchsgruppen, verknüpft mit den kristallisierten Theoriebausteinen, beschrieben.

Träger von Kindertageseinrichtungen. Unabhängig von der Art des Trägers (öffentlich oder frei) bildet dieser als sogenannte Dachorganisation die oberste Ebene. Angemessene Führung könnte hier transformationale und transaktionale Elemente enthalten. Der Träger entwickelt eine einrichtungsspezifische Vision und kann damit die Motivation des gesamten Teams der Einrichtung steigern. Entscheidend ist, dass ein Träger diese Vision motivierend kommuniziert und sich über Gespräche das Feedback der Fachkräfte einholt, um die Vision einrichtungsspezifisch auszufeuern. Im Fokus des Trägers liegt die gesamte Organisation mit ihren rechtlichen, finanziellen und auch personellen Rahmenbedingungen, die in Abhängigkeit zu den die Kindertageseinrichtung umgebenden Systemen stehen (Recht, Wirtschaft, Politik, Kultur, Sozialraum). Auch das pädagogische Praxisfeld mit seinen Akteuren (Einrichtungsleitung, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder) muss vom Träger als eigenes Subsystem mit eigener Dynamik verstanden werden, das nicht im Sinne eines Input-Output-Mechanismus funktioniert. Im Fokus des Trägers könnten daher vermehrt Managementaufgaben liegen. In Abgrenzung dazu könnte Teamführung im Sinne von Leadershipverhalten im Praxisfeld allein in den Händen der Leitungskraft liegen. Aufgrund unterschiedlicher Einrichtungsgrößen könnte es sein, dass sich eine Leitungskraft Managementaufgaben mit dem Träger teilt. Das könnten bspw. die Bereiche Personalkosten und Personalplanung, Fiskalmanagement oder auch Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit betreffen. Eine Überschneidung der Aufgaben müsste dabei jedoch keinen Nachteil für die einzelne Einrichtung bedeuten, son-

Abb. 1: Modell effektiver Führung für deutsche Kindertageseinrichtungen



dern könnte durch das Praktizieren geteilter Führung zum Vorteil werden. Um das zu verdeutlichen, ist Distributed Leadership im Modell in Form eines transparenten Balkens zwischen Dach und Haus dargestellt. Auf allgemeiner Organisationsebene ist daher der Managementbegriff dem Leadershipbegriff übergeordnet zu sehen.

Pädagogische Fachkraft mit formaler Leitungsfunktion. Aus den theoretischen Betrachtungen heraus sind die Aufgaben der Einrichtungsleitung vornehmlich Leadershipaufgaben. Dabei könnte sich die Einrichtungsleitung größtenteils auf ihre Rolle als pädagogische Führungskraft konzentrieren. Eine Leitungskraft könnte somit im konkreten Praxisfeld – schematisch dargestellt als Block des Hauses – eine praxisführende und teamentwickelnde Rolle ausüben. Hier würde die Distributed Leadership Theorie nicht nur greifen, um die Ausgestaltung der Komponenten Management und Leadership zwischen Träger- und Leitungsebene zu beschreiben, sondern auch, um eine ressourcenorientierte Aufgabenteilung auf allein dieser Ebene aufzuzeigen. Für eine den Feldbedingungen angemessene Führung auf dieser Ebene ist in erster Linie die Vision der Leitungskraft für die Einrichtung entscheidend. Diese wird sowohl an die Fachkräfte als auch an den Träger sowie die Eltern als Nutzer der Dienstleistung transportiert. Im Sinne transformationaler Führung könnte die Einrichtungsleitung über das Formulieren der Vision der Komplexität der Akteursgruppen und deren Ansprüchen begegnen. So können die einzelnen Akteure zusammengeführt werden, um die gesamte Organisation, aber auch jeden Einzelnen individuell weiterzuentwickeln. Auch eine Vision des Trägers wird von der Leitungskraft ins Team transportiert. Eine zentrale Aufgabe liegt hier in der Vermittlung zwischen den Ebenen. Gleiches sollte auch dann geschehen, wenn eine Vision von einer oder mehreren Fachkräften kommuniziert würde. Entscheidend ist, dass sich die einzelnen Akteure der Dynamiken ihrer Subsysteme bewusst sind. Dabei werden Kenntnisse in Kommunikationsführung als vorteilhaft angesehen, um Missverständnissen vorzubeugen und Entwicklungsprozesse angemessen unterstützen zu können. Als Aufgabenschwerpunkte des Leitungspersonals können die vier Bereiche des Konzeptes der Effective and Caring Leadership von Siraj-Blatchfort und Hallet (2014) perspektivisch diskutiert werden: directional leadership, collaborative leadership, empowering leadership, pedagogical leadership. Diese fokussieren konkret die pädagogische Führung und schließen zudem Whalleys Konzept der Weiterentwicklung der Fachkräfte zu „leaders of practice“ (Whalley, 2011) mit ein. Leitungskräfte würden demnach aufgrund ihrer fachlichen und feldspezifischen Kenntnisse als permanente Praxisbegleiterinnen im Subsystem agieren. Im Sinne der Distributed Leadership können Führungsaufgaben auf mehrere Leitungskräfte verteilt werden. Führungsaufgaben im Praxisfeld würden somit nach Kompetenzen vergeben.

Pädagogische Fachkräfte ohne formale Leitungsfunktion. Für die Gruppe der Fachkräfte, die als Gruppenleitungen tätig sind bzw. täglich mit Kindern und deren Eltern in Kontakt stehen, bezieht sich in dem Modellvorschlag effektive Führung im praktischen pädagogischen Alltag auf die pädagogische Führung („Leader of practice“, Whalley, 2011). In dem dargestellten Modell sind die Fachkräfte theoretisch in der Position der Lernenden, die eines guten Rollenmodells (Leitungskraft mit formaler Leitungsfunktion) bedürfen. Als eigentliche Akteure im praktischen pädagogischen Alltag könnten sie hier jedoch eine Aufwertung erhalten, in dem sie sich und ihre Professionalität im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses stetig weiterentwickeln. Zudem würde ihnen ihre Rolle als Führende einer Gruppe von Kindern und der pädagogischen Beratung von Eltern bewusst(er) gemacht, was letztlich zu einer Aufwertung ihres beruflichen Selbstbildes beitragen könnte. Dieses Subsystem der Fachkräfte sollte in einem engen Austausch mit dem verbindenden Subsystem der Leitungskraft bzw. –kräfte stehen. Für die pädagogische Praxis (in der Abbildung als Hausblock dargestellt) könnte demnach Leadership eine stärkere Rolle als Management spielen, da es in diesem Bereich stark um die Arbeit am und mit einer bzw. mehrerer Gruppen von Menschen unterschiedlichen Alters (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte) geht und weniger administrative Aufgaben zu erledigen sind.

Fachberatung und externe Bildungspartner. Einen entscheidenden Beitrag zur Umsetzung effektiver Führung in Kindertageseinrichtungen könnte Fachberatungspersonal leisten. Es ist im Modell als Subsystem dargestellt und gilt im Feld als Unterstützungssystem. Aufgabe einer Fachberatung ist es, Kindertageseinrichtungen fachlich und organisatorisch zu unterstützen. Über ihren Bezug zur Wissenschaft kann sie mit Fach- und Methodenkenntnissen Innovation schaffen bzw. anregen. Dieses Anregen könnte durch das Streuen einer Vision geschehen, sowohl in die einzelne Einrichtung (Leitung) hinein als auch auf Trägerebene. Als Außenstehende und gleichzeitig in das Bildungssystem Involvierte würde sie über eine Vision im Sinne transformationaler Führung Entwicklungsprozesse nicht nur anregen, sondern auch über einen längeren Zeitraum hinweg temporär begleiten. Durch das Fortbilden von Leitungspersonal und Träger hätte sie die Möglichkeit, diese zu Führenden ihrer Bereiche weiterzuentwickeln. Gleichzeitig ist sie Vermittlerin zwischen den drei Ebenen Träger, Leitung(en) und Fachkräften sowie letztlich auch zwischen der einzelnen Kindertageseinrichtung und den diese umgebenden Systemen. Um in diesem Sinne handlungsfähig zu sein, muss sie Kenntnisse über die Dynamiken der einzelnen, genannten Subsysteme besitzen. Auch Kenntnisse zu geeigneten externen Bildungspartnern sind von Nöten, um themenspezifische Fort- und Weiterbildungsempfehlungen für die Entwicklung der gesamten Organisation aussprechen zu

können. Ihre Aufgaben wären dann die Beratung des Trägers und der Leitungskraft/-kräfte zur Umsetzung effektiver Führungsstrategien sowie die temporäre Weiterentwicklung des Leitungspersonals zu TeamentwicklerInnen und (pädagogischen) Führungskräften, damit diese letztlich in der Lage wären, die Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Mitarbeitenden zu begleiten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass angemessene Führung die Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen zur gleichen Zeit möglich machen könnte. Den Ausgangspunkt würde die einzelne Einrichtung bilden, die nicht primär auf Vorgaben und finanzielle Rahmenbedingungen angewiesen wäre, sondern die Möglichkeit hätte, eigene Ideen einrichtungsspezifisch weiterzuentwickeln und Innovation im Sinne der Systemtheorie aus sich selbst heraus zu entfalten. Schließlich beeinflussen gesellschaftsbedingte Wert- und Normenvorstellungen ebenso wie die Bedingungen des Sozialen Raumes die Organisation Kindertageseinrichtung als umgebende Subsysteme. In der Kindertageseinrichtung sollen diese Wert- und Normenvorstellungen erlernt und gelebt werden. Im Sinne der Emergenz hat diese lebendige Organisation somit auch Gestaltungskraft im sozialen Raum und letztendlich auch einen Einfluss auf die Gesellschaft.

2.9 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Literatur bestätigt die Öffnung des frühpädagogischen Feldes für das Thema Führung. Bislang fehlt es jedoch noch an einem spezifischen Führungsbegriff, welcher der Beschaffenheit des Feldes gerecht wird und sich nicht nur auf Managementtechniken bezieht. Das vorgestellte Modell soll hier als Diskussionsgrundlage dienen. Es verbindet erstmalig organisationspsychologische Theorien mit dem Feld deutscher Kindertageseinrichtungen und zeigt dabei Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit auf. Gezeigt wurde ein theoriebasiertes Führungskonzept, das in seiner Beschaffenheit auf die unterschiedlichen Ebenen des Systems Kindertageseinrichtungen Rücksicht nimmt und einen Handlungsrahmen für unterschiedliche Akteure liefern könnte. Neu an den vorliegenden Überlegungen ist vor allem, dass der Begriff des Bildungsmanagements von einem Begriff von Führung abgelöst wird, der gleichsam Leadership- und Managementansätze verbindet und damit der Beschaffenheit des Feldes vielmehr gerecht wird. Die vorliegende theoretische Analyse zeigt die Aufbereitung bestimmter Aufgabenbereiche und Tätigkeitsschwerpunkte, die einen besonderen Nutzen für die frühpädagogische Forschung und Praxis haben könnten und in der einschlägigen feldspezifischen Literatur bislang noch nicht zu finden sind. Zudem ist bislang ungeklärt, welcher Begriff bzw. welches

Verständnis von Führung auf Seiten der Akteure auf den differenten Ebenen der Organisation vorliegt. Dazu gehört auch die Frage nach den Rollenwahrnehmungen der Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen. Vor dem Hintergrund der sich verändernden Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen bilden die möglichen Einflussfaktoren auf das Führungsverständnis ein weiteres Desiderat. Diese Fragen bieten ein hervorragendes Feld für explorative Forschung.

2.10 Literatur

- Amerein, B. & Amerein, K. (2011). *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Anders, Y. (2012). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik. Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Yvonne Anders*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Reformen_in_England.pdf
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T., Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. (1. edition). Thousand Oaks: Sage Publ.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Bareis, E. & Reis, C. (2011). Frühförderprogramme in Kindertagesstätten – eine organisationssoziologische Studie. In G. Oehlerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 97-113). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, London: Free Press.
- Behse-Bartels, G. (2010). *Kooperatives Bildungsmanagement im Kita-System - die Lösung der (neuen) Bildungsaufgaben kann nur gemeinsam gelingen*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2064.html>
- 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*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-62). Berlin: VS Verlag.
- Erath, P. & Sandner, E. (2007). *Unternehmen Kita. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln*. München: Don Bosco Verlag.
- Esch, K., Klaudy E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröder, A. (2005). *Organisation und Führung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Hausmann, A.-C. & Kleinert, C. (2014). *Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. Männer- und Frauendomänen kaum verändert*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0914.pdf>
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the Capacity for Leading and Learning. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Hrsg.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104). London: Routledge.
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.
- Kobelt-Neuhaus, D. (2010). Mehr Familienzentren nach englischem Vorbild. *Kindergarten heute*, 10, 22-25.
- Lorber, K. (2010). Elementarpädagogische Institutionen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 38-47). Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Northouse, P. G. (2006). *Leadership. Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Oberhuemer.pdf
- Rannenberg-Schwerin, P. (2012). *Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B 11*, Zugriff am 25. September 2016 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/pe/public/2012/685595390.pdf>
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Ökonomische, rechtliche und fachliche Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 44-55). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Auflage). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel Verlag.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik* (3. überarb. Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Schober, P.S. & Schmitt, C. (2013). Ausbau der Kinderbetreuung -Entlastung der Eltern erhöht Zufriedenheit. *DIW Wochenbericht*, 2013 (Nr. 50), 3-12.
- Schober, P. S. & Spieß, C. K. (2012). Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. *DIW Wochenbericht*, 2012 (Nr. 43), 17-28.
- Shamir, B. & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 257-283.
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). Leadership in Nonprofit_Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien: Linde International.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle. Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Juli 2007*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84197/herunterladen>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Statista GmbH (2015). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Unternehmensgröße im Jahr 2012 (Stand: 30. November)*. Zugriff am 15. Januar 2015 unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Talan, T. N. (2010). *Distributed leadership: Something new or something borrowed?* Retrieved September 25, 2016, from <http://newhorizonsbooks.net/wp-content/uploads/2015/06/Distributed-Leadership.pdf>
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (Beiheft/53), 16-35.
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Research.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (2008), *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-210). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4th ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.

3 STUDIE 2: FÜHRUNG ALS THEMA DEUTSCHER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN – WELCHES FÜHRUNGSVERSTÄNDNIS ZEIGEN PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE MIT LEITUNGSFUNKTIONEN?

Ballaschk, I., Anders, Y., & Flick, U. (eingereicht). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen - Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Zusammenfassung

Kindertageseinrichtungen befinden sich aktuell in differenten Veränderungsprozessen, die eine Beschäftigung mit der Bedeutung von Führung bedeutsam machen. Ein unternehmerischer Blick, wie er bereits in anderen Ländern (bspw. USA und England) sichtbar wird, ist in Deutschland noch neu. Ansatzpunkt für Innovation kann die Beschäftigung mit dem Begriff Führung im Sinne von Leadership auf Ebene der Leitungskräfte sein. Insbesondere Leadership stellte sich bei einer Analyse als wichtige Komponente für die Weiterentwicklung des elementarpädagogischen Bereiches heraus. Bislang ist noch wenig über das Führungsverständnis von Leitungskräften bekannt. Vor diesem Hintergrund wurden mit Hilfe episodischer Interviews 26 pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion zu ihrem Verständnis von Führung befragt. Die Ergebnisse zeigen ein implizites Konzept von Führung, das Aspekte transformationaler Führung enthält. Gleichzeitig wird deutlich, dass Führung als Aufgabe von Leitung noch nicht hinreichend im Hinblick auf ein professionelles Selbstverständnis reflektiert ist. Daraus ergeben sich Anforderungen für Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen sowie für die Fort- und Weiterbildungslandschaft.

Schlagerworte: Führung, Kindertageseinrichtung, Leitungspersonal, Management, Qualität

Abstract

Currently, day care centres in Germany are undergoing a change, and there is a need to redefine which aspects of leadership are necessary for the early years setting. Research shows that leadership plays a pivotal role in the functioning and developing of an organization. This also applies for organizations such as day care centres. Yet little is known about the role, qualifications and self-conceptions of head teachers in day care centers. The current study takes a qualitative interview approach to investigate how head teachers of day care centers in Germany perceive their role as leaders. The 26 Interviews with head teachers revealed that a concept of leadership contains aspects of transformational leadership. Concurrently an explicit concept of leadership is still lacking in head teachers' professional self-conceptions. From the interviews, a need for structural change in favor of transformational leadership in the early years setting becomes apparent.

Keywords: Daycare centre, Head teacher, Leadership, Management, Quality

3.1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen wirft die Frage nach der Bedeutung von Führung auf. Ein unternehmerischer Blick auf Kindertageseinrichtungen, wie er in anderen Ländern (bspw. in den USA und England) sichtbar wird, ist in Deutschland neu. Die wachsende Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Organisationsforschung (Göhlich, Schiersmann & Schröder, 2005) verhält sich dabei konträr zu der historisch-bedingt negativen Konnotation des Führungsbegriffes. Bislang ist im Zuge der Überlegungen darüber, wie Kindertageseinrichtungen den zunehmenden Herausforderungen begegnen können, eine starke Managementfokussierung festzustellen, wobei die Betrachtung von Leadershipansätzen fast gänzlich ausgespart bleibt (Erath & Sandner, 2007; Volkert, 2008; Strehmel & Ulber, 2014). Gerade Leadership stellte sich bei einer Analyse zur Frage nach der Übertragbarkeit organisationspsychologischer Theorien auf die Organisation Kindertageseinrichtung als wichtige Komponente für die Weiterentwicklung des elementarpädagogischen Bereiches heraus (Ballaschk & Anders, 2015). Ebenso zeigte sich, dass Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen aufgrund ihrer Schnittstellentätigkeit einen entscheidenden Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten können. Mit Blick auf die besondere Verantwortung von Leitungskräften als „Agent of change“ (Whalley, 2009, S. 49) wird auch die Frage nach handlungsleitenden Einstellungen für professionelles (Führungs-) Handeln bedeutsam.

Grundlage dieser Arbeit ist die Überlegung, wie sich in Bezug auf die gewachsenen Herausforderungen sowie der heterogenen Rahmenbedingungen Kindertageseinrichtungen als Systeme aus sich heraus weiterentwickeln können. Ansatzpunkt kann die Beschäftigung mit dem Begriff Führung im Sinne von Leadership auf Ebene der Leitungskräfte sein. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit der Frage, welches grundlegende Verständnis von Führung bei Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen zu finden ist, um daraus ableitend Hinweise auf handlungsleitende Einstellungen als Basis eines feldspezifischen Konzeptes von Führung zu explizieren.

3.2 Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Konkretisierung der Fragestellung

3.2.1 Die Bedeutung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte für das professionelle Handeln als Führungskraft

Im Zuge der Debatte um Qualität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen rückte auch die Qualifizierung des pädagogischen Personals ins Blickfeld der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion (OECD, 2004; Mischo, 2015). Dabei erhielten insbesondere der Kompetenzbegriff und die Frage danach Aufmerksamkeit, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte zur Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages benötigen (vgl. Anders, 2012). Kompetenzen werden als mehrdimensionale, facettenreiche Fähigkeitskomplexe verstanden, notwendig zur Bereitstellung anregender Lernumgebungen und zur Initiierung herausfordernder Interaktionen. Im frühpädagogischen Handlungsfeld wird in diesem Zusammenhang von professioneller Handlungskompetenz gesprochen, was ein Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen beschreibt (vgl. Anders, 2012). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) gehen davon aus, dass das Denken und Handeln in komplexen, mehrdeutigen und nicht standardisierbaren pädagogischen Situationen von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt ist. Diese bilden gemeinsam die professionelle Haltung und beeinflussen damit wiederum jegliches professionelle Denken und Handeln. Pädagogische Einstellungen gelten im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells, welches die Dimensionen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität unterscheidet (Roux & Tietze, 2007), als Komponente der Orientierungsqualität von Kindertageseinrichtungen (Kluczniok & Roßbach, 2014). Dazu zählen allgemeine Erziehungsvorstellungen, Ziele und Werte des Fachpersonals, Einschätzungen der Aufgaben von frühpädagogischen Einrichtungen und Einstellungen zu verschiedenen Förderbereichen (vgl. Tietze et al., 1998; Kuger & Kluczniok, 2008). Neben den unterschiedlichen Aspekten des professionellen Wissens und der Motivation gelten sie als zentrale Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (Dippelhofer-Stiem & Frey, 2002; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Kluczniok, Anders und Ebert (2011) konnten zeigen, dass insbesondere pädagogische Einstellungen von ErzieherInnen das pädagogische Handeln und damit die kindliche Entwicklung entscheidend beeinflussen. Sie konnten belegen, dass pädagogische Fördereinstellungen von ErzieherInnen beispielsweise positiv mit der Entwick-

lung numerischer Kompetenzen von Kindern zusammenhängen (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011). Vor dem Hintergrund der noch geringen Anzahl an Forschungsarbeiten in diesem Feld lohnt sich ein Blick in die Unterrichtsforschung (van Oers, 2002; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, Mischo, 2015). Forschungsarbeiten im Primar- und Sekundarbereich konnten zeigen, dass unterschiedliche Überzeugungen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Leistungszuwächsen der SchülerInnen im mathematischen Problemlösen in der 2. Und 3. Klasse stehen (Staub & Stern, 2002).

Im Bereich Kindertageseinrichtungen fokussieren neuere Ansätze zudem die Bedeutung des Leitungshandelns für die pädagogische Qualität einer Einrichtung (Strehmel, 2015). Strehmel und Ulber (2014) erweitern in Anlehnung an Viernickel (2006) dabei die Trias, Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität, um die Dimension der Organisations- und Managementqualität. Sie gehen davon aus, dass diese Qualitätsdimensionen Orientierungs-, Struktur- sowie Organisations- und Managementqualität gemeinsam mit der Kontextqualität die Prozessqualität in der Einrichtung und damit gleichzeitig auch die der häuslichen Lernumwelt beeinflussen. Die Organisations- und Managementqualität bezieht sich auf die Leitung einer Kindertageseinrichtung sowie „auf die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien“ (Strehmel & Ulber, 2014, S. 11). Mit Blick auf den Wandel von Kindertageseinrichtungen (Ballaschk & Anders, 2015) und den damit verbundenen Veränderungsprozessen innerhalb der Organisationen greifen jedoch Managementtheorien bei der Erfassung komplexer, nicht standardisierbarer pädagogischer Prozesse zu kurz (vgl. Fialka, 2011). Interessant ist daher eine Beschäftigung mit Leadershipansätzen wie sie derzeit in den USA und England praktiziert wird. Eine Analyse zur Frage nach der Übertragbarkeit organisationspsychologischer Theorien auf die Organisation Kindertageseinrichtung konnte zeigen, dass gerade Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen aufgrund ihrer Schnittstellentätigkeit einen entscheidenden Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten können (vgl. Ballaschk & Anders, 2015). Als Komponenten solcher Organisationsentwicklungsprozesse konnten eine einrichtungsspezifische Vision sowie die Bedeutung der Motivation durch die Streuung einer Vision, zum Beispiel durch die Leitungskraft und deren Prozessbegleitung, identifiziert werden (Ballaschk & Anders, 2015). Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Führungskräften für die Gestaltung von Veränderungsprozessen stellt sich daher die Frage, welche Einstellungen und Orientierungen zum Führungsbegriff expliziert werden können, von denen letztlich angenommen werden kann, dass sie handlungsleitend sein könnten. Hier greift zudem die Frage nach der Bedeutsamkeit subjektiver Theorien für das Führungshandeln.

Subjektive Theorien sind Konzeptsysteme, welche Menschen nutzen, um alltägliche Situationen zu bewältigen (vgl. Heider, 1958; Aretz, 2007, S. 29). Epitropaki, Sy, Martin, Tram-Quon und Topakas (2013) bezeichnen implizite Leadership-Theorien als kognitive Strukturen oder Prototypen, welche die Eigenschaften und Fähigkeiten eines Leaders aus Perspektive der Follower spezifizieren. Diese Theorien basieren auf Alltagswissen, als Quintessenz persönlicher Erfahrungen und tradierten Wissens. Dabei sind sie zumeist implizit, können jedoch expliziert werden. Subjektive Theorien sind komplex, eher informell und allgemein, relativ stabil, zum Teil auch inkohärent oder gar widersprüchlich. Ursache-Wirkungszusammenhänge werden von Alltagsmenschen zumeist ohne überzeugende Beweise zugeschrieben. Auch enthalten subjektive Theorien zumeist affektive Bewertungen in Form von Emotionen, welche sich auf Ereignisse, Personen oder Einstellungen beziehen (Aretz, 2007, 31). Hoyt und Chemers (2008) postulieren, dass implizite Führungstheorien oftmals soziale Identitäten spiegeln und nicht selten mit tradierten Führungsvorbildern assoziiert sind. Aretz (2007) konnte in ihrer Forschungsarbeit für den deutschsprachigen Raum nachweisen, dass insbesondere subjektiv-theoretische Annahmen über erfolgreiche Eigenschaften einer Führungskraft, Führungsprinzipien und das Bild von den eigenen MitarbeiterInnen im Arbeitsprozess als Teilbereiche subjektiver Führungstheorien handlungswirksam sind. Mit Blick auf das in dieser Hinsicht noch marginal beforschte pädagogische Handlungsfeld Kindertageseinrichtung, erscheint eine Analyse impliziter Führungskonzepte relevant.

3.2.2 Kita im Prozess der Organisationsentwicklung – Leitungskräfte in der Führungsverantwortung

Mit der Annahme, dass die verschiedenen Facetten professioneller Handlungskompetenz die pädagogische Prozessqualität beeinflussen und damit letztlich die Entwicklung des einzelnen Kindes, besteht explizit Forschungsbedarf in Bezug auf die Führungskompetenzen, die eine Leitungskraft in ihrer besonderen Rolle benötigt. Kagan und Bowman (1997) postulieren, dass die Qualität jeglicher Profession oder Organisation von der Qualität des Führenden abhängt. Zu beachten sind in dieser Diskussion die besonderen Rahmenbedingungen, welche die Organisation Kindertageseinrichtung tangieren. Problematisch sind beispielsweise die bundesweit heterogen geregelten Aufgabenbereiche, Qualifizierungsanforderungen und Zeitkontingente für pädagogische Fachkräfte und Leitungspersonal. Hinzu kommt die Heterogenität in der Trägerlandschaft, welche die Vielzahl an Aufgaben und unterschiedlich geregelten Zeitkontingente für Leitungskräfte bedingt (Diskowski, 2008). Neben der Heterogenität

der Trägerlandschaft und Aufgabenzuschreibungen für Leitungskräfte erweist sich die historisch bedingt negative Konnotation des klassischen Führungsbegriffes als problematisch für die Weiterentwicklung der Organisation Kindertageseinrichtung.

Bislang gibt es kein homogenes Verständnis davon, wie mit dem Begriff Führung und einem entsprechenden Handlungskonzept umgegangen werden kann. Ein Blick in den anglo-amerikanischen Raum konnte zeigen, dass eine Beschäftigung mit Leadershiptheorien speziell für den institutionellen frühpädagogischen Bereich als fruchtbar angesehen werden kann (Ballaschk & Anders, 2015). Insbesondere in England gibt es einen Ansatz, der die Bedeutung pädagogischer Führung als primäre Aufgabe für Leitungskräfte und spezifische Funktionskräfte von Kindertageseinrichtungen vorschlägt. Das Konzept „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014) verbindet organisationspsychologische Theorien mit dem elementarpädagogischen institutionellen Feld. Annahme ist, dass transformationale Führung (Bass, 1994) den Zusammenhalt der Fachkräfte beeinflusst und damit eine Voraussetzung für die Umsetzung des Ansatzes der Distributed Leadership (Spillane, 2005) darstellt. Siraj-Blatchford und Hallet (2014) verknüpfen vor diesem Hintergrund die benannten Ansätze und verbinden vier Leadership-Themen, denen jeweils acht Führungsaspekte zugeordnet sind: Direktionale Führung (*directional leadership*) meint das Entwickeln einer gemeinsamen Vision mit dem Team sowie damit zusammenhängend, eine effektive Kommunikation. Als Voraussetzung dafür wird die emotionale Intelligenz auf Seiten der Leitungskraft genannt. Der Aspekt gemeinsame Führung (*collaborative leadership*) verlangt vom Leitungspersonal als Führungskräften das Initiieren einer Teamkultur und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern. Unter befähigender Führung (*empowering leadership*) wird das Vermarkten der Einrichtung nach außen verstanden. Dazu zählt auch die Begleitung des Veränderungsprozesses. Der letzte Aspekt ist die pädagogische Führung (*pedagogical leadership*). Diese feldspezifische Anforderung umschließt das Initiieren von Lern- und Reflexionsprozessen auf Seiten der Fachkräfte durch die Leitung. Diese acht Führungsaspekte geben Leitungskräften den Rahmen dafür, als Führungskräfte im Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung zu agieren und dabei ein spezifisches Bild von Leadership abzubilden. Im Fokus steht Whalleys Leadership-Strategie, welche pädagogische Fachkräfte als „Agent of change“ (Whalley, 2009, S. 49) beschreibt. Sie stehen somit in der Verantwortung ihre Fachkräfte zu „Leader of practice“ (Whalley, 2009, S. 50) weiterzuentwickeln. Damit bildet Whalley die Idee für einen feldspezifischen Organisationsentwicklungsprozess ab.

Anknüpfend an einen Literaturüberblick und theoretische Analyse (Ballaschk & Anders, 2015) wird für die vorliegende Untersuchung angenommen, dass der Begriff Führung im

Sinne von Leadership im Rollenverständnis pädagogischer Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion bislang keine Rolle spielt, was zum einen an der negativen Konnotation des Begriffes und zum anderen an der starken Managementfokussierung im Feld liegen könnte. Dennoch wird ein subjektives, implizites Verständnis von Führung vermutet. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit der Frage, *welches implizite Verständnis von Führung pädagogische Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion in der Organisation Kindertageseinrichtung zeigen*. Dabei sollen subjektive Einstellungen und Orientierungen zum Führungsbegriff expliziert werden, um so insgesamt Hinweise für ein feldspezifisches Konzept von Führung generieren zu können.

Im Folgenden wird zunächst das Untersuchungsdesign vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse anhand der thematischen Schwerpunkte *Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff* sowie *Bedingungen gelingender Führung* dargestellt. Daran anknüpfend werden die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert. Inbegriffen sind dabei Implikationen für Forschung und Praxis.

3.3 Forschungsdesign

Für diese Untersuchung wurde bewusst ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt, um die Perspektive der Leitungskräfte im Hinblick auf deren Führungsverständnis zu erforschen, und damit konkret einen methodischen Zugang zu ihren expliziten und impliziten subjektiven Konzepten von Führung zu erhalten. Als Konzepte werden in dieser Arbeit Annahmen und den diesen Annahmen zugrunde liegenden Einstellungen von Leitungskräften zum Führungsbegriff verstanden, welche in der Fragestellung als ‚Verständnis von Führung‘ zusammengefasst formuliert sind.

Der Zugang zu den befragten 26 Leitungskräften erfolgte über die Gesamtstichprobe der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Offensive Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“⁶. Dabei orientierte sich die Planung des Samples an Einrichtungen und Einrichtungsleitungen, die sich an den prozentualen Zahlen in Deutschland in den Bereichen Geschlecht (männliches Leitungspersonal: 5,8 %; weibliches Leitungspersonal: 94,2 %; Gesamtstichprobe: männliches Leitungspersonal: 4,5 %; weibliches Leitungspersonal: 95,5 %) und Ausbildungsstand (nicht akademisch: 78,9 %; akademisch: 21,1 %; Gesamtstichprobe: nicht akademisch 75,0 %; akademisch: 25,0 %) orientierten (Statistisches Bundesamt,

⁶ Der vollständige Abschlussbericht gibt einen vertieften Einblick in die Ergebnisse der Evaluation (Anders et al., 2015).

2016; Anders et al., 2015; Länderreport, 2015). Die Befragten befinden sich in der Alterskategorie 40-55 Jahre, was in etwa der Gesamtstichprobe (48,5 Jahre) entspricht (s. Tabelle 1).

Tabelle 1

Soziodemographische Basisdaten der Einrichtungsleitungen in Kindertagesstätten

	<u>Sample</u>		<u>Gesamt-</u>	<u>Deutschland^b</u>
	N	%	<u>stichprobe^a</u>	%
Geschlecht				
männlich	3	11,5	4,5	5,8
weiblich	23	88,5	95,5	94,2
Teilnahme am Bundesprogramm				
ja	24	92,3	77,6	-
nein	2	7,7	22,4	-
Freistellungsmodalitäten				
freigestellt (trägerspezifisch)	19	73,1	81,2	36,8 ^c
Stundenkontingent	7	26,9	-	-
Ausbildung				
akademisch	5	19,2	25,0	21,1
nicht akademisch	21	80,8	75,0	78,9
Bundesland				
Berlin	14	53,8	4,8	3,3
Brandenburg	12	46,2	3,0	3,6
		M	M	M
Altersdurchschnitt (Jahre)		45	48,5	49,0

^aAnders et al., 2015

^bStatistisches Bundesamt, 2016

^cTrends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015

Zudem spielte die Einrichtungsgröße eine Rolle. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die mehr als 90 Kinder betreuen, um sicher zu stellen, dass Leitungskräfte freigestellt sind. Grund dafür war die Annahme, dass freigestellte Leitungskräfte ein spezifischeres Rollenverständnis als Führungskräfte haben und diese Rolle intensiver als Führende ausfüllen. Gefunden wurden diese Einrichtungen unter anderem in Berlin und Brandenburg. In der Betrachtung des entstandenen Samples ist aufgefallen, dass es sich zudem in Hinblick auf die Freistellungsmodalitäten der Leitungskräfte – freigestellt versus nicht freigestellt – unterscheidet. Grund dafür waren trägerspezifische Regelungen, die in der Vorab-Befragung von den Leitungskräften selbst als Freistellung kommuniziert wurden, es sich letztlich jedoch um Stundenkontingente handelte.

Die Erhebungen fanden von August bis Oktober 2014 in Berlin und Brandenburg statt und wurden von den AutorInnen selbst geführt. Die Teilnehmenden wurden mündlich und schriftlich über die Untersuchung informiert. Im Durchschnitt dauerten die Interviews etwa 50 Minuten. Sie wurden digital aufgenommen und anschließend transkribiert. Insgesamt war die Bereitschaft der Befragten sich auf das Interview einzulassen hoch. Mit den Leitungskräften wurden episodische Interviews geführt, um einem impliziten Führungsverständnis der Befragten möglichst nahe zu kommen. Darin werden Erzählungen als Erhebungsform mit stärker fokussierten Fragen kombiniert (Flick 2014). Der halb-standardisierte Leitfaden umfasste insgesamt elf Fragen, die sich in ihrem Fokus auf die Abfrage episodischen oder semantischen Wissens abwechselte. Zu betonen ist, dass die Konzepte Führung und Leitung erst am Ende des Leitfadens angesprochen wurden, um den Befragten so viel Raum wie möglich zur Entwicklung eigener Begriffe und Themen zu geben. Dies sollte dazu führen, einem impliziten Verständnis der Befragten von Führung näher zu kommen. Zu Beginn des Interviews wurde gefragt, wie die Befragten ihre Position in der Einrichtung beschreiben. Weitere Schwerpunkte waren beispielsweise Gründe für die Übernahme der Leitungstätigkeit, die Beschreibung von Hindernissen für die Ausübung der Leitungstätigkeit, gängige Aufgaben im Tagesgeschehen. Aufgrund häufiger Assoziation impliziter Führungstheorien mit tradierten Vorbildern (Hoyt & Chemers, 2008), wurde zudem nach prägenden Erfahrungen und/oder Vorbildern für das eigene Leitungshandeln gefragt. Beispielsweise wurde gegen Ende des Gesprächs gefragt: „Was denken Sie – wie werden Sie von anderen Personen, die in Ihrer Einrichtung tätig sind, wahrgenommen? (von anderen Leitungskräften, den Fachkräften Ihrer Einrichtung, dem Träger)“. Abschließend wurden die Befragten konkret auf den Führungsbegriff gelenkt: „Spielt das Konzept Führung in Ihrer Tätigkeit eine Rolle? Was bedeutet das für Sie?“

Aufgrund der Vorab-Auswahl des Samples und des Vorhabens eine Typologie zu entwickeln, fiel die Wahl der Auswertungsmethode auf das Verfahren des thematischen Kodierens (Flick, 2011). Unter einer Typologie werden in dieser Untersuchung Typen im Sinne von Modi verstanden, welche als Ergebnis der Fallkontrastierung gelten. Ein Typus umfasst dabei befragte Leitungskräfte, die sich in einem ähnlichen Modus im Hinblick auf den Umgang mit Führung und einem Verständnis davon bewegen. Im Zuge des thematischen Kodierens der transkribierten Interviews wurde zunächst an einem Einzelfall induktiv ein Kategoriensystem entwickelt, das dann an weitere Fälle angelegt und durch neue Kategorien⁷ aus

⁷ Unter Kategorien werden in dieser Arbeit Begriffe und Begriffskombinationen verstanden, die sich mit Blick auf die Fragestellung aus Themen und Aspekten der Befragten generieren, jedoch nicht auf die eigenen theoretischen

dem Material heraus prozesshaft ergänzt wurde. In diesem Sinne kann das Verfahren in Bezug auf den zweiten Analyseschritt praktisch als zunehmend induktiv-deduktiver Prozess gedeutet werden. Theoretisch betrachtet, ist dieses Verfahren jedoch grundlegend als induktives Vorgehen zu verstehen (vgl. Flick, 2014). In diesem Artikel werden ausschließlich die Ergebnisse der Analyse der thematischen Bereiche zu den Konzepten Führung und Leitung dargestellt. Für die weitere Analyse dieser thematischen Bereiche wurden die entsprechenden Textpassagen der Fälle erneut zusammengestellt und vergleichend analysiert (s. Tabelle 2). Insgesamt verteilen sich die Fälle innerhalb der drei Typen wie folgt: Ablehnung (15,4 %), Ambivalenz (38,5 %), Reflexion (46,1 %).

Tabelle 2

Thematische Struktur der Kategorien und Codes

Verständnis von Führung	Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff	Ablehnung Ambivalenz Reflexion
	Bedingungen für gute Führung	Persönlichkeit Wissen und Fachlichkeit Gutes Miteinander Draufsicht Glück

Um die Qualität der Studie zu sichern, wurde sich hierfür an den von Steinke (2009) formulierten Kernkriterien für die Qualitative Sozialforschung orientiert. Beispielsweise wurden für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses detailliert dokumentiert. Des Weiteren gilt nach Lincoln & Guba (1985) die Glaubwürdigkeit als zentrales Kriterium qualitativer Forschung. Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit der Daten und Ergebnisse wurde zum einen die Strategie des „peer debriefing“ (Lincoln & Guba, 1985, S. 308) genutzt. Gemeint sind damit regelmäßige Besprechungen mit anderen, nicht an der eigenen Forschung beteiligten Personen, was dazu dient, „blinde Flecken“ aufzudecken sowie Angemessenheit in den Bezugspunkten von Interpretationen zu überprüfen (Flick, 2007, S. 500; Flick, 2010). Zum anderen wurde bewusst das thematische Kodieren (Flick, 2011) als

schen Vorannahmen formulierend gelenkt wurden (Schmidt, 2009, S. 451).

kodifiziertes Verfahren gewählt, um die über das episodische Interview gewonnen Daten(-sorten) auf verschiedenen Ebenen zu interpretieren. Der systematische Vergleich der Daten/des erhobenen Materials erfolgte somit sowohl auf Ebene des einzelnen Falles als auch auf Ebene des Fallvergleichs mit dem Ziel der Verallgemeinerung der Ergebnisse für ihren Geltungsbereich. Die vergleichende/kontrastierende Analyse wurde bis zum Erreichen der theoretischen Sättigung durchgeführt, einem weiteren Kriterium qualitativer Forschung. Theoretische Sättigung meint dabei ein Stadium, bei dem die Einbeziehung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr bringt und damit den Abschluss der Datensammlung bzw. –auswertung bedeutet. Die Ergebnisse werden im Folgenden empirisch verortet und dementsprechend begründet. Weiterhin werden die Grenzen des Geltungsbereiches der Ergebnisse ausgeleuchtet und die entwickelte Theorie in ihrer Konsistenz untersucht. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz kritisch betrachtet.

3.4 Ergebnisse

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass der Begriff Führung im Rollenverständnis pädagogischer Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion bislang keine Rolle spielt. Anhand einer Analyse von Metaphern, Mottos, Definitionen und Situationsberichten konnte gefunden werden, dass die Befragten zumeist den Leitungsbegriff nutzen, um sich formal zu positionieren. Daraus werden Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff deutlich, welche in dieser Arbeit als Repräsentationen von Alltagsroutinen verstanden werden. Ziel ist nicht die Überprüfung der Strategieumsetzung, sondern das Abbilden der Vorstellungen, welche die Befragten von Führung haben. Zudem soll expliziert werden, inwieweit die Befragten selbst einen Eindruck von der Umsetzbarkeit ihrer Strategien haben. Im Folgenden wird auf die Vorannahmen Bezug genommen und das Führungsverständnis der Leitungskräfte anhand der thematischen Bereiche *Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff* und den *Bedingungen für gelingende Führung* beschrieben.

3.4.1 Strategien im Umgang mit dem Führungsbegriff

Die Analyse der Interviews ergibt drei Typen von Umgangsstrategien mit dem Führungsbegriff. Diese Typen beschreiben befragte Leitungskräfte, die sich im Hinblick auf deren Umgang und Verständnis mit Führung ähneln. Hinweise darauf konnten insbesondere auch aus der eigenen Beschreibung der Befragten in der Position als Leitungskraft entnommen werden.

3.4.1.1 Ablehnung

Die Ablehnung eines negativ konnotierten im Sinne von machtbezogenen Führungsbegriffes kommt durch die konkrete Abgrenzung von einem Führungsstil zum Ausdruck, der als autokratisch beschrieben wird. Auffällig ist, dass keine der Befragten sich selbst als Führungskraft bezeichnet, sondern innerhalb dieses Typus als „Chef“ (LB, m, freigestellt) positioniert. Dabei wird gleichzeitig deutlich, dass die Abgrenzung hier auf Ebene der eigenen Persönlichkeit im Sinne von ‚Ich bin das nicht...‘ stattfindet. Neben der Abgrenzung von einem autokratischen Bild von Führung, werden gleichzeitig Umgangsstrategien aufgezeigt, die wiederum auf sich selbst und den eigenen Habitus im Sinne von erfahrungsbasierten Routinehandlungen bezogen werden:

„Also ich bin keine Leiterin, die sagt, ‚So wie ich das sage, müssen wir das machen‘. Also ich handle das immer aus mit meinen Kollegen und ich hab auch die Erfahrung gemacht, wenn ich die Kollegen in die Situation bringe.“ (DA, w, freigestellt)

Als Handlungsstrategien eines impliziten Führungskonzeptes wird das Aushandeln von Entscheidungen mit den KollegInnen und das Bewusste vorbereiten einer Situation beschrieben, in der sich die einzelne Fachkraft selbst erleben und einem Entscheidungsprozess widmen kann. Insgesamt ist der Typus Ablehnung innerhalb der Stichprobe weniger ausgeprägt. Viel mehr werden Strategien sichtbar, die zeigen, inwiefern die eigene Befangenheit im Zusammenhang mit dem Führungsbegriff verschleiert wird. Interessant ist, dass die Abgrenzung vom negativ konnotierten Machtbegriff auf Ebene der eigenen Persönlichkeit und weniger vor dem Hintergrund eines professionellen Selbstverständnisses erfolgt. Zudem finden sich innerhalb dieses Typus eher Leitungskräfte, die ihre als positiv erlebten Handlungsstrategien primär auf ihre Erfahrungen als stellvertretende Leitungskraft beziehen. Dabei sprechen sie häufig von den ihnen vorgesetzten Leitungskräften und deren prägender Vorbildwirkung. Auffällig ist auch, dass sich zumeist freigestellte Leitungskräfte diesem Typus zuordnen lassen.

3.4.1.2 Ambivalenz

Der zweite Typus beschreibt Leitungskräfte, die sich selbst als Bindeglied im Sinne von „Berater, Anleiter, Initiator von bestimmten Sachen und Manager“ (NB, w, freigestellt) positionieren. In der selbst zugeschriebenen Funktion der Leitungskräfte als Bindeglied zwischen den Fachkräften und dem eigenen Anspruch an die Weiterentwicklung der Einrichtung, können Hinweise auf ein implizites Konzept von Führung im Sinne von Leadership gesehen werden. Gleichzeitig wird eine Unsicherheit im Umgang mit dem Führungsbegriff deutlich:

„Es ist in dieser Hinsicht ein Begriff [...]. Aber es ist eigentlich eine recht gute Grundlage für die Leitungstätigkeit“ (NB, w, freigestellt). Die Beschäftigung mit dem Führungsbegriff wird zwar als Grundlage für das eigene Handeln als Leitungskraft hervorgehoben. Dennoch bleiben konkrete Handlungsstrategien vage. Zusammenfassend kann gesagt hier werden, dass sich Leitungskräfte dieses Typus zwar formal über den Leitungs- und nicht den Führungsbegriff positionieren, gleichzeitig jedoch ihr Handeln implizit als Führungshandeln beschreiben. Aufgrund dieser Mehrdeutigkeit wird an dieser Stelle der Begriff Ambivalenz für die Beschreibung des Typus genutzt. Dennoch positionieren sich die Befragten selbst vielmehr über ihre formale Rollenzuschreibung und weniger auf Basis eigener (professioneller) Kompetenzzuschreibung. Diesem Typus gehören sowohl freigestellte als auch nicht freigestellte Leitungskräfte an. Interessant ist zudem, dass sich innerhalb dieses Typus insbesondere Leitungskräfte befinden, die keine geradlinige berufliche Laufbahn vorweisen können, sondern sich viel mehr durch eine große fachliche Interessenvielfalt bzw. Willenskraft und Kreativität im Umgang mit beruflichen Umbruchssituationen auszeichnen. Diesem Typus sind drei der fünf akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion zugehörig.

3.4.1.3 Reflexion

Der dritte Typus beschreibt Leitungskräfte mit einer reflektierten Haltung zum Führungsbegriff:

„Also der Begriff natürlich. Sollte er auch. Also das ist ja das, was ich meinte mit dem Gleichgewicht behalten [...]. Führen heißt ja auch Weg weisen. Einen roten Faden geben. [Es] gehört auch mal dazu klare Ansagen zu machen [...]. Das ist ja auch dieser Machtbegriff, der da eine Rolle spielt. Im sozialen Bereich ist natürlich auch immer so ein GANZ besonderer Bereich.“ (RB, w, freigestellt)

Trotz der Bewusstheit dessen, dass der Führungsbegriff aus historischer Perspektive negativ konnotiert ist, wird er für die Gegenwart als im Sinne eines Wegweisens neu definiert und für das eigene Handeln als wichtig erachtet. Gleichzeitig wird der Machtbegriff mit dem Hinweis reflektiert, dass Macht immer ein Bestandteil von Führung in Bezug auf die Verantwortung der Entscheidungsfindung sein müsse. Entscheidend ist die Balance zwischen dem Führen im Sinne des Wegweisens und einem zu starken Vorgeben von Richtung, welche als indirekte Anforderung an Leitungskräfte formuliert wird. Zu diesem Typus gehören Leitungskräfte, die sich selbst als Steuerungsinstanz beschreiben. Dabei werden Elemente von Führung im Sinne von Leadership deutlich. Als gemeinsame Vision wird die Weiterentwicklung der Einrichtung durch die Herstellung von Arbeitszufriedenheit sowie die Weiterentwicklung der einzelnen

Fachkraft beschrieben. Handlungsstrategien sind dabei das Wertschätzen der Ideen der Fachkräfte durch Beachtung und Umsetzung derer Veränderungsvorschläge, das Planen und Reflektieren der Teamzusammensetzung sowie das Unterstützen bei Konflikten innerhalb einzelner Teams. Leitungskräfte dieses Typus beschreiben Führung als eine der „vornehmsten Aufgaben von Leitung“ (AB, w, Stundenkontingent). Interessant dabei ist, dass hierbei keine Hinweise gefunden werden konnten, die eine Bedeutung der strukturellen Freistellungsmodalitäten für das implizite Führungsverständnis deutlich machen. Zudem finden sich hier eher Leitungskräfte, welche explizit ihre LeiterInnenqualifizierungen erwähnen, obgleich sie diese in ihrer Beschaffenheit auch nach konkretem Nachfragen nur marginal beschreiben. Möglicherweise sind die Inhalte dieser Qualifizierung bereits in die Handlungsroutinen impliziert worden: „Dieses Führungskräfteseminar hat mich eher in der Beziehung geprägt, dass wir uns, wir Leiterinnen, uns auf unserer Leitungsebene MEHR so als einheitliches Ganzes verstehen“ (PA, w, freigestellt). In diesem Typus sind zwei akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte mit formaler Leitungskraft zu finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass innerhalb der drei Typen Ablehnung, Ambivalenz und Reflexion die Ablehnung eines negativ konnotierten Verständnisses von Führung sichtbar wird. Diese Ablehnung bezieht sich auf die Assoziation des Führungsbegriffes mit autokratischem Führungsverhalten. Insbesondere der Typus Reflexion beschreibt jedoch Leitungskräfte, welche den Führungsbegriff für sich reflektieren, was ebenso deren Frage nach der Bedeutung von Macht im Führungsprozess einschließt. Die Leitungskräfte dieses Typus machen ein Verständnis von Führung im Sinne von Leadership deutlich. Ihnen ist die (nicht nur fachliche) Weiterentwicklung ihrer Einrichtung wichtig. Dabei nutzen sie zur Organisationsentwicklung zumeist unbewusst Strategien wie Visiongebung und Motivierung der Fachkräfte durch Wertschätzung von Ideen. Des Weiteren ist eine Fokussierung des Managementbegriffes im Typus Ambivalenz zu erkennen. Dort wird die Nutzung des Leitungsbegriffes als formale Positionierungsstrategie am deutlichsten. Hinweise auf ein differenziertes Verständnis von Führung im Sinne von Leadership sind im Typus Reflexion zu erkennen. In einem nächsten Schritt werden die Bedingungen gezeigt, welche die befragten Leitungskräfte nennen, damit Führung im organisationalen Alltag gelingt. Insgesamt scheint weniger die Freistellung, als vielmehr der bildungsbiographische Hintergrund eine Rolle zu spielen. Leitungskräfte im Typus Reflexion beziehen sich in ihren Erzählungen zu Handlungsroutinen und Selbstverständnis viel mehr auf Impulse aus konkreten Qualifizierungsveranstaltungen für Leitungspersonal.

3.4.2 Bedingungen für gelingende Führung

Im Hinblick auf die Frage nach einem feldspezifischen Verständnis von Führung konnte in den Beschreibungen von Bedingungen für gelingende Führung, Hinweise auf ein implizites Konzept generiert werden. Als Bedingungen für gelingende Führung nennen die Befragten die eigene Persönlichkeit, Wissen und Fachlichkeit, gutes Miteinander, das Vorhandensein von Draufsicht und Glück. Diese Bedingungen werden im Folgenden in Verbindung mit den gefundenen Typen dargestellt.

3.4.2.1 Persönlichkeit

Als eine der grundlegenden Bedingungen für gelingende Führung nennen die Befragten ihre Persönlichkeit: „Naja sagen wir mal so. Das ist ja ein Stückweit auch mein Konzept. Also es ist auch meine menschliche Art“ (YA, w, freigestellt, Ambivalenz). Diese Argumentation zeigt sich vor allem im Typus Ambivalenz. Dabei streichen sie Eigenschaften heraus, welche sie aus ihrer Perspektive für die Leitungstätigkeit ihrer Kindertageseinrichtung prädestinieren. Dazu zählen sie Feingefühl im Umgang mit Menschen, die Fähigkeit zu organisieren, das Interesse an Neuem und Begeisterungsfähigkeit, um Impulse ins Team hineinragen zu können. Auch ist eine spezifische Haltung wichtig, die sie mit Offenheit und Reflexivität sowie der Suche nach Lösungsmöglichkeiten definieren. Die Attribution gelingender Führung auf die eigene Persönlichkeit wird von den Befragten auch mit anderen, folgenden Bedingungen verknüpft, bleibt jedoch deren stärkstes Argument.

3.4.2.2 Wissen und Fachlichkeit

Im Gegensatz zur Persönlichkeit, die als nicht veränderbar gilt, wird Fachlichkeit als veränderbare Bedingung beschrieben: „Sie können eine gewisse Fachlichkeit erreichen in dem man an sich arbeitet [;] indem man sich bildet [aber,] Sie werden immer sie selber sein“ (IB, w, Stundenkontingent, Reflexion). Fachlichkeit wird zwar durch den Prozess des An-sich-Arbeitens erreicht. Gleichzeitig wird jedoch die eigene Persönlichkeit als überdauernde Konstante und Garant für gute Führung beschrieben. Auch diese Bedingung wird von Leitungskräften angegeben, welche dem Typus Ambivalenz zuzuordnen sind. Dem Wissen wird in der Hinsicht ein hoher Stellenwert beigemessen, als dass es der Positionierung der eigenen Rolle als Leitungskraft sowie der Vorbildwirkung dient. Praxiserfahrung wird von allen Befragten als grundlegende Voraussetzung für das Ausüben der Leitungstätigkeit beschrieben, um die Fachkräfte in der Praxis anleiten zu können. Zum Teil wird auch die eigene akademi-

sche Ausbildung als Wissensschmiede bezeichnet, welche die Leitungskraft als Führungskraft in der Einrichtung prädestiniert. Entscheidend ist die Anknüpfung an eigenes Praxiswissen, was dabei hilft, Prozesse innerhalb der Einrichtung auf Metaebene zu bewerten.

3.4.2.3 Gutes Miteinander

Als eine weitere Bedingung für gelingende Führung wird das Verhältnis zum Team beschrieben, was mit einem guten, unterstützenden Miteinander assoziiert ist. Dazu zählt vor allem, dass sich die Fachkräfte in der Einrichtung als ihrem Arbeitsplatz „wohl fühlen“ (AB, w, Stundenkontingent, Reflexion), was gleichzeitig als Aufgabe von Leitung beschrieben wird. Zudem wird der Rückhalt aus dem Team als wichtig erachtet, um als Leitungskraft gelingend zu führen: „Sicherlich brauche ich ein gutes Team, was hinter mir steht“ (MA, w, freigestellt, Ambivalenz). Diese Bedingung wird zumeist von Leitungskräften benannt, welche dem Typus Reflexion zuzuordnen sind.

3.4.2.4 Draufsicht

Als eine weitere Bedingung für gelingende Führung wird die „Draufsicht“ (NB, w, freigestellt, Ambivalenz) genannt. Sie wird als strukturelle Gegebenheit interpretiert, die sich zum einen aus der formalen Zuschreibung als Leitungskraft und der damit verbundenen hierarchischen Positionierung als VerantwortungsträgerIn ergibt. Zum anderen ist damit aber auch die strukturelle Bedingung der Dauer der Leitungstätigkeit gemeint, die dazu beiträgt, Erfahrungen als Leitungskraft zu sammeln und in dieser Position zu reifen. Zu dieser Reife zählt die Reflexionsfähigkeit, die dabei hilft, Prozesse in der Einrichtung einschätzen zu können. Diese Bedingung wird ebenfalls von Leitungskräften benannt, welche dem Typus Ambivalenz angehören.

3.4.2.5 Glück

Begründet wird gelingende Führung auch mit dem Begriff Glück. Zum einen im Hinblick auf die Beschaffenheit der eigenen Persönlichkeit: „Und deshalb denke ich, dass Führen heißt, dass man selber eine gute Grundausstattung haben muss [...] eine ganz nette einigermaßen ausgereifte Persönlichkeit zu sein“ (IB, w, Stundenkontingent, Reflexion). Hier wird sowohl auf die Beschaffenheit der eigenen Persönlichkeit von Geburt an geschlossen, aber auch auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen attribuiert. Ebenso wird Erfahrung als positive Bedingung für gelingende Führung in diese Argumentationslinie einbezogen.

Glück und Persönlichkeit werden zudem in Bezug auf die Bedeutung der Zusammensetzung an Persönlichkeiten im Team verknüpft. So besteht die Meinung, dass „viel Arbeit“ (IB, w, Stundenkontingent, Reflexion) keine Erfolge bringt, wenn „ganz schwierige Persönlichkeiten“ (IB, w, Stundenkontingent, Reflexion) im Team zu finden sind. Diese Argumentation zeigt sich ebenfalls im Typus Ambivalenz.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gelingende Führung zumeist auf die eigene Persönlichkeit attribuiert und damit als wenig veränderbar beschrieben wird. Eigene wahrgenommene Grenzen werden dagegen vielmehr auf strukturelle Defizite der Umwelt (z.B. Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel, die Forderung nach einer Stellvertretung und mehr finanzieller Wertschätzung) bezogen und damit als nicht kontrollierbar interpretiert. Dies zeigt sich insbesondere im Typus Ambivalenz. Die Persönlichkeit scheint gegenüber dem eigenen Wissen eine übergeordnete Bedingung für das eigene Gelingen von Führungshandeln wahrgenommen zu werden. Innerhalb des Typus Ablehnung konnten keine Hinweise auf Bedingungen gefunden werden, die beschreiben, was Leitungskräfte selbst als erfolgreiches Führungsverhalten wahrnehmen.

3.5 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, welches Verständnis von Führung pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion haben. Dabei wurden über eine qualitative Befragung Hinweise auf Annahmen und Einstellungen von Leitungskräften ermittelt, von denen ausgegangen wurde, dass diese ein implizites Verständnis im Sinne einer subjektiven Theorie von Führung abbilden und letztlich Führungshandeln beeinflussen. Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse in Kindertageseinrichtungen wird angenommen, dass sich insbesondere Leitungskräfte, deren Einrichtungen sich in Veränderungsprozessen befinden, mit ihrem Verständnis von Führung auseinandersetzen müssen. Zudem wird angenommen, dass der Begriff Führung im Sinne von Leadership im Rollenverständnis pädagogischer Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion bislang keine Rolle spielt, was zum einen an der negativen Konnotation des Begriffes und zum anderen an der starken Managementfokussierung im Feld liegen könnte. Daran anknüpfend steht die Annahme, dass dennoch ein subjektives, implizites Verständnis von Führung bei den Befragten Leitungskräften vorhanden ist, wobei sich daraus die Frage ergibt, welche Merkmale ein feldspezifisches Konzept von Führung aufweist.

Es konnten drei Typen generiert werden, welche Leitungskräfte im Hinblick auf deren

Umgang mit dem Führungsbegriff beschreiben: Ablehnung, Ambivalenz und Reflexion. Die Typen beschreiben den Umgang von Führungskräften mit dem Führungsbegriff, zu dem Einstellungen zählen, von denen angenommen wird, dass sie Führungsverhalten beeinflussen. Das wird insbesondere an den Positionierungsstrategien und Bedingungen deutlich, die Führungskräfte nennen, um die Ursachen ihres als erfolgreich wahrgenommenen Führungsverhaltens zu erklären. In Bezug auf die Konzepte Führung und Leitung kann zunächst allgemein gesagt werden, dass Führungskräfte den Leitungsbegriff nutzen, um sich innerhalb der Organisation formal zu positionieren. Im Vergleich dazu wird Führung zwar als besondere Aufgabe von Führungskräften beschrieben, jedoch selten explizit genannt. Das lässt vermuten, dass Führung als Aufgabe noch nicht reflektiert an ein professionelles Selbstverständnis geknüpft ist. Die Befragten assoziieren den Führungsbegriff zumeist mit einem autokratischen Führungsstil, welchen sie ablehnen.

Ein implizites Konzept von Führung entfaltet sich im Rahmen der drei Typen und deren zugehörigen Positionierungsstrategien sowie von den Befragten benannten Bedingungen für gelingende Führung. Im Hinblick auf die Annahme der Managementfokussierung im Feld, konnte gefunden werden, dass sich diese insbesondere im Typus Ambivalenz zeigt. Gleichzeitig ist jedoch auch innerhalb des impliziten Führungskonzeptes der Ansatz transformationaler Führung erkennbar. Dieses Führungsverhalten zeigt sich vorwiegend im Typus Reflexion. Hier wird auch der Machtbegriff differenzierter im Hinblick auf dessen negative und positive Konnotation reflektiert. Macht wird als Komponente des Führungsbegriffes dann akzeptiert, wenn es um die Richtungsweisung und sukzessive Begleitung der Akteure einer Organisation durch die Leitungskraft geht. Inbegriffen ist dabei auch die Zusammenstellung des bzw. der Teams sowie die selbst zugeschriebene Verantwortung zur Konfliktlösung. Abgelehnt wird der Machtbegriff dann, wenn er mit einer zu starken, autoritären Entscheidungsgewalt assoziiert wird, welche dem Team und der Einrichtung durch zu viele Vorgaben den Ideenreichtum sowie die Freiheit zur Visionentwicklung nimmt. Mit Blick auf die Bedingungen wird überraschend deutlich, dass insbesondere Führungskräfte des Typus Ambivalenz Persönlichkeit, Glück, Draufsicht aber auch Wissen und Fachlichkeit als Bedingungen für gelingende Führung beschreiben. Hingegen fokussieren Führungskräfte des Typus Reflexion eher auf ein gutes Miteinander. Im Typus Ablehnung werden von den befragten Führungskräften explizit keine Bedingungen für gelingende Führung benannt, was vermutlich an der grundsätzlichen Assoziation des Führungsbegriffes mit einem autokratischen Führungsstil und der damit verbundenen ablehnenden Haltung der Befragten liegt. Interessant ist, dass Führungskräfte gelingendes Führungshandeln zum Teil auf die eigene Persönlichkeit sowie den Zufall (Glück)

attribuieren. Dieses Ergebnis ist vor allem vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungsbestrebungen im institutionellen frühpädagogischen Feld interessant. Attributionstheorien beschreiben, welche Ursachenzuschreibung Menschen vornehmen, um sich ihr eigenes Verhalten oder das anderer Menschen zu erklären (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999). Eine besondere Bedeutung hat die Theorie im Hinblick auf die Ursachenzuschreibung von eigenem Erfolg oder Misserfolg. Die Befragten Leitungskräfte tendieren dazu, ihren eigenen Führungserfolg auf Glück bzw. den Zufall als unkontrollierbaren und zeitlich variablen Einfluss zu attribuieren. Ähnliches trifft auf die Beschreibung der eigenen Persönlichkeit als Erfolgsursache zu. Diese wird ebenfalls als unkontrollierbarer, aber zeitlich stabiler Einfluss beschrieben. Auch daran wird noch einmal mehr deutlich, dass Führung als Aufgabe von Leitung noch nicht explizit im Hinblick auf ein professionelles Selbstverständnis reflektiert ist.

Überraschend ist, dass dabei auch Freistellungsmodalitäten eine Rolle zu spielen scheinen. Insbesondere bei nicht freigestellten Leitungskräften zeigt sich im Rahmen des impliziten Konzeptes, dass diese eigenes als erfolgreich wahrgenommenes Führungsverhalten zumeist auf Glück attribuieren. Hier lässt sich sowohl eine Unsicherheit im Umgang mit dem eigenen Führungsverständnis vermuten als auch eine Ablenkung von der Beschäftigung mit der eigenen Führungsrolle durch die Doppelrolle als Leitungskraft und pädagogische Fachkraft im Gruppendienst. Mit Blick auf den möglichen Einfluss dieser strukturellen Rahmenbedingungen (Freistellungsmodalitäten), wird darauf plädiert, in diesem Punkt auf politischer Ebene anzusetzen. Eine Möglichkeit wäre die Umsetzung geteilter Führung (Distributed Leadership) durch Finanzierung einer Zusatzkraft, die vorwiegend administrative Aufgaben übernimmt. Insgesamt scheint jedoch weniger die Freistellung, als vielmehr der bildungsbiographische Hintergrund eine Rolle zu spielen. Das zeigt sich besonders bei Leitungskräften des Typus Reflexion. Sie beziehen sich in ihren Erzählungen zu Handlungsroutinen und Selbstverständnis viel mehr auf Impulse aus konkreten Qualifizierungsveranstaltungen für Leitungspersonal. Hier scheint eine offener Haltung gegenüber dem Thema Leiterinnenqualifizierung mit implizitem Fokus auf Führung einer Kindertageseinrichtung vorhanden zu sein. Leitungskräfte des Typus Ablehnung hingegen fokussieren den eigenen Erfahrungsschatz als Grundlage eigener als positiv erlebter Routinen. Im Typus Ambivalenz sind im Vergleich dazu Leitungskräfte zu finden, die in ihrer beruflichen Biographie eine Vielfalt an Erfahrungsräumen, Abschlüssen und Interessen vorweisen können. Eingeschlossen sind dabei auch die akademisch ausgebildeten Fachkräfte, die zum Teil erst über den zweiten Bildungsweg zum Studium kamen oder ein mangelndes Studium durch eine Vielzahl an Fortbildungen kompensieren. Hier stellt sich die Frage, in wie fern Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogi-

ches Leitungspersonal bzw. Führungskräfte im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen, teilnehmerorientiert konzipiert werden können und wer diese Bildungsangebote letztlich anbieten sollte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es ein implizites und intuitives Konzept von Führung gibt, welches neben der Ablehnung eines autokratischen Machtbegriffes und einer Unsicherheit im Umgang mit Entscheidungsmacht durch die formal zugeschriebene Position als Leitungskraft einer Einrichtung auch eine intuitive Umsetzung transformationaler Führung enthält. Dieses Intuitive scheint jedoch noch nicht ausreichend im Hinblick auf ein professionelles Selbstverständnis als Führungskraft reflektiert zu sein. Es kann damit in Bezug zu den Ergebnissen der AWiFF-Linie „Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (WiKi) gesetzt werden, welche zeigen, dass pädagogische Fachkräfte insgesamt selten Fachbegriffe zur Reflexion ihrer Arbeit nutzen. Somit ist es insgesamt schwierig konkrete Wissensdomänen (z.B. Alltags- oder Fachwissen) zu identifizieren (Thole, Göbel, Milbradt, Reißmann & Wedtstein, 2015). Hier bieten insbesondere multiprofessionelle Teams mehr Möglichkeit unterschiedliche Wissensformen in Teamgesprächen zu reflektieren (Cloos, Göbel & Lemke, 2015). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung stand weniger die reine Abfrage von Fachwissen im Fokus, als vielmehr das Identifizieren von subjektiven Theorien und Einstellungen, um grundlegend ein Bild vom Führungsverständnis in der Organisation Kindertageseinrichtung auf Ebene der Leitungskräfte auszuleuchten. Die Frage bleibt offen, welcher Wissensdomäne die Thematik um Führung zugeordnet werden kann. Interessant wäre eine vertiefende Betrachtung, inwiefern sich die Fachkräfteteams der akademisch ausgebildeten Leitungskräfte im Hinblick auf die Teamreflexionen in Fachkräfteteams der nicht akademisch ausgebildeten Leitungskräfte unterscheiden. Insgesamt kann gesagt werden, dass diese Arbeit die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Thematik um Führung in der Organisation Kindertageseinrichtung noch einmal mehr deutlich macht. Zudem erscheint berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von elementarer Bedeutung, um implizites Wissen explizit zu machen sowie zur Reflexion tradiertener Einstellungen anzuregen und damit zur Vertiefung eines professionellen Selbstverständnisses als Führungskraft einer Kindertageseinrichtung beizutragen.

Limitationen dieser Untersuchung ergeben sich im Hinblick auf die Stichprobe. Interessant ist die Frage, welchen Einfluss die Teilnahme am Bundesprogramm „Offensive Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Anstoßmoment für Veränderungsprozesse innerhalb der Organisation auf das Führungsverständnis von Leitungskräften hat. Hierfür ist eine Befragung von Leitungskräften denkbar, die mit ihren Einrichtungen nicht am

Bundesprogramm teilnehmen. Es kann ein Vergleich von teilnehmenden und nicht teilnehmenden Einrichtungen stattfinden, um auszuloten, welchen Einfluss selbstgewählte und gleichzeitig von außen gesteuerte Veränderungsprozesse auf das Führungsverständnis haben können. Daran anknüpfend kann eine Untersuchung von Einrichtungen mit gänzlich anders gelagerten Veränderungsprozessen erkenntnisweiternd sein. Hier lohnt sich beispielsweise eine Befragung von Führungskräften, die sich mit ihren Einrichtungen in einem Qualitätsmanagementprozess befinden, sich strukturell verändern wollen oder vor einem personellen Generationenwechsel stehen. Zur präziseren Skizzierung des impliziten Verständnisses ist auch eine Befragung von Führungskräften, die gänzlich freigestellt sind notwendig. Entscheidend für die Umsetzung ist im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung eine vertiefte Vorab-Befragung. Zudem ist die Trägerperspektive als mögliche Führungsinstanz interessant. Hier kann gefragt werden, ob bzw. welches Verständnis der Träger einer oder mehrerer Einrichtungen als Führungsinstanz hat. Dies würde den Blick auf das Konzept geteilter Führung (Distributed Leadership) weiter schärfen und Überlegungen zur praktischen Umsetzung zulassen. Zur methodischen Sicherung der vorliegenden Daten könnten zudem Strategien von und Bedingungen guter Führung über teilnehmende Beobachtungen, Videoanalysen (z.B. innerhalb von Personalgesprächen, Dienstbesprechungen, ...) und/oder Dokumentenanalysen ergänzt werden. Weitere Möglichkeiten zur Erhebung kontextspezifischer Einstellungen oder impliziter Theorien wären vignettenbasierte Befragungen oder auch das Nutzen semantischer Differenziale zur Erfassung der Konnotationen einzelner Begriffe. Auch Assoziationstests (IAT) wären denkbar. Weitere inhaltliche Fragen ergeben sich mit Blick auf die Positionierungsstrategien der Führungskräfte. Erkenntnisweiternd sind hier weitere Untersuchungen zum Team- und Machtbegriff. Darüber hinaus lassen sich mit Bezug auf das vorhandene Datenmaterial weitere Analysen zur Berufsbiographie und auch impliziten Traditionen des Führungsbegriffes planen. Auch eine Betrachtung des Führungsbegriffes mit Blick auf das Geschlecht der Einrichtungsleitungen kann zu einer präziseren Beschreibung eines feldspezifischen impliziten Führungskonzeptes beitragen. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Ausgangspunkt für weitere Grundlagenforschung im frühpädagogischen institutionellen Feld und trägt dabei zu notwendigen Innovationen bei.

3.6 Literatur

- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2015). Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275. doi:10.1007/s11618-013-0357-5
- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. *Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Aretz, W. (2007). *Subjektive Führungstheorien und die Umsetzung von Führungsgrundsätzen im Unternehmen. Eine Analyse bisheriger Forschungsansätze, Modellentwicklung und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- 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. doi: 22201506876
- Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde in der AWiFF-Förderlinie* (S. 144-162). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Frey, A. (2002). Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. *Empirische Pädagogik* 16 (2), S. 273.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-62). Berlin: VS Verlag.
- Epitropaki, O., Sy T., Martin, R., Tram-Quon, S. & Topakas, A. (2013). Implicit Leadership and Followership Theories “in the wild”: Taking stock of information-processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly*, 24 (6), 858-881.
- Erath, P. & Sandner, E. (2007). *Unternehmen Kita. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln*. München: Don Bosco Verlag.

- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Flick, U. (2014): *An Introduction to Qualitative Research*. Fifth Edition. London: Sage.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- 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).
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröder, A. (2005). *Organisation und Führung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heider, f. (1985). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hoyt, C. L., & Chemers, M.M. (2008). Social stigma and leadership: a long climb up a slippery ladder. In C. L. Hoyt, G. R. Goethals, & D. R. Forsyth (Eds.), *Leadership at the crossroads: leadership and psychology*. vol. 1. (pp. 165–180). Westport, CT: Praeger.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. *Keryks*, 13, 145-161.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen - Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0 (1), 13-21.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 11, 159 – 178.
- Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2015). *Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Bertelsmann Stiftung.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen

- Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (15), 1 – 21.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- 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.
- Oers, B. van (2002). Teachers' epistemology and the monitoring of mathematical thinking in early years classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 19 – 30.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Band 1: *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55 – 174). München: DJI Verlag.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen, *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 367-384.
- Schmidt, C. (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447 – 455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678
- Statista GmbH (2016). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Anzahl der Mitarbeiter im Unternehmen im Jahr 2016 (Stand: 30. Juni)*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>
- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344 – 355.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319 – 331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Vienickel, K. Fuchs- Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131-152). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Thole, W., Göbel, W., Milbradt, B., Reißmann, M. & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde in der AWiFF-Förderlinie* (S. 124-143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Remagen: ibus-Verlag.
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Research.
- Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4th ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R.J. (1999). *Psychologie*. 2. Auflage. Berlin: Springer.

4 STUDIE 3: HEAD TEACHERS AS LEADER OD CHANCE – A QUALITATIVE
INTERVIEW STUDY IN GERMANY

Ballaschk, I., & Anders, Y. (submitted). Head teachers as leaders of change – A qualitative interview study in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Abstract

Research shows that leadership plays a pivotal role in the development of an organisation (Yukl, 2002). However, ECEC⁸ settings have neglected the importance of leadership theories for a long time, and little is known about the roles, qualifications and leadership strategies of head teachers in early years settings. As they are currently undergoing a change, the aspects of leadership also need to be redefined. The present study uses a qualitative interview approach to investigate how head teachers of ECEC settings in Germany perceive their role as ‘leaders of change’ (Whalley, 2011) and how they pursue the goal of team development as a condition for implementing change. The sample consists of 26 head teachers of ECEC settings which participated in the German governmental initiative “core day-care centres for language and integration“. Results revealed three types of leadership patterns: rejection, ambivalence and reflection. Head teachers with the pattern ‘reflection’ bring professional impetus into the team, which is interpreted as transformational leadership behaviour, while head teachers with the pattern ‘rejection’ present adverse conditions as an obstacle to team development, and head teachers with the pattern ‘ambivalence’ do describe themselves as leaders but positioning strategies prevent further development. Findings suggest that these patterns are related to a widely absent self-conception as a leader. Structural change is needed to foster distributed and transformational leadership in the early years setting (Ballaschk & Anders, 2015).

Keywords: ECEC settings, head teachers, leadership, management, organisational change

⁸ Early Childhood Education and Care

4.1 Introduction

Without a doubt, Germany's ECEC settings are undergoing a change. They enjoy increased attention from society and the government because of new findings in the fields of developmental psychology and neuroscience as well as pluralistic life forms and a changed clientele. Moreover, there is evidence that a high-quality early care and education classroom helps to support young children's learning and development (Connors, 2016; National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN], 2002). Therefore there is a tendency of development in early years settings in Germany. For one thing, ECEC settings should be more open minded about including the social environment into daily routines. At best they should evolve into family centres to fulfil the responsibility of enabling children and their parents to get best chances for education. This tendency concerns new demands on professional qualification of pedagogical staff. Connors (2016) figured out that literature draws a distinction between the quality of the ECE classroom and quality of broader professional environment of the ECE program (Connors, 2016; Connors & Morris, 2015; Talan & Bloom, 2011). Cloos, Göbel and Lemke (2015), for example, postulate the high impact of multiprofessional teams to develop a common understanding of leadership. This poses the question of the importance of leadership for innovational processes. In general Kagan und Bowman (1997) postulate the importance of leadership for organizational development in every setting. While concepts of leadership for early years settings exist in Great Britain or the United States, Germany is still lacking an entrepreneurial understanding of such organisations. The growing need for organisational research and the needed debate on management and leadership (Göhlich, Schiersmann & Schröer, 2005), however, is contrary to the German history-related negative connotation of the notion of leadership. The specific concept of leadership in Germany is quite different from Anglo-American concepts: First theoretical conceptualisations on how to develop ECEC settings in Germany focus strongly on management and hardly discuss any leadership approaches (Erath & Sandner, 2007; Volkert, 2008; Strehmel & Ulber, 2014), even though a theoretical analysis has demonstrated the importance of transformational and distributed leadership for developing early years settings in Germany (Ballaschk & Anders, 2015). In contrast, Anglo-American concepts of leadership for ECEC settings focus strongly on transformational and distributed leadership (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Harris, 2004). It was also found that head teachers of ECEC settings could be significant contributors to organisational development in their

schools as ‘leaders of change’ (Whalley, 2011) by, for example, promoting innovation, which helps the organisation adapt to new situations.

The present article is based on the database that evaluates the German governmental initiative “core day-care centres for language and integration”⁹. In Germany, there is a strong correlation between a child’s sociocultural background and his or her educational opportunities (OECD, 2012; Bos, 2007). From a political perspective, the expansion of ECEC in Germany is also driven by the hope to close this gap in opportunities. The initiative “core day-care centres for language and integration” aims at addressing this issue by expanding early language and literacy education in ECEC settings. It especially focuses on children under the age of three, children with an immigration background, as well as children from educationally disadvantaged families and aims at providing them with better opportunities for their school career. At the same time, the programme wants to integrate the parents into the process of early language education. Participating ECEC settings receive both training and personnel resources to hire an early language and literacy education expert on a part-time basis. These language experts should act as multipliers, intensifying and optimising the children’s language learning, and support the team development. Head teachers face the challenge of integrating these experts into their organisation (team and parents) and to support their task structurally. Based on a literature review by Ballaschk & Anders (2015), we conclude that head teachers of ECEC settings have a special responsibility as ‘leaders of change’ (Whalley, 2011). Especially the aspects of providing a vision and motivating the team are essential for organisational development. This leads us to examine the role head teachers play in the professional and organisational development of their organisation. The results of the evaluation study show that professional exchange between staff and language education experts, initiated by head teachers, positively affects the development of language-related process quality (Resa et al, submitted). The evaluation also found that the language education experts view themselves as leaders within their field of expertise, only if encouraged by the head teacher and only in a trustful team atmosphere (Anders et al., 2015). This touches upon the postulate by Kagan und Bowman (1997) that the quality of any profession or organisation, the organisational development, depends on the leader’s quality. Krause (2005) found that leaders who grant their staff a certain degree of freedom as well as orientation through expertise and information foster the implementation of innovation.

⁹ ‘Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration’; ‘core day-care centres for language and integration’; German Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth

In a first qualitative analysis, we interviewed 26 head teachers about their self-conception as leaders and found three types of leadership patterns: rejection, ambivalence and reflection (Ballaschk, Anders & Flick, submitted). First results had revealed that the head teachers' professional self-conception still lacks the concept of leadership. Most head teachers attribute their personal leadership style to their personality and to role models they know, while only few of them view it as a result of training or management theories. The analyses found different types of leadership conceptions among the interviewed head teachers. The type 'rejection' describes head teachers who refuse an autocratic concept of leadership and do not see themselves as leaders of their organisation. Instead, they use their formal status as head teachers to position themselves within their organisation and they remain vague when describing practical routines and attribute success to their personality. The type 'ambivalence' describes head teachers with an ambivalent understanding of leadership who, on the one hand, see themselves as leaders but, on the other hand, also reject a history-related autocratic concept of leadership, defining their position by focussing on management tasks. They describe leadership as basic professional behaviour but also remain vague when describing leadership strategies or practical routines, equally attributing successful leadership to their personality. In contrast, head teachers of the type 'reflection' definitely describe themselves as leaders and define leadership individually, including elements of transformational leadership (Ballaschk et al., submitted).

The recent study focuses on an investigation building up on the typology. The interviews were further analysed with a focus on the head teachers' understanding of implementing organisational improvement. Therefore, we analysed the data in terms of the head teachers' self-conception as leaders, the relationship between head teachers and their team and their efforts to foster professional development. Beyond that, we examine how the head teachers' self-conception as leaders influences their willingness to implement change. The governmental initiative "core day-care centres for language and integration" serves as an example for implementation. We investigate how head teachers make use of this external impulse for their strategies of organisational development. In the following, we give an outline of the early education system in Germany, focusing on head teachers as leaders of change in their organisation. A description of the relevance of innovation and implementation for organisational development in the education system, using the example "core day-care centres for language and integration", is then followed by the presentation of the fundamental questions of the present study and its design. Finally, the results are presented and discussed.

4.2 Early childhood education and care in Germany

Germany's ECEC settings are undergoing a change on various levels. In the past years, the government recognized ECEC settings as the first step of the education system and thus gave them a new role. They are not only supposed to offer children the best educational opportunities but also help families achieve compatibility of family and career. To reach this goal, the government made a commitment in 2013 to guarantee daycare places for all children under the age of three. These steps were especially aimed at supporting families with an immigration background.

In Germany, compulsory schooling starts at the age of six. Until then, participation in ECEC programmes is voluntary (OECD, 2014; Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010). Currently 32.9% of all children under the age of three are in childcare (Federal Statistical Office, 2015) with generally high attendance rates (95.9%) for children aged one to six (Federal Statistical Office, 2016). As a child's educational opportunities in Germany continue to depend strongly on his or her sociocultural background (OECD, 2012; Bos, 2007), reforms were developed to overcome this. The most important steps were the introduction of official curricular guidelines in all 16 federal states of Germany (2003-2007) and the financial support for higher education programmes in ECEC. The vast majority of preschool teachers in ECEC settings complete a three-year, post-secondary vocational training programme (Anders & Rossbach, 2015). However, duration and content may vary in the different federal states. The number of degree-level courses in early childhood pedagogy has recently been growing but the proportion of preschool teachers with a college or university degree still remains very low (Pasternack & Schulze, 2010; Mischo, 2015; Federal Statistical Office, 2016).

In Germany, the average age of preschool teachers is 40.6 years (Federal Statistical Office, 2016), which means that most of them were trained some years ago and most of the three-year, postsecondary vocational training programmes neglect the areas of (pre-)academic skills, school readiness and emerging mathematics (Anders & Rossbach, 2015). This is especially true for head teachers. Most of them were originally trained as preschool teachers. Subjects like leadership, team development and leading an organisation are new to the majority of them. Their knowledge about leadership is mostly based on work experience. There are recent concepts of leadership trainings, however most of them are not implemented. Any preschool teacher may acquire an additional two-year qualification in management strategies. Yet, until now, the head teachers' training seems to ignore their role as leaders. Moreover, the provider (supporting public authority or private sponsor running the school) often stipulates their func-

tion, workload and tasks (Oberhuemer et al., 2010). One problem is the heterogeneity of the providers. In large ECEC settings with more than 90 children, head teachers are generally exempt from childcare (Rannenbergh-Schwerin, 2012) while head teachers in smaller institutions take care of a group of children in addition to their management tasks. All in all, there is big theoretical diversity among head teachers and their leadership practices (Ballaschk & Anders, 2015).

4.3 Enhancing quality in early childhood education and care

Since ECEC is undergoing some change, there is an increased need for quality management. In order to develop an ECEC setting as an organisation and improve its quality, head teachers must become ‘leaders of change’ (Whalley, 2011) (Ballaschk & Anders, 2015). Head teachers are legally required to guarantee every child the same educational opportunities at a high quality of education and care. Like in other fields, the development of quality in education is initiated through innovation and reforms (Care, 2015). ‘*Innovations* are planned processes that aim at a desirable change or improvement that significantly changes the status quo’ (Hunneshagen, 2005, p. 17). Realising an innovation is called *implementation* where implementation refers to the process of continuation of a model-tested reform in an area (Klein & Knight, 2005).

4.3.1 Implementing innovation – An example

The German governmental initiative “core day-care centres for language and integration“ serves as an example for implementation. Gräsel and Parchmann (2004) describe three implementation strategies: top-down, bottom-up and symbiotic strategies. The present study focuses on top-down and bottom-up strategies. Top-down strategies describe an externally controlled, linear approach where a first group (e.g. educational policy makers) decides to implement an innovation (e.g. improving the process quality in the field of early language education or team development) in a specific context (e.g. ECEC settings). A second group (e.g. pedagogical staff, head teachers, children and their parents) is confronted with this and at the same time faces the challenge to permanently implement the innovation (Hasselhorn et al., 2014; Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013). However, the programme also revealed bottom-up approaches. According to the evaluation study, “core day-care centres for language and integration“participants saw their daily pedagogical practices confirmed by the

external impetus (Anders et al., 2015). Also, ideas from the field that came up during the programme are taken into consideration.

Successful implementation in the education system generally depends on various factors that may be attributed to four conditions for success described by Gräsel (2010). To begin, there is the value of the innovation itself. Other criteria relate to the characteristics of the preschool teachers, the ECEC setting as an organisation, the context and also the transfer opportunities (e.g. training opportunities). From 2011 to 2015, “core day-care centres for language and integration“supported 4,000 ECEC settings in disadvantaged areas to expand their early language and literacy education. The scientific evaluation of the initiative aimed at investigating its effects on ECEC settings, educational staff, team cooperation, pedagogical quality, home environment and the children’s linguistic development. The initiative had been conceived as an intervention strategy for all areas of quality and was expected to have positive effects on structural quality and language pedagogical process quality (Anders et al., 2015). Structural quality refers to objective aspects of the childcare environment that are often regulated by the government (e.g. teacher-child-ratio, the teachers’ formal education and experience, aspects of the facility that houses the school). Process quality, on the other hand, refers primarily to how children experience childcare and their interaction with staff. Data were collected at the end of 2012. The evaluation study followed a mixed-method approach, combining different instruments: online surveys, half-standardised interviews with the primary carer, process observations and standardised language tests with the children. Moreover, four different groups were compared: two groups of ECEC settings participating in the initiative that received different types of additional support and professional training, one participating group that did not receive support, and one comparison group of ECEC settings that did not participate in the initiative. Altogether, 335 ECEC settings across Germany and 1,331 children/families took part in the evaluation. Thirty percent of the mothers speak German as a second language. Half of the children are girls, their average age at the first point of measurement (t_1 ¹⁰) was two years and nine months (min.: two years; max.: three years, six months).

The evaluation study focused primarily on medium-term effects. In the first phase of the programme (2012 to 2014, t_2), we collected data on the development of the organisation, staff, families and children. At a second measurement point (2015, t_2), data collection focused on the continuation of implemented day-to-day language education in the ECEC setting and in

¹⁰ The points of measurement refers to qualitative data collection.

the team. Experts in early language education supported each team during the implementation process.

Interestingly, the professional exchange of knowledge between experts and staff, initiated by the head teacher, had significant positive effects on the development of process quality of language education (Anders et al., 2015). This result has important practical implications, considering the conditions for successful implementation. It also underlines the importance of the head teachers' role as leaders of change. Krause (2005) found that transformational leadership behaviour is a less important condition for successful implementation than previously assumed. The charisma of the head teacher seems less relevant than the degree of freedom, autonomy and expertise the leader grants the staff. They will implement innovations if the leader knows in how far they judge change to be necessary and possible in their organisation. Expertise, information and a certain degree of freedom and autonomy were found to be particularly conducive to implementation. Such leadership behaviour that encourages implementation may thus be described as delegating-participative leadership (e.g. Axtell et al., 2000; Anderson & King, 1993).

4.4 Method

4.4.1 Procedure and sample

A qualitative design was chosen to facilitate an in-depth understanding of the head teachers' explicit and implicit subjective concepts of leadership and their understanding of their own role. This study understands concepts as the leaders' attitudes to leadership, which refer to the role they perceive to have in the team and to communicated practical strategies.

We interviewed a sample of 26 head teachers who participated in the study evaluating the initiative "core day-care centres for language and integration". The sample was selected to represent the German average in terms of gender distribution (male head teachers: 5,8 %; female head teachers: 94,2 %), age (40-55) and level of educational (preschool teacher: 78,9 %; qualified social education worker/pedagogue: 21,1 %) (Federal Statistical Office, 2016; Anders et al., 2015; Länderreport, 2015). Additionally, only large ECEC settings were selected in order to try to interview exclusively head teachers who are exempt from childcare duties. We assumed that head teachers who are no core professionals in particular groups have a more detailed understanding of their role as leaders and fill this role more. ECEC settings with these characteristics were sampled in the federal states Berlin and Brandenburg (Table 3).

Table 3. *Soziodemographic Data*

	<u>Sample</u>		<u>Total</u>	<u>Germany</u>
	N	%	<u>sample</u> ^a	%
Gender				
male	3	11,5	4,5	5,8
female	23	88,5	95,5	94,2
Participation on initiative				
yes	24	92,3	77,6	-
no	2	7,7	22,4	-
Mode of exemption				
exempted	19	73,1	81,2	36,8 ^c
not exempted	7	26,9	-	-
Qualification				
academic	5	19,2	25,0	21,1
non-academic	21	80,8	75,0	78,9
Federal State				
Berlin	14	53,8	4,8	3,3
Brandenburg	12	46,2	3,0	3,6
	M		M	M
Average of age (in years)	45		48,5	49,0

^a Anders et al., 2015

^b Federal Statistical Office, 2016

^c Trends der FBBE in Deutschland – Zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015

4.4.2 Instruments

From August to October 2014, the authors interviewed 26 head teachers in ECEC settings in Berlin and Brandenburg. The participants were informed about the interview both orally and in writing. On average, interviews lasted for 50 minutes. They were digitally recorded and transcribed. Participants were generally willing to cooperate. We conducted semi-structured, episodic interviews to learn as much as possible about the implicit understanding of leadership. The interviews combined narrations with more focused questions (Flick 2014) and were designed to include episodic-narrative knowledge as well as semantic-conceptual knowledge about the implicit understanding of leadership (Flick, 2011). First of all, participants were asked how they would describe their position within the organisation. Other aspects were the participants' reasons for taking the head teacher position, the description of

obstacles in this position, their daily tasks, as well as their experience with other head teachers as role models and with their own role as head teacher.

4.4.3 Analysis

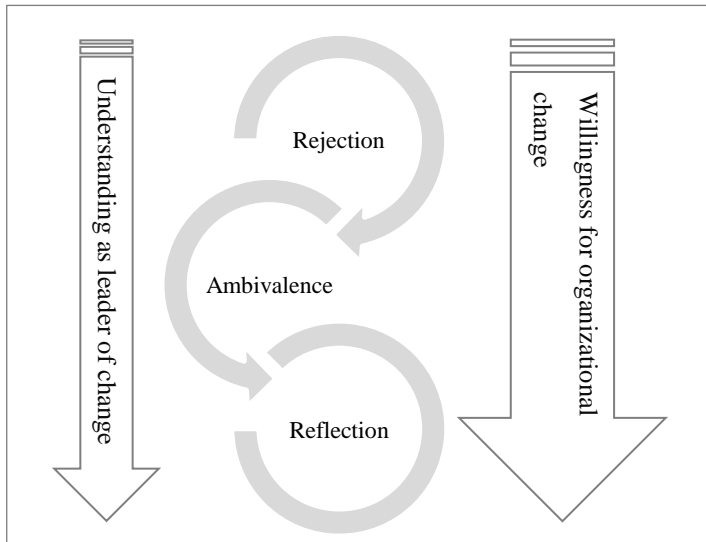
Because of the pre-selection of the sample and because we intended to develop a typology, we chose thematic coding as analysis method (Flick, 2011). In this study, we understand types in the sense of modes that are considered the result of case contrasting. Each type includes interviewed head teachers who deal with and understand leadership in a similar way. In the course of the thematic coding of the transcribed interviews, individual text segments were assigned codes. These codes were then used to generate a thematic structure in which the codes are organised (Flick, 2014). In a first analysis we revealed three types of leadership patterns: rejection (15,4 %), ambivalence (38,5 %) and reflection (46,1 %) (Ballaschk et al., submitted). Based on the final typology, this article focuses on the relationship between head teachers and their teams, as well as their willingness to implement change and their strategies to do so. Codes from the first analysis (*understanding of leadership: rejection, ambivalence, reflection; strategies for acting like a head teacher; conditions for effective leadership*) (Ballaschk et al., submitted) were combined with the codes from other thematic areas like *leader-team relationship* and *a head teacher's aspirations*. The respective text segments were re-assembled and comparatively analysed.

To guarantee the quality of the present study, the following criteria for qualitative empirical social research (Seale, 1999) were used. Intersubjective replicability was obtained through successive documentation of the research process and using the 'peer debriefing' approach (Lincoln & Guba, 1985, p. 308) for interpreting the data. We chose the episodic interview method to provide access to subjective attitudes of participants and the method of thematic coding (Flick, 2014) as a codified procedure. These choices of access and analysis methods were found to be adequate for the research topic. The following classifies the results empirically and justifies them accordingly. We also comment on their limitations and examine the consistency of the developed theory. Finally, we consider the coherence and relevance of the results.

4.5 Results

The interview analysis revealed three types of leadership patterns, describing the head teachers' varying understanding of leadership: rejection, ambivalence and reflection (Figure 2).

Figure 2. Types of leadership patterns: Rejection, Ambivalence, Reflection.



The present study focuses on the relationship between head teachers and the pedagogical team within each type, as well as their narrative of their own and their team's development (organizational development). Moreover, we examined how head teachers use the initiative "core day-care centres for language and integration" as an impulse for organisational development. The results are presented according to the prior generated typology. Therefore generated types are not presented in detail; rather just crucial points were elucidated to clarify the results of present analysis (see above).

4.5.1 Type 'Rejection'

Head teachers of the type 'rejection' all refuse an autocratically concept of leadership. They attribute their refusal of an autocratic concept of leadership to their personality, saying 'I'm (not) like that...' They focus on what they describe as 'democratic' practical strategies (LB, m, exempted); for example, head teachers try to 'involve as many people as possible in the decision-making process' (LB, m, exempted). This may point to individuals of this group being insecure about their role as a leader. The insecurity of head teachers about their role as a leader also becomes apparent when considering the relationship to the team: 'I wonder. Some-

times I don't know if I'm doing it right.' (LB, m, exempted) They feel responsible for developing the team: 'You do want to push some processes forward.' (MB, f, not exempted); 'If there is a problem, we talk about it' (LB, m, exempted). But they do not voice actual leadership knowledge or indicate any professional understanding of leadership. Arguments are based on intuitive knowledge and personal experience. For example, team meetings are used to develop a culture of communication, to receive pedagogical feedback and to promote a positive climate within the team. A good team atmosphere is seen as the precondition to collectively examining if new findings 'from science' (HB, f, exempted) could be practically applied. Head teachers of this group do not define the kind of impetus they give or their strategies for implementing new scientific content. When talking about their relationship to the team and practical routines, these head teachers show insecurity. On the one hand, they see themselves in the formal role as a head teacher and are aware of their responsibility to keep an eye on 'the whole organisation' (LB, m, exempted). On the other hand, they say 'there is no difference' (DA, f, exempted) between their position and other pedagogical staff.

All in all, leadership aspirations and strategies to professionally develop the team or their own role are relevant but remain vague and are attributed to own personality and experience: 'You have to be a little bit curious about new (pedagogical) things [...] and you have to like facing challenges' (HB, f, exempted). The results show that individuals of this type have not yet sufficiently internalised the professional self-conception as leaders. One reason could be the negative connotation of leadership, which may inhibit developing a personal and professional concept of leadership.

4.5.2 Type 'Ambivalence'

Head teachers of the type 'ambivalence' share an ambivalent understanding of leadership. Similar to the type 'rejection', individuals of this group also reject the autocratic concept of leadership. At the same time, leadership is described as 'a pretty good basis' (NB, f, exempted) for being a head teacher while this implicit understanding of leadership is primarily attributed to personality, age and maturity. The ambivalence becomes even more evident when individuals of this type describe their role as head teachers as connectors, managers, guides and 'someone who initiates certain things' (NB, f, exempted) but then also as 'boss' (YA, f, exempted). Head teachers of this group also wish to be part of the team and being the 'boss' means being left out. At the same time, this title is used to maintain a certain distance, which makes it easier to make unpopular decisions and serves as protection. Individuals of

this group seem to focus on the management part of their work, which may point to an incomplete understanding of leadership.

Ambivalence notably becomes evident from the relationship to the team, which is defined through the individual's role as a head teacher and the modes 'distance' and 'closeness' or affinity. Head teachers who describe themselves as distant see themselves as the boss but paradoxically attribute corresponding they use to their personality: 'It's difficult for me to praise others'; 'I'm rather on the distanced side' (YA, f, exempted). At the same time they seek affinity with and acceptance from the team when they say they want to be seen as 'on their side' (YA, f, exempted). By comparison, head teachers in the mode 'closeness' see themselves as the team networker. Their team strategies show a desire for a good atmosphere but they, too, attribute this behaviour to their personality: 'I'm addicted to harmony.' (YA, f, not exempted); 'I'm not the type that questions everything' (YA, f, not exempted). Within these 'ambivalence patterns' the aspiration to develop the team's skills and knowledge becomes evident: 'As a head teacher you are responsible for how we go forward in education' (UA, f, not exempted). This aspiration is primarily associated with the formal role as head teacher and it can be assumed that the struggle to find a position within the team hinders the fulfilment of this aspiration. Strategies to achieve it remain vague. Head teachers who describe themselves as distant may try to make staff contribute to a technical discussion by holding team meetings. These head teachers, however, suffer from the fact that they do not have access to the team and encounter fear and rejection. 'Close' head teachers try to provide the framework for respectful communication within the team and use team meetings as a feedback opportunity but also to define themselves as head teachers. The head teacher-team relationship is described as 'quite open' (NB, f, exempted) or as 'reciprocal' (NB, f, exempted).

All in all, it can be said that head teachers with 'ambivalence patterns' formally describe themselves as having the responsibility to manage their personal and the team development. However, an ambivalent understanding of leadership inhibits this goal. The insecurity about their role influences their relationship to the team since head teachers of this type lack access to it and are struggling to find their position. It can be concluded, that this struggle represents a barrier for organisational development.

4.5.3 Type 'Reflection'

Unlike the types 'rejection' and 'ambivalence' the type 'reflection' describes head teachers who embrace the implicit, reflected concept of leadership while equally rejecting its

autocratic traits, defining it individually. They see a formal difference between themselves and the team and view this as necessary to be a role model for professional development (e.g. professional monitoring, pedagogical guiding). Interestingly, they also attribute this behaviour to their personality. They describe themselves as ‘harmonic’ (OB, f, exempted) and they know ‘that not everyone loves me all the time’ (OB, f, exempted), which shows their reflected understanding of their role as leaders who are seeking good relations but also think on a ‘meta level’ (FB, f, exempted), viewing themselves as the team developers. Their understanding of leadership is based on feedback: ‘[...] they [the team] see me as a partner, but they always respect that I’m the head teacher’ (NB, f, exempted). This position is viewed as decisive for professional impetus for development and guidance: ‘And then I always say that I must teach them so well that they don’t just believe [in] but understand the pedagogy they do’ (IB, f, not exempted). It is important for head teachers of this type to not only help to develop the team as a whole, but to also include each individual team member’s strengths and weaknesses into the development processes.

A special feature of this understanding of leadership is the expectation that the team also seeks skills and knowledge development. The implicit concept of leadership shows aspects of transformational leadership. This includes the aspect that the leaders but also the team develop a vision and motivation for quality development. Motivating (by ‘...praising and trying to inspire’ (YA, f, not exempted)), showing appreciation for the daily work, as well as maintaining a dialogue about current progress or problems are important. The participants describe a trustful and open relationship within the team to be the basis for this. Interestingly, head teachers of this type end up also attributing their success to their personality: ‘It’s my human nature’ (FB, f, exempted). Experience and age are described as necessary for a ‘mature personality’ (IB, f, not exempted) and are personality traits that are viewed as a basis for effective leadership.

In summary, head teachers of the type ‘reflection’ consciously live their leadership role. They follow an implicit concept of leadership, bordering on transformational leadership. Compared to head teachers of the type ‘ambivalence’, ‘reflection’ head teachers are not struggling to find their position, it is already solid and satisfying. It is more important for them to use this positive relationship to achieve professional team development. Results also suggest that this group also primarily attributes their implicit concept of leadership to their personality, built on age and experience instead of attributing it to a professional self-conception of leadership based on expertise.

4.6 How do head teachers use the initiative “core day-care centres for language and integration“ for organisational development?

The present study is based on the assumption, that the likelihood to find head teachers with more pronounced conceptions should be higher in ECEC settings who participated in the initiative “core day-care centres for language and integration“, because of the programme-implied changes. This led to the question how the head teachers’ self-conception as leaders influences their willingness to implement change and how they make use of this external impulse for their strategies of organisational development. Results show that participants rarely mention the initiative in the interviews. The group that mentions it most often is the ‘ambivalence’ type. On the one hand, they show great sympathy for it (‘One of the best programmes’ KB, m, exempted). On the other hand, they also criticise the additional workload. This is also true for head teachers of the type ‘reflection’. However, the latter emphasise the positive effects the expert for early language education has on the team development. Head teachers with the pattern ‘rejection’ mention the programme as an example of their own efforts to develop the team. Being exempt from childcare seems to be beneficial for the implementation of change: Only those head teachers who are exempt from childcare directly refer to the programme. One explanation for this may be that head teachers who fill a double role as head teacher and regular preschool teacher view themselves less as leaders and are also looking for additional staff (language education experts). It seems that they have not understood the specific role of the expert as a support for leadership and team development.

In conclusion, it can be said that it is not so much the programme but rather the individual conception of leadership and structural parameters, such as childcare exemption, that impact the approach to the programme as an external impetus.

4.7 Summary and discussion

The present study aimed at investigating whether the head teachers’ self-conception of leadership promotes implementation processes and organisational development. More specifically, we examined how the head teachers’ self-conception as leaders influences their willingness to implement change. The initiative “core day-care centres for language and integration“ serves as an example for implementation. We investigate how head teachers make use of this external impulse for their strategies of organisational development. Prior results revealed three types of leadership patterns: rejection, ambivalence and reflection (Ballaschk et al.,

submitted). Findings show that the implicit concept of leadership does influence both, the relationship to the team and the willingness to implement change. McIntyre and Foti (2013) found out, that teams with shared-leadership perception showed higher levels of team mental model similarity, team mental model accuracy and team performance than other leadership types. Compared to the current study in type 'reflection' we figured out aspects of transformational leadership and a distinctive willingness for team development. Maybe the willingness for team development could be enhanced by shared-leadership trainings. Contrary to type 'reflection', head teachers of the type 'rejection' show significant insecurity about their role as leaders. They attribute the already marginal aspirations to develop the team skills and knowledge to their personality and experience. A similar picture can be drawn for 'ambivalence' head teachers who do not use their formally assigned role but focus more on concrete strategies to position themselves within the organisation, especially within the team. Hence, there is a need for professionalization. Head teacher of type 'rejection' and 'ambivalence' need to develop their implicit understanding as leaders of change (Whalley, 2011). Cloos, Göbel and Lemke (2015) pointed out the importance of multiprofessional teams for defining a specifically concept of leadership for the organization as a whole.

All participants define themselves as a role model for the staff; however, the specific description varies between the three types. Even though head teachers of the type 'reflection' have the most reflective understanding of their role as a leader, as shown by their self-conception and their different practical strategies, they still base this on their personality. This is important in light of attribution theories, i.e. theories that describe how individuals explain their own behaviour or the behaviour of others (cf. Zimbardo & Gerrig, 1999), which describe personality as uncontrollable but time-stable. This suggests that even head teachers of the type 'reflection', which was found to include elements of transformational leadership (vision and motivation), did not internalise a professional concept of leadership. Still, head teachers with 'reflection patterns' do show strategies for successful implementation that are similar to criteria of implementation theories. Krause (2005) found that it is not so much transformational leadership or a leader's charisma that is needed for successful implementation but rather him or her granting certain degrees of freedom, autonomy and expertise. These aspects were found in the types 'ambivalence' and 'reflection'. Head teachers with 'ambivalence patterns' associate their concept of leadership with providing the team with a framework. It is also important to them that their staff attend additional training. But because of their vague strategies for achieving this, no statement can be made here about whether implementation can be successful. Comparing the types 'ambivalence' and 'reflection', the rele-

vance of an implicit concept of leadership for successful implementation becomes evident once again. Head teachers of the type 'reflection' are aware of how the staff judge a situation or the need for and the ability to change. Krause (2005) highlights this aspect as beneficial for the staff's willingness to implement new processes. This result is especially interesting with regard to the question of how head teachers make use of the initiative "core day-care centres for language and integration" for their strategies of organisational development. It was found that it is not so much the programme itself but rather the understanding of leadership that determines whether a head teacher views this external impetus as useful for the organisation and initiates an equally supportive behaviour among the staff. Especially head teachers with 'reflection patterns' highlight certain programme elements, such as the expert for early language education, as relevant to developing the team in the field of education. Head teachers of the type 'ambivalence' also see the programme as an external impetus that is generally beneficial but also feel the additional burden for them as head teachers. However, an innovation's generally positive evaluation by the stakeholders of the concerned organisation may be seen as an indicator for successful implementation (Gräsel, 2010).

In summary, it can be said that it is especially the implicit concept of leadership that impacts the head teachers' willingness to strive for professional development in the organisation, both on the team level and on the head teacher's personal level. External impetus such as the governmental initiative "core day-care centres for language and integration" can only serve this goal, if head teachers consciously define themselves as leaders and at the same time grant their staff certain degrees of freedom and autonomy and also pay attention to the staff's assessment of a situation or a need for change. Especially the latter requires a good head teacher-team relationship. In order to develop such a relationship, the head teacher is required to provide a vision and motivation by showing appreciation. Both are key elements of transformational leadership. We found that head teachers of the type 'reflection' have an implicit concept of leadership, which includes these aspects of transformational leadership. Finally, it can be said that the head teachers in our sample still lack professional self-conception as leaders.

4.7.1 Limitations

Like most studies, the present study is subject to a number of limitations that should be addressed. First, we assumed that head teachers who participate in the governmental initiative "core day-care centres for language and integration" have a more detailed understanding of

leadership than non-participating head teachers. However, in order to investigate this assumption, more than the two non-participating ECEC settings (out of 26) would have been required. It would be interesting to investigate if results show the same or similar types of leadership patterns and if self-conception of leadership really is more differentiated among participants than non-participants. A second limitation concerns the analysis method. The aim was to use a sample that generally represents the German average head teacher (gender, age and level of education) in order to examine the understanding of leadership as widely as possible and to see if the head teachers' perception of their role as leaders impacts their implementation effort. It would also be worth carrying out a nation-wide study with a larger sample, which could bring new insights into the differences between the federal states. It is possible that head teachers of early years settings in the former West-German states are more open to the concept of leadership. Also, the present sample includes only three men. It could be interesting to investigate if gender has an influence on the self-conception of leadership, the relationship between head teachers and the team and the willingness for organisational change. Another question worth pursuing refers to how the different levels of qualification impact the understanding of leadership and the implementation effort.

In order to sample only head teachers exempt from childcare, only large ECEC settings were chosen. We assumed that their exemption from childcare could be beneficial for implementing innovations. Although it exclusively focused on large ECEC settings, our sample also includes head teachers who are not exempt from childcare. These differences in the head teachers' responsibilities among large ECEC settings might be due to structural differences. The functioning, workload and tasks typically depend on the provider (Oberhuemer et al., 2010). In future studies, the structural characteristics of the early years settings should be taken into account. Additionally, in order to draw a more representative picture of leadership in early years settings in Germany, it is necessary to also consider a larger number of head teachers that are not exempt from childcare, as well as head teachers in smaller ECEC settings. Another focus of further research could be the importance of the location of an ECEC setting for the self-conception as a leader of change. Finally, present results should be supplemented by an interview study that focuses on the teams and the providers that run of ECEC settings.

4.8 Implications for further research and practice

Without a doubt the present study contributes to a better understanding of the process of professionalization. Our results revealed three types of head teachers with a significant need for professionalization. First of all, these results have implications for the scientific community. This study gives a first review of the specific concept of leadership in the field of ECEC in Germany. Additional research should further investigate the different stakeholders of the organisation and their understanding of leadership. It is also desirable to examine what kind of leadership behaviour is beneficial to the development and improvement of a pre-school. Secondly, on a more practical side, there is an enormous need for additional training and further education, which should not only be met by external training and courses but also by constantly training head teachers on the job, in their practical pedagogic day-to-day work in order to allow them to take on an explicit, professional leadership role. For instance, Ballaschk and Anders (2015) found that educational advisors are needed. Finally, structural change is necessary to promote distributed and transformational leadership in early years settings (Ballaschk et al., submitted).

4.9 Acknowledgements

This study would not have been possible without the generous head teachers in the early years settings, who offered us insights in their work.

4.10 Funding

The research has been funded by the German Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.

4.11 References

- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2015). Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.
- Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564.
- Anderson, N. R. & King, N. (1993). Innovations in organizations. In C. I. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 8) (pp. 1–33). Chichester: Wiley.
- Axtell, C. M., Holman, D. J., Unsworth, K. L. Wall, T. D., Waterson, P. E. & Harrington, E. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 265–285.
- Ballaschk, I., Anders, Y. & Flick, U. (eingereicht). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- 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. doi: 22201506876
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209 - 261). Münster: Waxmann.
- CARE (2015). *CARE – Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D3.1: Comparative review of professional development approaches*. Retrieved September 25, 2016, from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empi-*

rische Befunde in der AWiFF-Förderlinie (S. 144-162). Weinheim: Beltz Juventa.

- Connors, M.C. (2016). *Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy*, 36, P. 32-45. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.005
- Connors, M. C., & Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: a multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 266–279. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.05.006
- Erath, P. & Sandner, E. (2007). *Unternehmen Kita. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln*. München: Don Bosco Verlag.
- Federal Statistical Office (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt (S. 37 - 47). Zugriff am 25. September 2016 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402157004.pdf?__blob=publicationFile
- Flick, U. (2014): *An Introduction to Qualitative Research*. Fifth Edition. London: Sage.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140 – 149.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und –hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Kagan und Bowman (1997). *California Early Childhood Educator Competencies*. Retrieved September 25, 2016, from <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ececompetencies2011.pdf>
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 243 –246.

- Krause, D.E. (2005). Innovationsförderliche Führung – Eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Psychology*, 213 (2), 61-76.
- Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2015). *Trends der FBBE in Deutschland – Zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Bertelsmann Stiftung.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McIntyre, H.H. & Foti, R.J. (2013). The impact of shared leadership on teamwork mental models performance in self-directed teams. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16 (1), P. 46-57.
- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (15), 1 – 21.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- OECD (2014). *Education Policy Outlook. Germany*. Retrieved September 25, 2016, from http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Retrieved September 25, 2016, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Rannenberg-Schwerin, P. (2012). *Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B 11*, Zugriff am 25. September 2016 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/pe/public/2012/685595390.pdf>
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319 – 331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Talan, T.N. & Bloom, P.J. (2011). *Program Administration Scale. Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership and Management* (2nd edition). Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Research.

Weber, S.M., Göhlich, M., Schiersmann, C., Schröer, A. (2011). *Organisation und Führung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.

Zimbardo, P. & Gerrig, R.J. (1999). *Psychologie*. 2. Auflage. Berlin: Springer.

5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel einer fundierten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Führungsbegriff im frühpädagogischen Bereich. Im Ergebnis stehen erste Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung. Diese Dimensionen entfalten sich auf zwei methodischen Ebenen, welche im Folgenden vor dem Hintergrund inhaltlicher und methodischer Grenzen diskutiert werden. Zunächst werden die gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf die Frage diskutiert, welche Bedeutung beide Ebenen inhaltlich füreinander haben. Dabei werden diese Erkenntnisse gleichzeitig in den nationalen wie internationalen Forschungskontext eingeordnet, um deren Nutzen für die Scientific Community auszuleuchten. In einem nächsten Schritt wird der Stellenwert der vorliegenden Arbeit im Kontext der Evaluationsstudie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ diskutiert. Dabei soll der Wert dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Evaluationsstudie auf Metaebene betrachtet werden, um inhaltliche Schnittmengen transparent zu machen und damit weitere Impulse zur Gesamtdiskussion innerhalb des Fachbereiches beizutragen. Zur Untermauerung des Wertes der Ergebnisse wird daran anknüpfend insbesondere die Güte der qualitativen Interviewstudie dieser Arbeit diskutiert.

5.1 Zum Stellenwert der Ergebnisse für den internationalen und nationalen Forschungskontext

Mit dem Anspruch an eine theoretische Auseinandersetzung mit Führung im frühpädagogischen Forschungsfeld wurden zwei methodische Wege gewählt, welche auf unterschiedlichen Ebenen Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes ausleuchten. Eine erste Ebene bildet die theoretische Analyse mit dem Ergebnis eines Modellvorschlages, in welchem Facetten eines Führungsverständnisses im frühpädagogischen Bereich in Deutschland dargestellt sind. Das Modell zeigt dabei Leadership als grundlegende Dimension. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse und der damit verbundenen neu entfachten Diskussion um die Frage nach adäquater Steuerung von Qualität in frühkindlichen Betreuungssettings erwies sich insbesondere Leadership als gewinnbringend für eine neue Richtung der Auseinandersetzung. Leadership nimmt die einzelnen Akteure des Systems Kindertageseinrichtung erstmals als Ausgangspunkt für Veränderung in die Verantwortung und fokussiert dabei explizit Interaktionsprozesse zwischen den Akteuren. Insbesondere die Leitungskraft wird in der Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung im frühpädagogischen

schen Bereich zunehmend als EntwicklerIn von Qualität betrachtet und aufgrund ihrer Schnittstellentätigkeit eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Der in dieser Arbeit vorgestellte Modellvorschlag, geht einen Schritt weiter und schreibt Leitungskräften eine Rolle als „Agent of Change“ (Whalley, 2011) zu. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um adäquate (Führungs-)Kompetenzen von Leitungskräften und dem Wissen um den handlungsleitenden Charakter subjektiver Führungstheorien wurde auf einer zweiten Ebene das Rollenverständnis von Leitungskräften mit besonderem Schwerpunkt auf Einstellungen zum Führungsbegriff über ein qualitatives Befragungsdesign untersucht. Ziel war es herauszufinden, welche Dimensionen von Führung auf Akteursebene zu finden sind. Im Ergebnis zeigt die Interviewstudie, wie heterogen die Einstellungen und Orientierungen zum Führungsverständnis sind und wie bedeutsam gleichzeitig das Vorhandensein eines Selbstverständnisses als Führungskraft für die Wahrnehmung und Umsetzung von (externen) Innovationsimpulsen ist. An dieser Stelle wird mit Bezug zum Modellvorschlag sowie den Daten der Interviewstudie diskutiert, ob Leadership ein Instrument für Organisationsentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sein kann.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte theoretische Analyse ergab, dass insbesondere Führung im Sinne von Leadership einen bedeutenden Einfluss auf die nachhaltige Entwicklung von pädagogischen Organisationen haben kann. Im Modell ist Leadership nicht nur als grundlegende Dimension eines feldspezifischen Führungsverständnisses, sondern gleichzeitig als Instrument organisationaler Entwicklung der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung dargestellt. Insbesondere die Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung wird als Gestalterin des Wandels im Sinne eines „Agent of Change“ als Steuerungssubjekt neu in die Verantwortung genommen. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Modell verknüpft diese Entwicklungen mit dem aus England kommenden konzeptuellen Ansatz der Leitungskraft als „Agent of Change“ (Whalley, 2011) und passt ihn an die aktuelle Diskussion um Professionalisierung im System Kindertageseinrichtung in Deutschland an. In dieser Auseinandersetzung spielt die Frage um eine angemessene Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte eine bedeutende Rolle (Mischo, 2015). Ein Desiderat innerhalb dieser Diskussion ist die Frage nach feldspezifischen Führungskompetenzen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen.

Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) schreiben der Leitungskraft in ihrer Position die Rolle der Schlüsselfigur für die Entwicklung und Sicherstellung von Qualität in der Einrichtung zu. Auch das vorliegende Modell geht von der Bedeutung der Leitungskraft als Entwicklerin von Qualität aus. Dabei werden jedoch auch andere Steuerungssubjekte wie

der Träger einer Kindertageseinrichtung und Unterstützungssysteme wie Fachberatung und externe Bildungspartner einbezogen. Leadership wird erstmalig als Aufgabe und Verantwortlichkeit auf alle Akteure im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung übertragen, wenngleich die Leitungskraft als Ausgangspunkt von Entwicklung und insbesondere für die fachliche Weiterentwicklung ihrer Fachkräfte zu „Leaders of Practice“ (Whalley, 2011) im Fokus der Überlegungen steht. Das Modell gibt dabei mit Bezug zum Konzept der „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014) konkrete Hinweise zur Ausgestaltung der Rolle der Leitungskraft als „Agent of Change“. Neu für den deutschsprachigen Raum ist daran vor allem, dass weniger die Verantwortung zur Kontrolle der Einhaltung von Strukturen und Abläufen im Fokus des Leitungshandelns (z.B. Qualitätsmanagementsysteme) steht, als vielmehr das Gestalten von Strukturen und Interaktionen. Damit wird vielmehr als bisher die Führungskompetenz fokussiert, Stärken und Schwächen sowie Bedarfe der Mitarbeitenden zu erkennen, in eine einrichtungsspezifische Vision zu formulieren und die mit der Zielerreichung verbundenen (Interaktions-)Prozesse zu begleiten.

Trotz Hinweisen auf die Passung dieser internationalen Konzeptideen ergeben sich mit Blick auf die Analyseergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviewstudie einige Dissonanzen. Aus der Entwicklung des Modells heraus ergab sich die Annahme, dass es bei Leitungskräften aufgrund der bisherigen Managementfokussierung in der aktuellen Fachliteratur sowie Ausbildungsmodulen ebenfalls eine Managementfokussierung gibt. Gleichzeitig wurde jedoch das Vorhandensein eines impliziten Verständnisses von Führung angenommen. Es stellte sich überraschend heraus, dass dieses implizite Verständnis Aspekte von Leadership und insbesondere transformationaler und auch geteilter Führung (Distributed Leadership) enthält. Zudem wurde auch deutlich, dass ein Verständnis von Führung im Sinne von Leadership noch nicht an ein professionelles Selbstverständnis als Führungskraft geknüpft ist. Gerade im Hinblick auf die generierte Typologie und den darin enthaltenen Unterschieden im Selbstverständnis als Führungskraft zeigt sich, wie bedeutsam ein implizites Verständnis als Führungskraft einer Kindertageseinrichtung für das Anstoßen und Umsetzen von (externen) Innovationsimpulsen ist. Im Modell werden Leadershipthemen für Leitungskräfte als „Agent of Change“ vorgeschlagen. Ein Thema ist die direktionale Führung, welches auf dem Ansatz transaktionaler bzw. transformationaler Führung basiert. Leitungskräfte stehen in der Verantwortung, als strukturgebende Führungskraft zu agieren und im Prozess der Visionerreichung Richtung zu weisen sowie Entscheidungen für das Fachkräfteteam zu treffen. Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass alle befragten Leitungskräfte grundsätzlich ein Verständnis von Führung ablehnen, das sie selbst als zu autokratisch betrachten. Als autokratisch

bezeichnen sie dabei eine für ihr Verständnis zu starke Strukturgebung, die nur von ihnen als Leitungskraft ausgeht. Überraschend ist jedoch, dass sie sich selbst implizit in ihren Alltagsroutinen zum Teil als eine Leitungskraft darstellen, die auf diese negativ konnotierte Weise führt. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Befragten in unterschiedlicher Weise mit einem negativ konnotierten Verständnis von Führung umgehen. An ihren Alltagsroutinen zeigt sich eine Rollenunsicherheit, die zum einen darin sichtbar wird, dass sie selbst auf demokratische Entscheidungsfindung im Team zwar Wert legen, aber gleichzeitig als Chefin und Entscheidungsträgerin vom Team respektiert werden wollen (Typus Ablehnung). Zum anderen versuchen sie Entscheidungsfindungsprozesse strategisch zu umgehen, indem sie diese Verantwortung an das Team abgeben (Typus Ambivalenz). Im Gegensatz dazu gehen Leitungskräfte des Typus Reflexion reflektiert mit einem negativ konnotierten Verständnis von Führung um, in dem sie sich ein neues individuelles Selbstverständnis als Führungskraft konstruieren. Innerhalb dieses Typus wird im Vergleich zu den Typen Ablehnung und Ambivalenz eine Rollensicherheit deutlich. Leitungskräfte sind weniger mit der eigenen Rollenfindung im Hinblick auf die Unsicherheit im Umgang mit dem Team sowie der eigenen Rolle in Prozessen der Entscheidungsfindung beschäftigt. Sie sehen sich als strukturgebende Instanzen, sind gleichzeitig jedoch bestrebt, Strukturen zu schaffen, welche den einzelnen Fachkräften einen Handlungsrahmen geben, sich ressourcenorientiert fachlich weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf das Modell, welches direktionale Führung als Leadershipthema zur Weiterentwicklung von Qualität in der Kindertageseinrichtung vorschlägt sowie den Analyseergebnissen der Leitungskräftebefragung wird deutlich, wie bedeutsam subjektive Führungstheorien für die Umsetzung von Leadership ist. Leitungskräfte, die ein Selbstverständnis als Führungskraft zeigen, machen anhand ihrer beruflichen Alltagsroutinen ihre Rolle als strukturgebende Instanz und gleichzeitig als Entwicklungsbegleitende der Fachkräfte deutlich. Ähnliches zeigt sich auch im Hinblick auf die neue Verantwortung der Leitungskraft als pädagogische Führungskraft. Nach Vorschlag des Modells steht die Leitungskraft nicht inmitten einer Vielzahl an pädagogischen und administrativen Aufgaben. Vielmehr verlagert sich ihre Verantwortung auf das Anleiten und Weiterentwickeln der pädagogischen Fachkräfte zu „Leaders of Practice“. Nentwig-Gesemann und Kollegen (2016) konnten zeigen, dass Leitungskräfte an der Zunahme an Managementtätigkeiten bzw. administrativen Aufgaben leiden. Insbesondere für Leitungskräfte entsteht ein Leidensdruck, sobald sie weniger in die Arbeit am Kind eingebunden sind. In der Konsequenz kann dies zusätzlich zu einer als hoch wahrgenommenen Aufgabenlast an Managementtätigkeiten zu psychischen und psychosomatischen Erkrankungen führen (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler, 2016). Vor dem

Hintergrund der Forderung nach verbesserten Rahmenbedingungen für Fachkräfte in Kindertageseinrichtung wird im Modell mit Bezug zu den Arbeitsbedingungen für Führungskräfte vorgeschlagen, erste Veränderungen durch eine Verlagerung der Tätigkeitsschwerpunkte von administrativen Aufgaben hin zu pädagogischer Führung anzustoßen. Mit Blick auf die Analysedaten zeigen sich für diese konzeptionelle Neuerung Grenzen. Aus den Interviewdaten wird deutlich, dass eine Rollenunsicherheit, die am Umgang mit dem Führungsbegriff sichtbar wird, hinderlich für ein Verständnis als pädagogischer Führungskraft sein kann. Führungskräfte, die eine Unsicherheit im Umgang mit ihrem eigenen Verständnis von Führung und damit im Umgang mit dem eigenen Team zeigen (Typus Ablehnung, Typus Ambivalenz), lassen anhand ihrer Alltagsroutinen weniger eine Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Mitarbeitenden erkennen. Ein anderes Bild zeigt sich dahingegen im Typus Reflexion, in welchem Führungskräfte zusammengefasst sind, die sich selbst als Führungskräfte wahrnehmen bzw. ein implizites Konzept von Führung im Sinne eines „Agent of Change“ zeigen. Diese Führungskräfte versprachlichen Alltagsroutinen an denen sichtbar wird, dass sie sich in der Verantwortung für die professionell-pädagogische Weiterentwicklung der Fachkräfte wahrnehmen. Tendenzen dazu werden auch im Typus Ambivalenz deutlich. Jedoch bleibt es hier nur beim Wunsch der Führungskräfte sich perspektivisch mehr um die fachliche Weiterentwicklung der Fachkräfte zu kümmern. Innerhalb dieses Typus konnten nur vage Ideen zur Umsetzung fachlicher Weiterentwicklung des Fachkräfteteams gefunden werden.

Ein weiteres Leadershipthema, welches das Modell für Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen vorschlägt, ist die pädagogische Führung. Dieses Thema ist mit Blick auf das Konzept der Führungskraft als „Agent of Change“ ein Kernthema. Der Modellvorschlag schreibt Führungskräften vor dem Hintergrund der Daten zum Belastungsempfinden von Führungskräften (vgl. Nagel-Prinz & Paulus, 2012; Bertelsmann Stiftung, 2016a) eine Verantwortung primär für das Anleiten und Begleiten der Mitarbeitenden zu „Leaders of Practice“ zu. Vor dem Hintergrund der Interviewdaten kann festgestellt werden, dass auch hier das implizite Verständnis von Führung und eine Rollensicherheit als Führungskraft eine Rolle für die Umsetzung pädagogischer Führung zu spielen scheint. Um pädagogisch zu führen, sollte eine Führungskraft nach Vorschlag des Modells mit Hilfe einer einrichtungsspezifischen Vision ihre pädagogischen Fachkräfte zur individuellen und damit verbundenen organisationalen Qualitätsentwicklung stimulieren. Die Interviewdaten zeigen, dass das Rollenverständnis, welche auf impliziten Führungstheorien basiert, entscheidend dafür ist, ob eine Führungskraft ein solches Leadershipverhalten zeigen kann. Am Typus Reflexion lässt sich erkennen, dass Führungskräfte, die sich in ihrer Rolle als Führungskraft sicher fühlen, perspektivisch denken

und Mitarbeitende ressourcenorientiert in den Prozess der Visionentwicklung einbeziehen. Die Konzeptidee von der Leitungskraft als „Agent of Change“, welche ihre Mitarbeitenden zu „Leaders of Practice“ weiterentwickelt und im Modell als neuer Verantwortungsbereich für Leitungskräfte aufgeführt ist, stützt sich nicht nur auf den Ansatz transformationaler Führung, sondern theoretisch auch auf das Postulat des lebenslangen Lernens (Commission of the European Communities, 2001). Diese Konzeptidee ist im Modell als Professionalisierungsstrategie verankert. Auch hier wird mit Blick auf die Interviewdaten die Bedeutung subjektiver Führungstheorien für das Selbstverständnis als Führungskraft sowie für das Bestreben nach der Umsetzung fachlicher Weiterentwicklung deutlich. Leitungskräfte des Typus Reflexion fühlen sich in ihrer strukturgebenden Rolle als Führungskraft sicher. Gleichzeitig gehört es zu ihrem Verständnis von Führung, fachliches Vorbild für die Fachkräfte zu sein, ohne dabei ihre als notwendig erachtete Distanz zum Team aufzugeben. Eben diese für sie als positiv erlebte Distanz beschreiben sie als grundlegend zur Impulsgebung in das Fachkräfteteam hinein. Im Vergleich dazu hindert Leitungskräfte des Typus Ablehnung (und auch in Teilen des Typus Ambivalenz) die eigene Rollenunsicherheit daran, sich im Sinne einer solchen Distanz im Team zu positionieren und damit die Verantwortung zur fachlichen Weiterentwicklung zu übernehmen.

Ein weiterer diskursiver Aspekt ergibt sich in Bezug auf die Implementierung des Ansatzes transformationaler Führung auf Ebene des Modellvorschlages. Mit dem Ansatz transformationaler Führung, bleibt die Leitungskraft nicht länger Steuerungsobjekt, sondern wird zum qualitätsentwickelnden Steuerungssubjekt. Mit der Entwicklung einer einrichtungsspezifischen Vision kann sie Qualitätsentwicklungsprozesse auch auf Trägerebene anstoßen. Damit erhalten Leitungskräfte, welche zu einem großen Teil an einem Mangel an gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit und Wertschätzung ihres Berufsfeldes leiden (Nagel-Prinz, 2012; Nentwig-Gesemann et al., 2016), eine Aufwertung. Gleichzeitig trägt dieser Ansatz dazu bei, dass sich Kindertageseinrichtungen aus sich selbst heraus qualitativ anhand einer gemeinsamen im Team formulierten Vision weiterentwickeln können, die jedem Akteur zudem die Möglichkeit zur individuellen Professionalisierung gibt. Führende stehen hier in der Verantwortung als Agenten des Wandels und der Veränderung die Mitarbeitenden immer wieder dazu anzuregen, den Status quo in Frage zu stellen (vgl. Harazd & Ophuysen, 2011; Bass, 1998; Bass & Avolio, 1994). Eine Dissonanz ergibt sich hierbei wiederum im Hinblick auf die Interviewdaten. Diese zeigen, dass das Vorhandensein eines impliziten Führungskonzeptes im Sinne von Leadership die Implementierung (externer) Innovationsimpulse begünstigt. Nicht alle Befragten zeigen Leadership-Aspekte in ihren Alltagsroutinen. Leitungskräfte des

Typus Reflexion haben ein implizites Verständnis von Führung, das Aspekte transformationaler Führung enthält. Diese Führungskräfte scheinen mit Blick auf deren berufliche Alltagsroutinen eher bereit zu sein, externe Impulse zu reflektieren und entsprechend zu implementieren. Mit Blick auf Führungskräfte des Typus Ablehnung und Ambivalenz wird deutlich, dass diese eine mehr oder weniger ausgeprägte Rollenunsicherheit aufweisen, die sie hemmt, ihre Einrichtung fachlich weiterzuentwickeln und externe Impulse zu implementieren.

Im Sinne des Modellvorschlages müssten gerade in Einrichtungen mit rollenunsicheren Führungskräften externe Unterstützungssysteme wie beispielsweise Fachberatung oder auch der Träger als Steuerungssubjekt aktiv werden. Nach Vorschlag des Modells sollten diese Subsysteme in der Lage sein, die jeweilige Einrichtungsleitung im Sinne transformationaler Führung weiterzuentwickeln bzw. Impulse zu setzen. Vor dem Hintergrund der noch geringen Datenlage zur Trägerqualität braucht es primär Forschung zum Selbstverständnis des Trägers als Führungsinstanz. Sollte ein Träger Bedarf an einer Weiterentwicklung zur transformational führenden Instanz aufweisen, müsste auch dort die Fachberatung aktiv werden. Jedoch stellt sich derzeit bei einer ebenfalls geringen Datenlage zum Unterstützungssystem Fachberatung (vgl. Leygraf, 2013; Heitkötter, Heeg & Wiemert, 2012) die Frage, wer Fachberatung schulen kann, damit diese die einzelne Leitungskraft im Sinne transformationaler Führung weiterentwickelt. Fachberatung hätte damit die Aufgabe, Führungskräfte in ihrem Selbstverständnis zu einer Führungskraft im Sinne eines „Agent of Change“ weiterzuentwickeln, so dass diese wiederum ihre Mitarbeitenden in der Entwicklung zu „Leaders of Practice“ begleiten können. An dieser Stelle ergibt sich jedoch insgesamt die Frage, wie Steuerung erfolgreich geschehen kann, wenn subjektive Führungstheorien und insbesondere die subjektiven Einstellungen zum Führungsbegriff eine Rolle für das Implementationsbestreben auf Seiten der Führungskräfte hat.

Das Modell effektiver Führung gibt hier den Ansatz der Distributed Leadership als Lösungsansatz vor. Einer Entwicklung, die sich auch auf europäischer Ebene zeigt. Neben einer bereits fortgeschrittenen Verankerung von Distributed Leadership im Schulbereich in England (Harris & Mujis, 2004; Harris & Spillane, 2008; Harris, 2004; Harris, 2008; Harris, 2011; Harris, 2013; Harris et al., 2007; Muslic et al., 2015) besteht mittlerweile auch im skandinavischen Raum eine breiter werdende Diskussion um die Bedeutung von Leadership für den frühpädagogischen Bereich (Halttunen, 2016; Heikka & Hujala, 2013; Heikka, 2013; Hujala, 2004; Heikka, Waniganayake & Hujala, 2012). Insbesondere in Finnland werden nicht nur Managementtheorien als Instrument zur Frage nach fruchtbaren Strategien zur (Weiter-)Entwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen in die Überlegungen einbezogen, wie

es beispielsweise in Schweden und Norwegen der Fall ist (vgl. Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013). Vielmehr wurde dort bereits der innovative Charakter von (Distributed) Leadership erkannt. Für den frühpädagogischen Bereich in Deutschland ergibt sich mit Blick auf den Ansatz der Distributed Leadership im Modell die Frage, ob eine insbesondere durch den Träger oder auch von den Ländern initiierte strukturelle Veränderung eine Lösung sein könnte, um Leitungskräfte durch Aufgabenteilung zu entlasten und damit eine Rollenfindung als pädagogische Führungskraft anzustoßen. Eine solch initiierte Aufgabenteilung kann nach Vorschlag des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Modells je nach Bedarf und struktureller Beschaffenheit in der Einrichtung geschehen. In Bezug auf das Belastungsempfinden von Leitungskräften ist sowohl in der Untersuchung von Nagel-Prinz und Paulus (2012) als auch in der vorliegenden Studie der Wunsch der Befragten nach einer Abgabe administrativer Aufgaben an eine Sekretärin zu erkennen. Im Sinne geteilter Führung ist die Idee der Einstellung einer Sekretärin durchaus realistisch. Vor dem Hintergrund des Modells wäre jedoch auch eine ressourcenorientierte Aufgabenteilung innerhalb des Fachkräfteteams möglich, so dass es in einer Einrichtung jeweils eine Leitungskraft mit der Verantwortung für die pädagogische Führung der Fachkräfte gäbe und eine Leitungskraft anteilig für die administrativen Aufgaben zuständig wäre.

Hier stößt das Modell jedoch an der Stelle an Grenzen, als dass es in einer Einrichtung erst einmal ein Bewusstsein für diesen Führungsansatz geben müsste. Auch hier könnte Fachberatung eine einrichtungsentwickelnde Rolle einnehmen und Leadership-Impulse setzen. Mit Blick auf die Interviewdaten wird deutlich, dass insbesondere Leitungskräfte des Typus Ambivalenz und Reflexion versuchen, Aufgaben innerhalb des Fachkräfteteams zu verteilen. Jedoch ist die Intention der Leitungskräfte dieses Typus dabei weniger die individuelle Weiterentwicklung der einzelnen Fachkraft, wie es bei Leitungskräften des Typus Reflexion der Fall ist, sondern vielmehr die Reduzierung der eigenen Aufgabenlast. Gerade für Leitungskräfte des Typus Ambivalenz wäre daher eine strukturelle Steuerung durch Einstellung einer Sekretärin oder zweiten Leitungskraft möglicherweise eine Entlastung, welche in Kombination mit Fortbildung zur Weiterentwicklung des eigenen Selbstverständnisses als Führungskraft zu einer Rollensicherheit führen und damit zu einer Basis für Organisationsentwicklung werden könnte.

Eine andere Möglichkeit der Aufgabenteilung, die Bestandteil des Modellvorschlages ist, ergibt sich aus der Aufgabenteilung zwischen Leitungskraft und dem Träger im Sinne des Ansatzes der geteilten Führung. Auch hier müsste einrichtungsspezifisch zwischen Träger und Einrichtungsleitung die Aufgabenverteilung ausgelotet werden. Entscheidend für das Gelin-

gen eines solchen Prozesses ist jedoch das Bewusstsein für den Nutzen, den eine solche Veränderung mit sich bringen kann. Die Interviewdaten der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass sich das Unterstützungsempfinden von Führungskräften je nach Träger unterscheidet, wobei sich hier nur Tendenzen zeigen. Bislang gibt es kaum Untersuchungen, die sich dem Kooperationsverhältnis zwischen Trägern und Einrichtungsleitung widmen. Ein Beispiel, das sich diesem Thema unter Managementperspektive widmet, ist das im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative entwickelte Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen (Fthenakis, Hanssen, Oberhuemer, Schreyer, 2003). Eine andere Perspektive nimmt die *Program Administration Scale* (PAS) ein (Talan & Bloom, 2011). Dieses Instrument verbindet Management- und Leadershipaspekte und gibt Hinweise darauf, wie sich geteilte Führung zwischen den Ebenen Leitungskraft und Träger umsetzen ließe. Die Skala dient dazu, Leadership- und Managementqualität in US-amerikanischen Kinderbetreuungseinrichtungen zu messen. Sie gibt konkrete Anregungen für Indikatoren eines guten Managements und Leaderships sowohl für Leitungspersonal als auch für Träger deutscher Kindertageseinrichtungen. Die zehn Subskalen der PAS beinhalten Aufgabenschwerpunkte, die in Teilen für deutsche Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielen: Personalentwicklung, Personalkosten und -planung, Arbeitsabläufe in der Einrichtung, Beobachtung von Kindern, Fiskalmanagement, Programmplanung und Evaluation, Familienpartnerschaft, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Technologien, Personalqualifikation. Vor dem Hintergrund der traditionell bedingten Fürsorgetradition des Staates ist ein unternehmerischer Blick auf Kindertageseinrichtungen als Organisation in Deutschland noch ungewohnt. In England und den USA ist dort aufgrund der stärkeren Privatisierung von Day Care eine solche Sichtweise viel mehr verbreitet. Feldspezifische Führungskonzepte aus den USA und England beziehen sich bereits auf organisationspsychologische Führungstheorien, welche zum einen Leadership- und Managementansätze verbinden, zum anderen den Fokus vielmehr auf Leadership legen. Die einzelnen Items wurden bisher nicht in das im Rahmen dieser Arbeit generierte Modell einbezogen, da sie zwar einen Nutzen für die Frage nach der Aufgabenverteilung zwischen den einzelnen Akteuren und insbesondere der Leitungskraft und dem Träger hätten, jedoch zu stark auf das US-amerikanische System hin entwickelt sind. Perspektivisch ließen sie sich jedoch mit einer konkreten Anpassung auf das heterogene Trägersystem übertragen und damit nach Vorschlag des Modells den Träger als Steuerungsinstanz mehr in Verantwortung für Organisationsentwicklung nehmen. Mit Blick auf das in dieser Arbeit entwickelte Modell spielt die Verbindung von Leadership und Management als Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes eine bedeutende Rolle. Entscheidend ist jedoch laut Modell eine einrichtungsadäquate

Aufgabenverteilung von Leadership- und Managementverantwortung. Diese Verteilung sollte im Sinne geteilter Führung innerhalb der einzelnen Einrichtung individuell festgelegt werden, um größeren und kleineren Einrichtungen in ihren strukturellen Besonderheiten zu begegnen. Grundsätzlich sollten jedoch in allen Einrichtungen die Managementverantwortung beim Träger und die Leadershipverantwortung mit Fokus auf pädagogische Führung primär bei den Leitungskräften liegen, einer Idee, welche auch von Seiten der Interviewdaten gespiegelt wird. Die Daten zeigen jedoch auch, dass es Leitungskräfte gibt, welchen die administrativen Aufgaben nach eigenen Aussagen zu ihren Fähigkeiten zählen und in ihr Selbstverständnis als Leitungskräfte integrieren. Diese Leitungskräfte finden sich zumeist im Typus Ambivalenz.

Nentwig-Gesemann und Kollegen (2016) bezeichnet in ihrer Untersuchung diese Leitungskräfte als Manager. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung wird jedoch aus der theoretischen Analyse deutlich, wie wichtig eine Operationalisierung der Begriffe Leadership, Management, Führung und Leitung für eine Beschäftigung mit einem feldspezifischen Führungsbegriff ist. Aufgrund der systemischen Beschaffenheit der Kindertageseinrichtung als pädagogischer Organisation im Vergleich zu klassischen Unternehmen können Leitungskräfte nicht grundlegend als Manager bezeichnet werden. Der Modellvorschlag zeigt den Facettenreichtum eines feldspezifischen Führungsbegriffes auf, welcher primär Leadership als Instrument der Organisations- und Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung beschreibt, gleichzeitig jedoch auch den strukturegebenden Charakter von Management einbezieht und neu im System verlagert. An den Interviewdaten der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass es zwar Leitungskräfte gibt, die Managementaufgaben zu ihrem Fähigkeitsbereich zählen und diesen in ihr Selbstverständnis als Leitungskraft integriert haben, dennoch sind gerade im Typus Ambivalenz auch Tendenzen zu einem Selbstverständnis als Führungskraft enthalten, die Aspekte von Leadership zeigen. Die von Nentwig-Gesemann und Kollegen (2016) entwickelte Typologie, welche Leitungskräfte den Typen „Fürsorglichkeit“, „Management“ und „Leadership“ (Nentwig-Gesemann et al., 2016, S. 31) zuordnet, wird durch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit somit widerlegt. Das Interviewmaterial zeigt, dass das Selbstverständnis sowie das wahrgenommene eigene Handeln als Leitungskraft im Sinne einer Führungskraft viel tiefer mit subjektiven Theorien zum Führungsbegriff verknüpft ist, als dass es einem komplexen theoretischen Konzept wie Management oder Leadership zugeordnet werden kann.

Anknüpfend an die Analyseergebnisse zur Bedeutsamkeit von Einstellungen als Teilaspekt subjektiver Führungstheorien besteht die Frage nach deren externer Modifizierbarkeit. Neben der Notwendigkeit der Veränderung struktureller Rahmenbedingungen zur Freisetzung

von Ressourcen, welche die Entwicklung von Rollensicherheit bei Führungskräften unterstützen (z.B. Fachberatung als externes feldspezifisches Unterstützungssystem), braucht es zur nachhaltigen Veränderung im (Führungs-)System Kindertageseinrichtung vor allem kontinuierliche fachliche Prozessbegleitung. Ein spezifisches Beispiel für die Anleitung von Führungskräften zu „Agent of Change“ ist das Konzept Early Years Professional Status (EYPS) aus England. Trotz dessen sich die Steuerung und Organisation des Handlungsfeldes der vorschulischen Betreuung und Bildung in Deutschland mit Blick auf die generelle Ausrichtung, die strukturelle Verortung, die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte, die Finanzierung, Kontrolle und Regulation von Qualität stark zwischen unterschiedlichen Ländern unterscheidet, kann das Konzept Early Years Professional Status (EYPS) als Beispiel für einen Steuerungsimpuls gelten, welcher Führungskräften zu einer Rollenfindung als „Agent of Change“ verhilft, die ihre Fachkräfte zu „Leaders of Practice“ weiterentwickelt. Der vorliegende Modellvorschlag basiert auf einer Analyse dessen, inwieweit Führungskonzepte, die für das frühpädagogische Feld in anderen Ländern entwickelt wurden, auch als fruchtbar und angemessen für das deutsche System bewertet werden können. Frühpädagogische Führungskonzepte aus England erweisen sich aufgrund jüngster Entwicklungen des Feldes als besonders interessant für die Frage danach, wie ein Konzept guter Führung im System deutscher Kindertageseinrichtungen aussehen könnte, da zu beobachten ist, dass sich das frühpädagogische Feld in Deutschland mit etwa 10 Jahren zeitlicher Versetzung in ähnlicher Weise verändert und bewegt wie zuvor England. In England wurde bereits vor fast einem Jahrzehnt eine Bildungsreform verabschiedet, welche die Entwicklung von Qualität und Quantität im System der Kindertageseinrichtungen zum Ziel hatte. Eine im Jahr 2008 in Kraft getretene Early Years Foundation Stage (EYFS) wurde als verbindliche Bildungsgrundstufe geschaffen. Ein weiterer Schritt war die Einführung des Early Years Professional Status (EYPS), einer beruflichen Qualifikation für pädagogische Fachkräfte, die im Bildungsbereich der EYFS tätig sind (Anders, 2012). Das EYFS -Bildungsprogramm gilt dabei als Rahmenwerk für den Bildungsauftrag sowie parallel für die Regulierung und Qualitätsüberprüfung der Trägerleistung. Die Fachaufsicht dafür übt das nationale Inspektionsbüro Ofsted aus. Die einzelnen Einrichtungen werden in den Bereichen „Gesamteffektivität“, „Leitung und Management“, „Qualität und Standards“ als „herausragend“, „gut“, „befriedigend“ oder „unzureichend“ eingeschätzt (Oberhuemer, 2012, S. 24).

Mit Blick auf die Fokussierung internationaler Konzepte als Lösungsansätze im Umgang mit aktuellen Herausforderungen im System deutscher Kindertageseinrichtungen stellt sich die Frage, inwiefern insbesondere das Konzept des „Agent of Change“ in die Systemlo-

gik der einzelnen Einrichtung passen kann. Aus der theoretischen Analyse wird hier die Beweglichkeit dieses Konzeptes deutlich, das grundlegend auf dem Gedanken der Führungskraft als Leader basiert. Passung verspricht vor allem der viel kritisierte strukturelle Aspekt der Ausbildungstradition von Führungskräften. Aufgrund bislang fehlender einheitlicher Ausbildungsmodalitäten lässt sich vermuten, dass fachliche Impulse zur Auszubildungsgestaltung derzeit einen Gewinn für die Überlegungen um Neuausrichtung darstellen können. Zudem kann vor dem Hintergrund der Fürsorgetradition des Staates die Möglichkeit der fachlichen Impulsgebung durch das Bündeln von Expertisen mehrerer Akteure (Wissenschaft, Politik, Fort- und Weiterbildungssektor) auf Bundesebene genutzt werden, um Kindertageseinrichtungen beginnend bei der Führungskraft als Agentin des Wandels und Spezialistin ihrer Einrichtung von innen heraus systemspezifisch weiterzuentwickeln. Diese Überlegung unterstützt damit das Beachten von Systemlogiken der einzelnen Einrichtung als Grundlage für nachhaltige Entwicklung. Zudem zeigt die vorliegende Arbeit, dass die Kindertageseinrichtung in ihrer Besonderheit als pädagogischer Organisation kein einheitliches Managementkonzept braucht, sondern vielmehr eine Unterstützung der Führungskraft in ihrer Rollenwahrnehmung als Führungskraft. Mit Blick auf die Reform in England (EYPS) bestand die Intention der vorliegenden Arbeit unter anderem darin, zu erörtern, welches Steuerungssubjekt eine impulsgebende Rolle im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung einnehmen kann. Ein Beispiel für einen externen Steuerungsimpuls auf nationaler Ebene in Deutschland, welcher dem Grundgedanken des EYPS zur Qualitätsentwicklung im einzelnen institutionellen Betreuungssetting ähnelt, ist das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Dort wurde die einzelne Einrichtung mit dem Einsatz einer Zusatzkraft strukturell unterstützt und fachlich begleitet. Dabei hatte die Zusatzkraft die Aufgabe qualitätsentwickelnd für den Bereich alltagsintegrierte sprachliche Bildung in das Fachkräfteteam hineinzuwirken. Aufgrund dieser Konzeptidee wurde das Sampling der vorliegenden Untersuchung aus der Stichprobe der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm heraus gebildet. Die Ergebnisse der zeigen jedoch, dass traditionelle und habituelle Einstellungen und Orientierungen einen starken Einfluss darauf zu haben scheinen, inwiefern fachliche Impulse von Unterstützungssystemen wie beispielsweise Fachberatung in das eigene Rollenprofil implementiert werden. Gleichzeitig machen die Ergebnisse auch deutlich, dass Führungskräfte ihre Rolle bisher als Position und Funktionsstelle wahrnehmen und Führung als Aufgabe von Leitung im Sinne von Leadership bisher noch nicht an ein professionelles Tätigkeitsverständnis geknüpft haben. Mit Blick auf die Frage nach Möglichkeiten der Steuerung mit dem Ziel der Führungskräfteentwicklung trägt diese Arbeit dazu bei, Ansatzpunkte für weitere Forschung auf theoretischer Ebene aufzuzeigen. Die vorliegen-

de Arbeit bietet mit der Verbindung dieser beiden Ebenen eine Diskussionsgrundlage dafür, wie mit Führung in der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung theoretisch und praktisch umgegangen werden kann. Zudem konnte diese Arbeit zeigen, dass Einstellungen zum Führungsbegriff eine Grundlage für ein Selbstverständnis von Führungskräften bilden und entscheidend dafür sind, ob Führungskräfte sich als Führungskräfte wahrnehmen Innovationsimpulse in die Kindertageseinrichtung implementieren. Qualitätsentwicklung in der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung braucht demnach selbst-reflexive Führungskräfte mit forschendem Habitus (Nentwig-Gesemann et al., 2016), die ihre subjektiven Führungstheorien professionell reflektieren.

Mit Blick auf die Frage nach adäquater Steuerung im System früher Bildung, Betreuung und Erziehung muss dabei die Eigendynamik und –logik der einzelnen Kindertageseinrichtung beachtet werden. Vor diesem Hintergrund stellt diese Arbeit die Vermutung an, dass die Implementierung von Steuerungsimpulsen gezielt über die Modifizierung des eigenen Rollenverständnisses erreicht werden kann. Gleichzeitig zeigt die Arbeit jedoch auch, dass es zunächst Steuerungsimpulse braucht, die der einzelnen Leitungskraft zu einer Modifizierung des eigenen Rollenverständnisses hin zu dem des „Agent of Change“ verhelfen. Fachberatung und externe Bildungsanbieter können hier Impulse setzen. Letztlich braucht es jedoch im System Kindertageseinrichtung auch auf Seiten der Steuerungssubjekte ein feldspezifisches Verständnis von Führung, das den organisationsentwickelnden Charakter von Leadership einbezieht. In dieser Arbeit wird der gängige Begriff des Bildungsmanagements von einem feldspezifischen Führungsbegriff abgelöst, der Leadership fokussiert, jedoch Managementverantwortung nicht ausklammert. Vielmehr spielt die einrichtungsspezifische Aufgabenteilung im Sinne von Distributed Leadership eine Rolle. Dieser Ansatz berücksichtigt gleichsam die Eigendynamik einer jeden Einrichtung. Die Arbeit ergänzt aktuelle Erkenntnisse zum Selbstverständnis von Führungskräften und zeigt auf einer tieferen Ebene die Diskrepanz zwischen äußeren Anforderungen und eigenem Verständnis von „guter Leitung“ bzw. professionellem Leitungshandeln. Professionalisierung muss nach Ergebnislage der vorliegenden Arbeit bei der Rollensicherheit beginnen. Allerdings stellt sich mit Blick auf die befragten Leitungskräfte des Typus Reflexion die Frage, wie diese zu ihrem Verständnis als Führungskraft gekommen sind. Hier müsste über ein gezielt biographieorientiertes Design (z.B. Narratives Interview nach Schütze, 1983) untersucht werden, ob bzw. welche biographischen Einflüsse zum Entstehen von Einstellungen zum Führungsbegriff und damit ein Selbstverständnis als Führungskraft beitragen.

In einem nächsten Schritt soll mit Blick auf die Frage nach adäquater Steuerung von

Qualität im Sinne von Führungskräfteentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung erläutert werden, welchen Stellenwert die gewonnenen Ergebnisse im Kontext der Evaluationsstudie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ haben. Die qualitativen Analysen der Evaluationsstudie zeigen, dass die Zusatzkräfte sich als Führungskräfte für einen spezifischen Bereich innerhalb ihrer Kindertageseinrichtung wahrnehmen. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit diskutierten Frage, inwieweit externe Steuerung von Qualität aufgrund der Bedeutsamkeit subjektiver Führungstheorien für die Implementation von Innovation überhaupt möglich ist, wird im Folgenden zu den Ergebnissen der Evaluationsstudie Bezug genommen und die Zusatzkraft als Steuerungsinstrument für die Professionalisierung von Führungskräften diskutiert.

5.2 Zum Stellenwert der Ergebnisse im Kontext der Evaluationsstudie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“?

Die vorliegende Arbeit knüpft für sich stehend an den Selbstanspruch des Bundesprogramms als Interventionsstrategie an (Anders et al., 2015). Die in diesem Rahmen durchgeführte qualitative Interviewstudie ergänzt die Evaluationsstudie durch einen eigenen Beitrag zur Theorieentwicklung. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit zur Bedeutung von Leadership als Dimension eines feldspezifischen Führungsbegriffs und der entstandenen Frage danach, wie sich vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit subjektiver Führungstheorien für das Selbstverständnis als Führungskraft und die Gestaltung von Innovationsprozessen Qualität im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung steuern lässt, wird im Folgenden diskutiert, ob eine Zusatzkraft, wie sie im Rahmen des Bundesprogramms eingesetzt wurde, ein adäquates Steuerungsinstrument sein kann.

Ziel des Bundesprogramms war es, durch den Einsatz einer Zusatzkraft als strukturellem Veränderungsimpuls sowie fachliche Begleitung, eine Erhöhung der sprachbezogenen Prozessqualität zu erreichen (Anders et al., 2015). Zur Frage, inwiefern Impulse des Bundesprogramms zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung insgesamt auf Einrichtungsebene implementiert werden, wurde im Rahmen der Evaluation ein Implementationsindex¹¹ gebildet. Dabei wurde insbesondere der fachliche Austausch zur alltagsintegrierten sprachlichen

¹¹ Der Index setzt sich aus der Anzahl der Teamsitzungen zum Thema sprachliche Bildung allgemein und zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in den letzten sechs Monaten sowie der Skala „Fachlicher Austausch“ aus der Onlinebefragung zusammen.

Bildung in den Blick genommen. Beispielsweise bestand die Frage danach, wie sich die Häufigkeit von Teamsitzungen zu sprachlicher Bildung und der Austausch von Fachwissen im Team auf die sprachbezogene Prozessqualität der Einrichtung auswirken (Anders et al., 2015). Es zeigte sich, dass am Bundesprogramm teilnehmende Einrichtungen im Kontrast zur Vergleichsgruppe signifikant höhere Ausprägungen bzgl. des Implementationsindex aufweisen, was auf die Bedeutsamkeit des Bundesprogramms im Hinblick auf häufigere Teamsitzungen mit sprachbezogenem Inhalt sowie eine stärkere Vermittlung von Fachwissen zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung hinweist (Anders et al., 2015). Als ein zentrales Ergebnis der Evaluation gilt demnach der positive Einfluss des durch die Leitungskraft initiierten fachlichen Austausches im Team auf die Entwicklung sprachbezogener Prozessqualität (Anders et al., 2015). Dieses Ergebnis ist besonders vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung interessant, in welcher eruiert werden konnte, dass Leitungskräfte tendenziell nur dann eine Bereitschaft zur Implementation externer Innovationsimpulse zeigen, wenn sie sich selbst als Führungskräfte definieren. Diese Leitungskräfte zeigen in ihren Handlungsroutinen Aspekte transformationalen Führungsverhaltens sowie Orientierungen, die daraufhin weisen, dass sie ihren Mitarbeitenden Freiheitsgrade gewähren und ihnen Vertrauen zur Innovationsnotwendigkeit bzw. -fähigkeit der Organisation schenken. Diese Aspekte gelten in der Theorie als implementationsfördernd (Gräsel, 2010) und konnten in der vorliegenden Untersuchung lediglich bei Leitungskräften des Typus Reflexion gefunden werden (mit Einschränkungen auch im Typus Ambivalenz), obwohl alle befragten Leitungskräfte im Rahmen der Analyse in Einrichtungen tätig sind, die am Bundesprogramm teilnehmen.

Mit Blick auf die Zusatzkraft als Steuerungsimpuls wurde im Rahmen der Evaluationsstudie zudem über ein qualitatives Befragungsdesign zum 3. und 4. Messzeitpunkt untersucht, inwieweit die Zusatzkraft in das Fachkräfteteam hineinwirkt und welche Alltagsroutinen im Zuge des Prozesses der fachlichen Weiterentwicklung zu erkennen sind. Auch wurde betrachtet, wie sich die Zusatzkräfte selbst wahrnehmen und wie sie von der Einrichtungsleitung wahrgenommen werden. Aus dem Interviewmaterial des 3. Messzeitpunktes wurde deutlich, dass die Zusatzkräfte sich noch unsicher in ihrer Rolle wahrnehmen. Sie gaben an, zwischen von den Fachkräften als eine Art *Advocatus Diaboli* betrachtet zu werden, sich gleichzeitig jedoch auch als Mitstreiterin im Kampf gegen eine zu große Fülle Aufgaben wahrzunehmen und als solche wahrgenommen zu werden. Zudem sprachen sie davon, häufig im Gruppendienst auszuhelfen und weniger fachlich beratend tätig zu sein. Als überraschend stellte sich dabei heraus, dass sich die befragten Zusatzkräfte trotz dieser Rollenambiguität als Führungskräfte für den spezifischen Bereich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung beschrei-

ben und dabei Alltagsroutinen zeigen, welche dem Ansatz transformationaler Führung nahe kommen. In der Befragung zum 4. Messzeitpunkt zeigte sich, dass die Zusatzkräfte eine größere Sicherheit in der Definition ihrer besonderen Rolle als zusätzlicher Führungskraft für einen spezifischen Bereich zeigte. In einer zusätzlichen Befragung von 11 Leitungskräften wurde zudem überraschend deutlich, dass Leitungskräfte die Zusatzkräfte nicht mehr nur als Aushilfskraft für fehlendes Personal nutzen, sondern implizit als Unterstützung von Leitungstätigkeiten mit dem besonderen Schwerpunkt Zusammenarbeit mit Eltern und die Betreuung des Teams wahrnehmen und einsetzen (Ballaschk & Anders, 2016). Leitungskräfte scheinen je nach eigenem Defizit- und/oder Bedarfsempfinden Leitungsaufgaben an Zusatzkräfte abzugeben. Sie schreiben Zusatzkräften eine Vielzahl an Rollen zu wie beispielsweise Leitung für den Bereich Sprache (Hauptverantwortliche), Coaching des Teams (Anreize für (Selbst-)Reflexion), Beobachtung und Dokumentation, Fachliche Team-Fortbildung (Multiplikatorin), Arbeit am Kind (einzelne Sprachförderung und Gruppenangebote), Ansprechpartnerin für das Team (inklusive Leitung), Eltern und externe Bildungs- und Kooperationspartner, Fachliche Begleitung/Fortbildung von Eltern/Familien via Informationsealternabende, Spiele-Nachmittage, Fachliche Expertise. An den Einstellungen und Alltagsroutinen der Zusatzkräfte zeigt sich, dass diese Führungsverantwortung für das Team übernehmen, welche sie gleichzeitig als ihre Funktion definieren. Dabei werden anhand ihrer Verantwortungszuschreibung für die Ideengebung und Unterstützung von Visionen und deren Umsetzung Aspekte von Leadership deutlich. Ergänzend dazu zeigen die Analysen zur Teambefragung, dass die Mehrheit der Teammitglieder die Zusatzkraft als eine große Hilfe für die sprachpädagogische Arbeit in ihrer Einrichtung wahrnimmt (Anders et al., 2015).

Diese Evaluationsergebnisse sind insbesondere vor dem Hintergrund des entwickelten Modells interessant, welches Distributed Leadership vorschlägt, um Leitungskräfte durch einrichtungsspezifische Aufgabenteilung zu mehr Rollensicherheit als pädagogische Führungskräfte zu verhelfen. Mit Blick auf dieses Ergebniskonglomerat lässt sich vermuten, dass eine Aufgabenteilung im Sinne des Ansatzes der Distributed Leadership zu einer stärkeren Fokussierung der Leitungskraft auf ihre Verantwortung für das Team und die fachliche Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung im Allgemeinen führt. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Typologie zeigt jedoch, dass externe Impulse in unterschiedlicher Tiefe von Seiten der Leitungskräfte aufgefasst und implementiert werden. Interessant ist, dass die befragten Einrichtungsteams die Zusatzkraft als eine Hilfe für die sprachpädagogische Arbeit in ihrer Einrichtung wahrnehmen (Anders et al., 2015). Das lässt vermuten, dass sich innerhalb der Einrichtung durch die strukturelle Veränderung „Zusatzkraft“ sowie die fachliche

Begleitung durch externe Bildungspartner Aufgabenteilung einrichtungsspezifisch (implizit) geregelt. Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass bei den befragten Führungskräften ein Wunsch (Typus Ambivalenz) bzw. Alltagsroutinen mit der Tendenz (Typus Reflexion) zur Umsetzung geteilter Führung vorhanden ist. Möglicherweise tangiert die Zusatzkraft durch ihr von außen Kommen implizite Muster zur Aufgabenteilung bei Führungskräften, so dass letztlich auch das Team in der Hinsicht profitiert, als dass es mehr fachlichen Austausch in ihrer Einrichtung erlebt. Eine Frage wäre hier jedoch, ob dieses Aushandeln auch durch Zusatzkräfte geschieht, die innerhalb der Einrichtung diese Stelle angetreten haben. Es lässt sich zudem vermuten, dass Zusatzkräfte, die bereits Aspekte von Leadership in ihren Alltagsroutinen zeigen, Impulse von Leadership ins Team und auf Ebene der Leitungskraft streuen. Gleichzeitig ergänzt die Überlegung zu einem impliziten Aushandeln von Aufgabenteilung die Erkenntnisse dieser Arbeit, dass Führung im Sinne von Leadership auf Seiten der Leitungskräfte noch nicht an ein professionelles Selbstverständnis als Führungskraft gebunden ist. Interessant wäre hier die Frage danach, ob sich bei Zusatzkräften aufgrund des pädagogischen Qualifikationshintergrundes möglicherweise ähnliche Typen finden lassen. Zudem wäre gewinnbringend zu schauen, welche berufsbiografischen Erfahrungen sich hinter den Einstellungen und Alltagsroutinen der Zusatzkräfte zeigen. Auch besteht generell die Frage nach der Ursache für die Rollenzuschreibung der Zusatzkraft als Führungskraft. Eine Überlegung zur Ursache ist die externe Rollenzuschreibung durch den Bund als Initiator dieser Stelle. Diese Rollenzuschreibung bezog sich im Rahmen des Bundesprogrammes jedoch primär auf die impulsgebende Rolle für die fachliche Weiterentwicklung des Teams. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob eine Zusatzkraft, die als Führungskraft im Sinne eines Leaders qualifiziert wird in der Einrichtung Impulse effektiver Führung streut, Veränderung im Sinne einer Rollensicherheit der Leitungskräfte als „Agent of Change“ bewirken kann. Weiterhin besteht die Frage, ob nicht grundlegend eine Veränderung der Rollenzuschreibung von Leitungskräften als „Agent of Change“ durch ein externes Steuerungssubjekt wie Bund oder Länder einen Einfluss auf das Selbstverständnis als Führungskraft hat. Bislang ist die Rolle der Leitungskraft vom Profil des Trägers abhängig (Fthenakis et al., 2003; Strehmel, 2015). Zudem ist auch die Bezeichnung Leitungskraft in der aktuellen Literatur an eine Vielzahl an Verantwortlichkeiten geknüpft, die eine selbstständige Fokussierung erschweren. Dies spricht einmal mehr für die im Modell vorgeschlagene Einführung von Distributed Leadership in das frühpädagogische System.

Mit Blick auf die mögliche Bedeutung externer Rollenzuschreibung für das Selbstverständnis als Führungskraft im Sinne von Leadership, rücken zudem die Fachberatung und

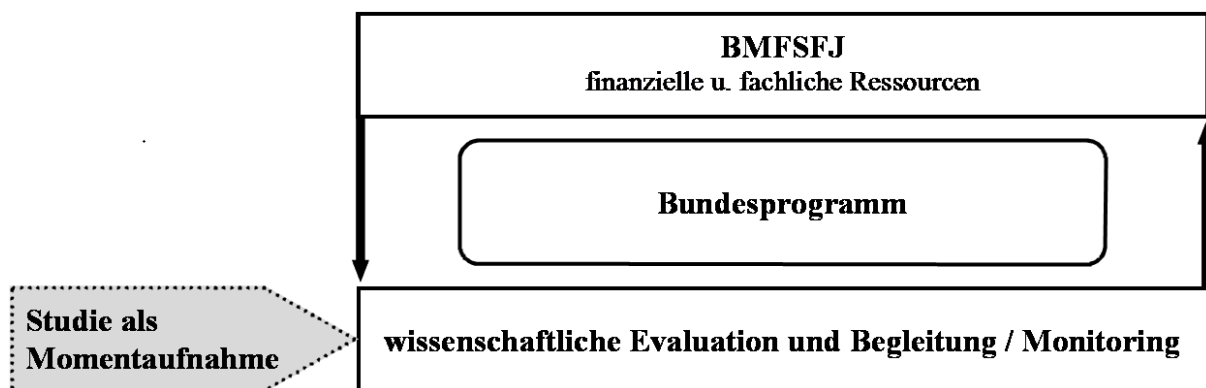
auch der Träger einer Kindertageseinrichtung in den Fokus. Für beide Steuerungsinstanzen gibt es bisher für ihr Gebiet keine einheitlichen Rollenzuschreibungen (vgl. Strehmel & Ulber, 2014; vgl. Viernickel et al., 2015). Möglicherweise sind sie daher als erster Steuerungsimpuls zur Unterstützung von Leitungskräften bei der Entwicklung zum „Agent of Change“ trotz naheliegender Verantwortung bisher noch nicht ausreichend vorbereitet. Auch hier braucht es weitere Forschung zur Ausleuchtung des Selbst- und Führungsverständnisses. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der Evaluationsstudie erscheint die Zusatzkraft als ein adäquates Steuerungsinstrument zur Professionalisierung von Leitungskräften. In einem nächsten Schritt könnte überlegt werden, ob diese Funktionsstelle nicht auch geeignet wäre, um Fachberatung und Träger als Steuerungsinstanzen zu Führungsinstanzen weiterzuentwickeln. Dafür braucht es jedoch vermutlich eine stärkere Fokussierung der Rollenbeschreibung von Zusatzkräften auf Führung im Sinne von Leadership. Zudem braucht es weitere Forschung, welche insbesondere noch einmal auf tieferer Ebene die Einstellungen und Orientierungen von Zusatzkräften zum Führungsbegriff untersucht. Hier ergeben sich mit Blick auf die qualitative Untersuchung zum Selbstverständnis der Zusatzkräfte Grenzen. Aufgrund des kleinen Samples konnte keine Typologie entwickelt werden. Zudem wurden die Interviews mit Hilfe der Computersoftware MAXQDA über Inhaltsanalyse und theoriegeleitete sowie induktive Kategorienbildung (vgl. Gläser & Laudel, 2009) ausgewertet, womit eine inhaltliche Tiefe, wie sie über das in dieser Arbeit angewandte Episodische Interview sowie das thematische Kodieren, nicht erreicht werden kann. Dennoch konnten Tendenzen abgebildet werden.

Insgesamt ergänzen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zur Frage, wie Innovationsimpulse innerhalb der Kindertageseinrichtung als Organisation weitergegeben werden können. Zudem dient die vorliegende Untersuchung zur Frage nach der Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes der Theorieentwicklung, welche für die Durchführung von Evaluation grundlegend ist. Mit Blick auf die Bezugnahme der vorliegenden Interviewstudie auf die im Rahmen der Evaluationsstudie durchgeführten qualitativen Befragung von Zusatzkräften, deren Limitationen bereits weiter oben benannt wurden, wird im Folgenden die Güte der LeiterInnenbefragung dieser Arbeit diskutiert.

5.3 Zur Güte der qualitativen Interviewstudie

Die vorliegende Untersuchung ergänzt die Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als Momentaufnahme (Flick, 2009) (s. Abbildung 3), in dem sie für sich stehend das Führungsverständnis von Führungskräften parallel zum Zeitpunkt der Evaluationsstudie rekonstruiert. Die Studie steht jedoch mit ihrem Forschungsvorhaben für sich selbst und ist keine Teilevaluationsstudie des Bundesprogramms.

Abb. 3: Methodische Einordnung der vorliegenden Untersuchung in die Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“



Ziel der vorliegenden Arbeit war neben der theoretischen Analyse zur Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsverständnisses die Untersuchung und Darstellung subjektiver Sichtweisen von Führungskräften zum Führungsbegriff. Für die Untersuchung subjektiver Sichtweisen wurde eine offene Vorgehensweise gewählt, in dem mit Blick auf die Forschungsfrage und deren entsprechenden Vorannahmen Fälle aus der Evaluationsstichprobe nach zuvor festgelegten Merkmalen gesammelt wurden. Dabei ist es nach Strauss & Corbin (1996) trotz des Prinzips der Offenheit und dem Anspruch rekonstruktiver Sozialforschung an induktive Vorgehensweisen möglich, vorhandenes Wissen zum Forschungsgegenstand immer wieder reflektiert in die eigene Analyse einzubeziehen. Zur Erhöhung der Generalisierbarkeit wurde das im Rahmen der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1976; Strauss, 1987) entwickelte theoretische Sampling durchgeführt (Glaser & Strauss, 1998). Dabei wurde jedoch im Unterschied zur Vorgehensweise von Glaser & Strauss (1998) innerhalb der vorher festgelegten Fallauswahl bis zum Erreichen theoretischer Sättigung analysiert. Theoretische Sättigung beschreibt das Stadium, in welchem die Einbeziehung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr bringt.

Mit dem Anspruch an eine Annäherung an einen feldspezifischen Führungsbegriff wurde zunächst keine Vergleichsgruppe gewählt. Das Sample enthält zwar zwei Leitungskräfte, die nicht am Bundesprogramm teilnehmen; die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme wurde jedoch nicht als Kriterium zur Samplebildung gewählt. Ähnliches trifft auch auf den Vergleich zwischen Leitungskräften in ostdeutschen und westdeutschen Kindertageseinrichtungen zu. Generalisierungsziel war es, explizit für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung in Deutschland Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes abzubilden. Um die Aussagekraft der Studie zu erhöhen, wurde die Auswahl der Untersuchung auf die Dimensionen Alter, Geschlecht und Qualifikationsgrad beschränkt (Flick, 2009), welche auch in Studien der Schulleitungsforschung grundlegend verwendet werden. Vor dem Hintergrund der Fragestellung erschienen die Dimensionen Ost/West sowie Teilnahme/Nicht-Teilnahme vorerst nicht relevant. Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten jedoch darauf hin, dass eine tiefergehende Betrachtung der (Berufs-)Biographien erkenntniserweiternd wären, was dann die Integration der Dimensionen Ost/West in einer nachfolgenden Untersuchung zur Folge hätte.

Zu Beginn der Untersuchung gehörte auch die Dimension Freistellung dazu. Ausgewählt wurden Leitungskräfte, die in Einrichtungen mit mehr als 90 Kindern tätig sind, um sicherzustellen, dass sie für ihre Leitungstätigkeit freigestellt und damit vom Gruppendienst befreit sind. Grund dafür war die Annahme, dass freigestellte Leitungskräfte ein spezifischeres Rollenverständnis als Führungskräfte haben und diese Rolle intensiver als Führende ausfüllen. Im Laufe der Untersuchung wurde jedoch deutlich, dass sich das Sample in Hinblick auf die Freistellungsmodalitäten der Leitungskräfte – freigestellt versus nicht freigestellt – unterscheidet. Ursache waren trägerspezifische Regelungen, die in der Vorab-Befragung von den Leitungskräften selbst als Freistellung kommuniziert wurden, es sich letztlich jedoch um Stundenkontingente handelte. Der Anteil an freigestellten und nicht freigestellten Leitungskräften ist etwa gleich groß. Im Laufe der Analyse stellte sich jedoch heraus, dass insgesamt weniger die Freistellungsmodalitäten im Sinne struktureller Rahmenbedingung von Leitung, als vielmehr der bildungsbiographische Hintergrund eine Rolle für das eigene (Nicht-)Selbstverständnis als Führungskraft zu spielen scheint. Überraschend zeigte sich jedoch, dass insbesondere nicht freigestellte Leitungskräfte eigenes als erfolgreich wahrgenommenes Führungsverhalten zumeist auf Glück attribuieren. Vermutet wurde hier sowohl eine Unsicherheit im Umgang mit dem eigenen Führungsverständnis als auch eine Ablenkung von der Beschäftigung mit der eigenen Führungsrolle durch die Doppelrolle als Leitungskraft und pädagogische Fachkraft im Gruppendienst. Hier wäre eine nachfolgende Untersuchung interessant, welche sich insbesondere der Dimension Freistellung vs. Stundenkontingent widmet. Im

Sample müssten dann Einrichtungen mit mehr und weniger als 90 Kindern enthalten sein sowie Einrichtungsleitungen mit und ohne explizite Freistellung.

Zur Erhöhung der theoretischen Generalisierbarkeit wurde das Episodische Interview als Erhebungsmethode gewählt. Es fokussiert im Vergleich zum Narrativen Interview nach Schütze (1983) nicht die gesamte Biographie, sondern insbesondere bestimmte Episoden im Leben eines Menschen. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung subjektiven Wissens in semantisches und episodisches Wissen. Beide Wissensformen werden im Interview kombiniert. Damit gilt diese Erhebungsform als Beispiel für methodeninterne Triangulation, einem Aspekt der Generalisierbarkeit (vgl. Flick, 2011a; Flick, 2011b; Flick, 2014). Semantisches Wissen meint das Wissen, das um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut ist. Es wird in der Regel über Fragen und Antworten generiert. Episodisches Wissen besteht hingegen aus Erinnerungen an Situationen und wird über Erzählanstöße und Erzählungen erhoben. Diese Unterscheidung soll dazu führen, Bestandteile des Alltagswissens zu erfassen (Flick, 2011b). In der Umsetzung werden demnach sowohl Fragen gestellt, die auf mehr oder weniger klar formulierte Antworten abzielen, als auch Fragen, die auf Erzählungen und Situationen fokussieren, in denen die InterviewpartnerIn bestimmte Erfahrungen gemacht hat. Zentraler Ausgangspunkt ist es, dass der/die Interviewende die InterviewpartnerIn immer wieder zum Erzählen auffordert. Dementsprechend wichtig ist es, die InterviewpartnerIn auf diese Interviewform gleich zu Beginn des Gesprächs vorzubereiten. Dieser Anspruch wurde im Interviewleitfaden der vorliegenden Arbeit folgendermaßen umgesetzt: *„Liebe/r Frau/Herr ..., vielen Dank noch einmal, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir über Ihre Leitungstätigkeit zu sprechen. Im Folgenden werde ich Sie immer wieder bitten, mir von Situationen zu erzählen, die mit Ihrer Position zu tun haben“* (Anhang). Der Einstieg in das Gespräch erfolgt dann in der Regel so, dass die InterviewpartnerIn gebeten wird, ihr Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu erläutern (*„1. Zunächst einmal, wie würden Sie Ihre Position beschreiben? Was verstehen Sie darunter, wenn Sie sich als ... beschreiben?“*). Danach erfolgt zumeist die direkte Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand: *„2. Erinnern Sie sich bitte einmal an die Anfänge Ihrer Tätigkeit zurück: Wie sind Sie in diese Position gekommen? Was können Sie mir über diese Situation erzählen?“*. Eine weitere Frage kann darauf abzielen, Phantasien im Hinblick auf erwartete, erhoffte oder befürchtete Veränderungen zu eruieren: *„9. Wie stellen Sie sich das Ideal Ihrer Position vor? Was wären Bedingungen, damit es läuft, wie Sie es sich wünschen? Können Sie mir dafür ein Beispiel geben?“*.

Im Prozess der Pilotierung wurde entschieden, im Laufe der Befragung als Interviewende nicht die Begriffe *Führung* und/oder *Leitung* anzusprechen, um im Sinne des Prinzips

der Offenheit (Hoffmann-Riem, 1980) dem Feld so offen wie möglich zu begegnen. Dies sollte dazu führen, einem impliziten Verständnis der Befragten von Führung näher zu kommen. Es wurde zu Beginn des Interviews lediglich gefragt, wie die Befragten ihre Position in der Einrichtung beschreiben. Erst am Ende der Befragung wurden die Leitungskräfte konkret mit dem Begriff Führung im Rahmen der Frage „*Spielt das Konzept Führung in Ihrer Tätigkeit eine Rolle? Was bedeutet das für Sie?*“ konfrontiert, um deren subjektiven Definitionen zu erfassen. Mit Blick auf die Intention der Studie 3, in welcher unter anderem danach gefragt wurde, welche Leitungskräfte das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als externen Innovationsimpuls zur Weiterentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung nutzen, muss deutlich gemacht werden, dass im Leitfaden bewusst eine Hinlenkung der Befragten auf das Bundesprogramm vermieden wurde. Auch hier bestand der Anspruch an Offenheit. Daher ist es von besonderem Interesse, dass sich insbesondere Leitungskräfte, die sich selbst als Führungskräfte definieren (Typus Reflexion; mit Einschränkungen auch Typus Ambivalenz) in ihren Erzählungen auf das Bundesprogramm beziehen, dessen Vorteile für die eigene Einrichtung und Handlungsstrategien zur Implementierung benennen.

Nach Flick (2011) eignen sich zur Auswertung episodischer Interviews insbesondere Methoden der Kodierung und Kategorisierung mit dem Ziel, eine Theorie oder Typologie zu entwickeln. Aufgrund der Vorab-Auswahl des Samples und des Vorhabens eine Typologie zu entwickeln, fiel die Wahl der Auswertungsmethode auf das Verfahren des thematischen Kodierens (Flick, 2011b). Dieses kodifizierte Verfahren wurde gewählt, um die über das episodische Interview gewonnen Daten systematisch sowohl auf Ebene des einzelnen Falles als auch auf Ebene des Fallvergleichs zu vergleichen. Dabei wurde dem Ziel der Verallgemeinerung der Ergebnisse für ihren Geltungsbereich die kontrastierende Analyse bis zum Erreichen der theoretischen Sättigung durchgeführt.

Mit der Entwicklung einer Typologie wurde ein weiteres Kriterium für Verallgemeinerung erfüllt. Nach Kelle & Kluge (2010) wird unter dem Begriff Typologie das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses verstanden, „bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, so dass sich Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität* auf der `Ebene des Typus`) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Homogenität* auf der `Ebene der Typologie)¹². Die in diesem Prozess gebildeten Teil- oder Untergruppen werden dabei mit dem Begriff Typus bezeichnet. Diese Untergruppen weisen gemeinsame Eigenschaften auf,

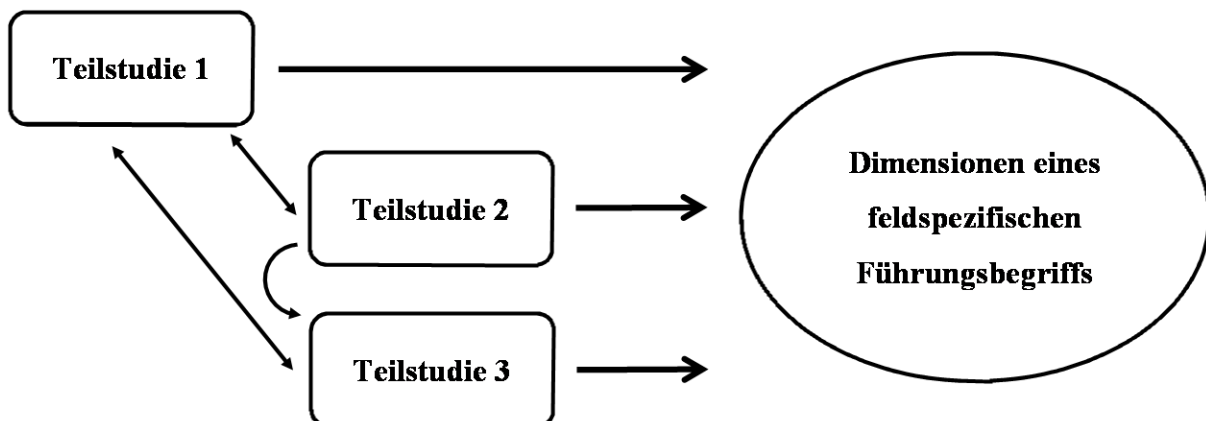
¹² Weitere Überlegungen finden sich dazu bei Maxwell (2014) und seiner Auseinandersetzung mit interner und externer Generalisierbarkeit.

die anhand ihrer spezifischen Konstellation charakterisiert werden können (Kelle & Kluge, 2010). Mit Blick auf die entwickelte Typologie der vorliegenden Arbeit beschreibt ein Typus Leitungskräfte, die sich in einem ähnlichen Modus im Hinblick auf den Umgang mit Führung und einem spezifischen Verständnis davon bewegen.

Um darüber hinaus die Qualität der Studie zu sichern, dienten die von Steinke (2009) formulierten Kernkriterien für die qualitative Sozialforschung als Orientierung. Beispielsweise wurden für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses detailliert dokumentiert. Zur Verwaltung und Ordnung der gewonnenen Kategorien wurde das Computerprogramm ATLAS/ti verwendet, dem der Ansatz der Grounded Theory und damit das Kodierparadigma von Strauss (1991) zugrunde liegt (Flick, 2009). Ein weiteres Kernkriterium qualitativer Forschung ist nach Lincoln & Guba (1985) die Glaubwürdigkeit. Um die Glaubwürdigkeit der Daten und Ergebnisse zu erhöhen, wurde zum einen die Strategie des „peer debriefing“ (Lincoln & Guba, 1985, S. 308) genutzt. Damit sind regelmäßige Besprechungen mit anderen, nicht an der eigenen Forschung beteiligten Personen gemeint. „Peer debriefing“ dient dazu, „blinde Flecken“ aufzudecken sowie Angemessenheit in den Bezugspunkten von Interpretationen zu überprüfen (Flick, 2007, S. 500; Flick, 2010). Gleichzeitig wurde während der gesamten Untersuchung nach dem Prinzip der Offenheit (Hoffmann-Riem, 1980) verfahren und dabei das Maß an Kontrolle konstitutiv reflektiert.

Bezüglich des Untersuchungsdesigns muss auch die Reihenfolge der Untersuchung besprochen werden. Beide Ebenen, die theoretische Analyse und die qualitativen Befragungen, sollten zwar nicht unabhängig voneinander zur Theoriebildung beitragen.

Abb. 4: Zusammenhang der drei Teilstudien im Rahmen der vorliegenden Untersuchung



Dennoch wurde das in Studie 1 vorgestellte Modell nicht mit dem Anspruch entwickelt, dieses im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung zu überprüfen. Beide Untersuchungswege sollten der Ausleuchtung von bisher unbekannt Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes dienen. Beide Untersuchungswege sind daher mit ihren Ergebnissen verbunden und dienen gemeinsam der Theorieentwicklung. Die drei Studien bilden insgesamt ein erstes Bild zur Theorie der Beschaffenheit eines feldspezifischen Führungsbegriffes ab, das es weiter zu untersuchen und abzusichern gilt.

Die vorliegende Arbeit leistet mit ihrer Theorie zu den Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes einen entscheidenden Beitrag als Ausgangspunkt für Führungsforschung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung. Mit Blick auf die Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurde deutlich, dass Führung als Konzept zunächst einer grundlegenden Definition bedarf, um es anschließend im Rahmen eines Monitoring/einer Evaluation mit dieser thematischen Ausrichtung überprüfen zu können. Die vorliegende Untersuchung trägt mit ihrem qualitativen Ansatz und insbesondere der Erhebungsmethode des Episodischen Interviews sowie der Auswertungsmethode des thematischen Kodierens dazu bei, subjektive Führungstheorien auf Basis von Alltagswissen zu generieren. Zur Erhöhung der Verallgemeinerbarkeit und Geltungsbegründung, orientierte sich die Untersuchung an den Qualitätskriterien eines iterativen Forschungsprozesses, wie beispielsweise dem „peer debriefing“ (Lincoln & Guba, 1985, S. 308), der Offenheit gegenüber dem Gegenstand und auch der methodeninternen Triangulation (vgl. Flick, REF; vgl. Flick, 2008; Flick, 2014). Insgesamt wird hier deutlich, dass es sich bei den Kritikpunkten an der vorliegenden Studie weniger um methodische Unstimmigkeiten, als vielmehr um Fragen der Umsetzung handelt, die sich aus der Beziehung zwischen dieser Untersuchung und der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm ergeben.

Mit Blick auf die Frage nach Möglichkeiten der Steuerung von Qualität durch Führungskräfteentwicklung trägt diese Arbeit dazu bei, Ansatzpunkte für weitere Forschung auf theoretischer Ebene aufzuzeigen. Die vorliegende Arbeit bietet mit der Verbindung beider methodischer Ebenen eine Diskussionsgrundlage dafür, wie mit Führung in der pädagogischen Organisation Kindertageseinrichtung theoretisch und praktisch umgegangen werden kann. Diese Arbeit konnte zeigen, dass Einstellungen zum Führungsbegriff eine Grundlage für ein Selbstverständnis von Leitungspersonal ausmachen und entscheidend dafür sind, ob Innovationsimpulse im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung greifen. Im Folgenden werden aus den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit Implikationen abgeleitet. Zunächst wird darauf eingegangen, welchen Gewinn die Ergebnisse für die Theorieentwicklung darstellen.

Im Anschluss daran werden aus diesen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis vorgestellt.

6 IMPLIKATIONEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS

Die vorliegende Arbeit hatte eine theoretische Auseinandersetzung mit Führung im frühpädagogischen Forschungsfeld zum Ziel. Im Ergebnis wird deutlich, dass die aktuelle Diskussion um Professionalisierung und der Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung eine neue Beschäftigung mit Leadership braucht. Dies wird zum einen an der theoretischen Analyse und dem darauf aufbauend entwickelten Modellvorschlag deutlich. Zum anderen bestätigt sich diese Vermutung auch mit Blick auf die Ergebnisse der Interviewstudie. Dort konnte gezeigt werden, dass auf Akteursebene bei Leitungspersonal von Kindertageseinrichtungen Einstellungen und Alltagsroutinen zu finden sind, die Aspekte von Leadership enthalten. Die entwickelte Typologie zeigt dabei jedoch eine Heterogenität, welche sich in Hinblick auf Einstellungen zum Führungsbegriff und dem Vorhandensein eines Führungsverständnisses erkennen lässt. In der Konsequenz wird deutlich, dass Einstellungen zum Führungsbegriff und damit ein Selbstverständnis als Führungskraft entscheidend dafür sind, ob externe Innovations- bzw. Steuerungsimpulse von Leitungskräften wahrgenommen und implementiert werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich bei der Mehrzahl der befragten Leitungskräfte eine Rollenunsicherheit. Aufgrund dieser Ergebnislage lässt sich vermuten, dass externe Steuerungsimpulse zumeist nicht im Handlungsfeld implementiert werden können, wenn Leitungskräfte sich dort überwiegend nicht als Führungskräfte wahrnehmen. Gleichzeitig kann jedoch mit Blick auf die Untersuchungen im Rahmen der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Intergration“ vermutet werden, dass ein Steuerungsimpuls auf struktureller Ebene (Zusatzkraft), welcher implizit Aspekte von Leadership enthält, im Handlungsfeld greifen kann. Auch zeigt sich, dass mit einem Steuerungsimpuls von außen das im Modell vorgeschlagene Konzept der geteilten Führung, vermutlich implizit innerhalb des Fachkräfteteams, ausgehandelt wird. Es lässt sich zudem vermuten, dass die Muster, welche zur Distributed Leadership in den Alltagsroutinen der befragten Leitungskräfte gefunden wurden, durch diesen externen Impuls aktiviert werden. Aus dieser Ergebnislage ergeben sich Implikationen sowohl für die Forschung als auch die pädagogische Praxis.

Für die frühpädagogische Forschung ergibt sich zunächst die Frage, welche weiteren Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung gefunden werden können. Vor diesem Hintergrund könnte mit Blick auf die Beforschung von Leitungskräften als QualitätsentwicklerInnen und „Agents of Change“ nach dem Vorbild der Schulleitungsforschung vorgegangen werden, in dem systematisch Einflussgrößen von Leitungshandeln untersucht werden (vgl. Brauckmann, 2014). Dabei können zunächst systemische, organisationale und individuelle Bedingungen in den Blick genommen werden, wobei diese Arbeit bereits einen ersten Beitrag zur Betrachtung dieser drei Bedingungen leistet. Auf

organisationaler Ebene könnte jedoch zudem mit Bezug zu den drei Ansatzpunkten (schulischer) Organisationsentwicklung (Brauckmann, 2014) zum einen der Bereich Personal untersucht werden. Beispielsweise könnte über qualitative und/oder quantitativ ausgerichtete Befragungsdesigns sowie Analysen von Videoaufnahmen aus Teambesprechungen untersucht werden, wie Leitungskräfte Personalentscheidungen treffen und konkret Personal führen. Zum anderen könnte beforcht werden, wie Leitungskräfte beispielsweise Kommunikations- und Arbeitsstrukturen aufbauen und wie sie nicht zuletzt den Entwicklungsprozess der pädagogischen Konzeption ihrer Kindertageseinrichtung auf den Weg bringen. In diesem Zusammenhang könnte der Einsatz des *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (Avolio & Bass, 1991; Bass, 1985; van Knippenberg & Sitkin, 2013) zur Erfassung von Führungsstilen von Leitungskräften interessant sein, wenngleich Pashiardis und Brauckmann (2011) feststellen konnten, dass Führung im Sinne von Leadership kontextabhängig ist und es nicht den einen Führungsstil gibt. Jedoch wäre hier zudem die Frage danach interessant, ob sich auch auf Ebene der Kindertageseinrichtungen zeigt, dass sich ein Konglomerat aus instruktionaler, strukturierender und unternehmerischer Führung entwicklungsfördernd auf die Organisation als Ganze auswirkt (Pashiardis & Brauckmann, 2011). Weitere Impulse ließen sich aus dem Einsatz der *Children's Centre Leadership and Management Rating Scale* (CCLMRS) (Sylva, Chan, Good & Sammons, 2012) gewinnen. Dieses Instrument verfolgt den Anspruch konkret Leadership- und Management als Konstrukte auf Leitungskraftebene zu erfassen.

Weitere Forschungsfragen, welche die organisationale Ebene tangieren, sind Fragen nach den einrichtungsinternen situativen Bedingungen von Führung sowie dem Einfluss nach Einrichtungsgröße und –trägerschaft. Auch wäre eine Untersuchung zur Frage nach den möglichen Einflüssen der sozialen Zusammensetzung der Mitarbeitenden und auch der Elternschaft. Hier kann die Betrachtung der Fachkraftebene zudem Hinweise auf weitere Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes liefern. Beispielsweise kann hier vor dem Hintergrund der Befunde der vorliegenden Arbeit untersucht werden, welches Verständnis von Führung und welcher Bedarf an Führungsstil(en) zu finden ist. Mit Blick auf den bundesweiten Altersdurchschnitt pädagogischer Leitungskräfte und den Erkenntnissen aus der Schulleitungsforschung zu positiven Zusammenhängen zwischen dem Alter der Lehrkräfte und einer Ablehnung von Personalentwicklung konnten die Daten dieser Arbeit keine Bestätigung dessen liefern. Hier wäre jedoch noch einmal eine Untersuchung einer größeren Stichprobe interessant.

Auf individueller Ebene konnte diese Arbeit Tendenzen abbilden. Im Hinblick auf den hohen Anteil an akademisch ausgebildetem Leitungspersonal sowohl in der Gesamtstichprobe

der Evaluationsstudie als auch im Sample der vorliegenden Untersuchung lässt sich vermuten, dass gerade mit Bezug zur gebildeten Typologie AkademikerInnen vielmehr dazu neigen, tradierte Einstellungen und Orientierungen zu hinterfragen. Sowohl im Typus Ambivalenz als auch im Typus Reflexion sind AkademikerInnen zu finden, die auf individuelle Weise mehr oder weniger reflektiert mit ihren subjektiven Führungstheorien umgehen. Jedoch zeigen Leitungskräfte beider Typen Handlungsrountinen, welche Aspekte transformationaler Führung enthalten, wenngleich Leitungskräfte des Typus Ambivalenz eine Rollenunsicherheit deutlich machen, die sich vor allem in der starken Fokussierung von Management zeigt. Leitungskräfte dieses Typus veranschaulichen aufgrund ihrer wenig geradlinigen beruflichen (Ausbildungs-)Laufbahn eine besondere Kreativität im Umgang mit Krisensituationen. Am Typus Reflexion wird deutlich, dass Leitungskräfte vielmehr in der Lage sind, LeiterInnenqualifizierungen bewusst zu nutzen, um neues Wissen zum Thema Führen und Leiten in ihr bestehendes Rollenprofil zu integrieren. Hier wäre eine tiefergehende Analyse der (Berufs-)Biographie notwendig, Einflüsse auf Leitungshandeln zu generieren. Mit einem (berufs-)biographisch orientierten Befragungsdesign, beispielsweise unter der Anwendung des Narrativen Interviews (Schütze, 1983), könnte weiter ausgeleuchtet werden, welche biographischen Bezüge subjektive Führungstheorien prägen.

Weiterhin wäre eine Untersuchung denkbar, die sich der Frage nach den geschlechtsspezifischen Unterschieden im Führungsstil von Leitungskräften widmet. Im Bereich der Schulleitungsforschung gibt es dazu eher widersprüchliche Befunde, wenngleich jüngere Arbeiten darauf hindeuten, dass es keine Unterschiede zwischen dem Schulleitungshandeln von Männern und Frauen gibt (vgl. Barbuto et al., 2007; Brauckmann, 2012). Auch konnte im Bereich der Schulleitungsforschung gezeigt werden, dass mehr berufliche Erfahrung nicht zu einem professionelleren Schulleitungshandeln führt (Gross & Herriot, 1965; vgl. Brauckmann, 2014). Dieses Ergebnis ist besonders vor dem Hintergrund interessant, dass Leitungskräfte im Rahmen dieser Arbeit als gelingend wahrgenommene Alltagsroutinen zumeist auf ihre Persönlichkeit bzw. persönliche Reife attribuieren, welche sie mit einer langen Berufstätigkeit im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung verbinden. Hier könnte zum einen noch einmal tiefer danach geschaut werden, welche Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere beruflichen Erfahrungen die subjektiven Annahmen von professionellem Führungshandeln beeinflussen. Zum anderen könnte gezielt die Entwicklung von Führungskompetenzen von Leitungskräften in den Blick genommen werden (vgl. Mischo, 2015).

Weitere Fragen, ergeben sich mit Blick auf die im Modell vorgeschlagen Unterstützungssysteme Träger und Fachberatung als Führungsinstanzen, welche ebenfalls mit Bezug

auf die aus dem Schulleitungsbereich vorgeschlagenen Einflussgrößen von Führungshandeln betrachtet werden können. Das Modell schlägt primär den Träger von Kindertageseinrichtung als Führungsinstanz vor. Träger als Betreiber von Kindertageseinrichtungen tragen die Hauptverantwortung für die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen. Sie stehen nach § 22 Abs. (1) SGB VIII in der Pflicht, die Qualität der Förderung in Tageseinrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen und weiterzuentwickeln (BMFSFJ, 2014). Träger sind gesetzlich zur Entwicklung der pädagogischen Konzeption verantwortlich, die als Grundlage zur Erfüllung des Förderauftrages gilt. Auch tragen sie die Verantwortung für die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität und damit für den Einsatz geeigneter Evaluationsinstrumente (Altgeld & Stöbe-Blossey, 2010). Derzeit gibt es noch wenige Untersuchungen zur Rolle des Trägers im System der Kindertagesbetreuung. Mit Blick auf die gewachsenen Aufgaben für Kindertageseinrichtungen und deren Träger stellt sich hier jedoch die Frage, ob diese Qualitätskriterien den aktuellen Herausforderungen gerecht werden. Strehmel (2015) merkt in diesem Zusammenhang an, dass sich Träger- und Leitungsaufgaben heute vielmehr überschneiden und daher neue Überlegungen notwendig sind. Mit Blick auf den Modellvorschlag der vorliegenden Arbeit, welcher den Träger neu in seiner Rolle als Führungsinstanz definiert, sollte perspektivisch explizit das Führungsverständnis von Trägern untersucht werden. Zum einen können dabei noch einmal mehr Dimensionen eines feldspezifischen Führungsbegriffes abgebildet werden. Zum anderen könnten Hinweise darauf gefunden werden, welche Steuerungsinstrumente auf Trägerebene einsetzbar wären.

Forschungsbedarf besteht gleichzeitig im Hinblick auf das Unterstützungssystem Fachberatung, welches laut Modell in der Verantwortung steht, das System Kindertageseinrichtung, d.h. Träger und Leitungskräfte, im Hinblick auf das Selbstverständnis als Führungskraft weiterzuentwickeln. Die Arbeit knüpft damit am Desiderat zur Frage nach der Rolle von Fachberatung im System Kindertageseinrichtung an. Erste Untersuchungen zeigen eine große Heterogenität sowohl in der Rollenzuschreibung als auch in der Ausgestaltung (Preissing, Berry & Gerszonowicz, 2015; Leygraf, 2013; Hense, 2010; Tietze, Grenner, Gralla-Hoffmann & Dabrowski, 2008). Damit diese die laut Modell vorgeschlagene Aufgabe der Führungskraftentwicklung erfüllen kann, braucht sie nach Befundlage der vorliegenden Arbeit sowohl ein Selbstverständnis als Führungskraft als auch Expertise und Führungskompetenzen. Hier bedarf es nicht nur einer Ausleuchtung des Selbst- und Führungsverständnisses, sondern auch einer Betrachtung beruflicher Alltagsroutinen. Zudem könnte mit Bezug zur Studie von Leygraf (2013) vertiefend untersucht werden, wie Leitungskräfte welche Impulse in die Einrichtungen hineinbringen, welche Unterstützung sie vom Träger erhalten und wie sie das Verhältnis

zu den Leitungskräften der zu betreuenden Einrichtungen einschätzen.

Auch die OECD postuliert die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit Leadership im frühpädagogischen Handlungsfeld. Mit Blick auf die bisherigen Forschungsbefunde im internationalen Kontext wird kritisiert, dass bisher noch zu wenig Output für die Praxis zu erkennen ist (OECD, 2013). Leadership wird dabei als Instrument zur Implementierung von Bildungsstandards gesehen. Diese Arbeit kann diese noch neue Diskussion in Deutschland bereichern, indem sie deutlich macht, dass eine Diskussion um Führung im Sinne von Leadership bislang und gleichzeitig offenlegt, dass Leitungskräfte zum Teil eine Rollenunsicherheit zeigen, welche die Implementation von Innovation hemmt. Folgende Empfehlungen lassen sich für die pädagogische Praxis ableiten.

Im Zuge der Diskussion um mehr gesellschaftliche und politische Anerkennung auf Seiten der Fachkräfte, sollte neben der Notwendigkeit finanzieller Aufwertung sowie den Forderungen nach mehr Personal und insgesamt besseren Arbeitsbedingungen (Bertelsmann Stiftung, 2016b) zunächst an der Thematik zur Frage nach einer passgenauen Unterstützung der Leitungskräfte im Hinblick auf deren Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Führungskraft gearbeitet werden. Insbesondere die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen einen Bedarf an Rollenfindung bzw. –festigung auf Seiten der Leitungskräfte. Nicht zuletzt spielt dabei die Frage nach einer adäquaten Ausbildung für Leitungskräfte eine Rolle. Bislang gibt es keine einschlägige Ausbildungslinie. Leitungskräfte werden zumeist grundständig als pädagogische Fachkräfte ausgebildet. Sie haben dann die Möglichkeit, im Laufe der Zeit zur (stellvertretenden) Leitungskraft aufzusteigen. Parallel dazu gibt es mittlerweile Studiengänge, welche angehende pädagogische Fachkräfte für Bildungsmanagement oder direkt die Tätigkeit als Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung ausbilden (Pasternack & Schulze, 2010; Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012; Mischo, 2015). Mischo (2015) geht davon aus, dass weniger die Ausbildung an sich, sondern vielmehr die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen entscheidend für die Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften ist. Mit Blick auf die Facetten aktueller Wandlungsprozesse bei gleichzeitiger Managementfokussierung in diesem Bereich wird ein Bedarf an Veränderung in Bezug auf die Implementierung von Leadership in die Konzeption von Ausbildung und Studiengängen deutlich.

Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und der gleichzeitig deutlich gewordenen Unsicherheit von Leitungskräften im Hinblick auf ein professionelles Selbstverständnis als Führungskraft, gibt diese Arbeit weniger Handlungsempfehlungen für die Leitungskräfte selbst, sondern bezieht vielmehr vertraute Unterstützungssysteme mit neuen An-

forderungen ein. Ein entscheidendes Unterstützungssystem sollte dabei der Träger einer Kindertageseinrichtung sein. Diese müssen in der aktuellen Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung neu als Unterstützungssysteme und gleichsam Führungsinstanzen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung betrachtet werden. Einen Vorschlag zur Umsetzung bietet dabei der Modellvorschlag dieser Arbeit. Träger sollten aufgrund ihrer den Leitungskräften übergeordneten Rolle primär für eine Unterstützung der Leitungskräfte durch ressourcenorientierte Aufgabenteilung und letztlich die Entlastung von Managementaufgaben sorgen. Dabei kann überlegt werden, ob möglicherweise eine Sekretärin oder zweite Leitungskraft eingestellt wird, um den eigentlichen Leitungskräften Entlastung und gleichzeitig ein Finden in der Rolle als „Agent of Change“ zu ermöglichen. Zur Umsetzung dieser Empfehlungen bedarf es geeigneter Fort- und Weiterbildungen sowie des Einsatzes der Fachberatung. Träger müssen gewillt sein, sich neu in der Verantwortung zu sehen, die Qualitätsentwicklung ihrer Kindertageseinrichtung im Sinne transformationaler Führung mitzugestalten.

Weiterhin muss die Fachberatung als Unterstützungssystem neu in den Blick genommen werden. Fachberatung sollte entscheidende Impulse zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtung setzen. Zum einen sollte sie Impulse auf Trägerebene setzen, in dem sie den Träger auf Problemfelder innerhalb der einzelnen Einrichtung aufmerksam macht und zum Überdenken bisheriger Führungsgewohnheiten stimuliert. Zum anderen sollte sie Impulse auf Fachkraft- und Leitungsebene setzen. Sie sollte Leitungskräfte auch durch die Akquise externer Bildungspartner dazu anregen, ihre Rolle als Leitungskraft zu einem „Agent of Change“ zu modifizieren und dabei gleichzeitig ihre Verantwortung wahrzunehmen, die pädagogischen Fachkräfte zu „Leaders of Practice“ weiterzuentwickeln. Sie sollte zudem Leitungskräften ein Vorbild im transformationalen Führen sein und ihnen dabei helfen, Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden zu eruieren und gemeinsam eine einrichtungsspezifische Vision zu entwickeln. Gleichzeitig sollte Fachberatung dazu beitragen, die Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Träger und Einrichtungsleitung neu ressourcenorientiert im Sinne geteilter Führung (Distributed Leadership) anzustoßen. Entscheidend für die Umsetzung dieser Ideen ist zum einen die entsprechende Expertise der einzelnen Fachberatung. Sie sollten beispielsweise in den Themenbereichen effektiver Führung, wie sie im Modellvorschlag dieser Arbeit aufgezeigt sind, geschult sein. Zum anderen muss eine Fachberatung die einzelne Einrichtung kennen. Die derzeitigen Rahmenbedingungen von Fachberatung benötigen mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen Reformen (vgl. Preissing et al., 2015; vgl. Leygraf, 2013). Vor dem Hintergrund der heterogenen Rahmenbedingungen, die nicht nur durch plurale Trägerbedingungen, sondern durch Länderspezifika bedingt sind, bedarf es der Begrenzung der

Betreuungszahl von Einrichtungen für Fachberatungen. Ein Vorschlag wäre mindestens eine Fachberatung pro Einrichtung einzustellen. Für trägerübergreifende Fachberatungen sollte es die Regelung geben, nicht mehr als zehn Einrichtungen bei einer vollzeittätigen Fachberatung gelten zu lassen (vgl. Tietze et al., 2008).

Auch der Fort- und Weiterbildungssektor stellt eine entscheidende Ressource zum Anstoßen von Veränderung dar. Wichtig ist hier, dass Träger und Fachberatung – zunächst durch Initiierung auf politischer Ebene – diese Ressource auch nutzen, um Impulse in der Organisation Kindertageseinrichtung zu setzen. Grundlegend besteht hier jedoch die Frage, welche Fort- und Weiterbildungsanbieter diese Aufgabe übernehmen und dabei ihr Angebot an die Bedürfnisse der einzelnen Einrichtung, denen des Trägers und der Leitungskräfte sowie der Fachkräfteteams anpassen. Ziel sollte es sein, grundlegend an den Einstellungen und Orientierungen der einzelnen Akteure in der Organisation Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Dabei wäre es wichtig, die Konzeptentwicklung an den wie in dieser Arbeit kristallisierten Typen von Leitungskräften aber auch den Leadershipthemen aus dem Modellvorschlag orientieren. Träger und Fachkräfte sollten gemeinsame Inhouse-Fort- und Weiterbildungen bekommen. Zudem wäre ein Konzept für Fachberatungen notwendig, welche sie in der Rolle als impulsgebende und prozessbegleitende Führungskraft unterstützt. Hier kann auf die WiFF-Expertise „Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014) als erster Konzeptvorschlag aufgebaut werden. Mit Blick auf die eruierten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollte hier insbesondere der Fokus auf Führung im Sinne von Leadership liegen und dabei die Berufsbiographie der einzelnen Leitungskraft in dazugehörige Reflexionsprozesse integriert werden.

Nicht zuletzt spielen politische Akteure eine Rolle bei der Implementierung von Leadership in die Diskussion um Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung. Für politische Akteure wie den Bund oder die Länder besteht die Herausforderung entsprechende Finanzierungsleistungen oder auch Modellprojekte zu initiieren. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, sind Reformen entscheidend, welche die Professionalisierung von Leitungskräften im Sinne der Weiterentwicklung zu Führungskräften unterstützen. Eine Möglichkeit könnte ein Modellprojekt nach dem Vorbild der „Schwer-Kitas Sprache & Integration“ sein. Aktuell werden mit dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (BMFSFJ, 2016c) Kindertageseinrichtungen durch die Einstellung einer Fachberatung für einen Verbund von Einrichtungen im Bereich alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Bildung und Erziehung sowie die Zusammenarbeit mit

Eltern gefördert. In der damit verbundenen Evaluationsstudie wird beispielsweise untersucht, welches professionelle Selbstverständnis Fachberatungen haben und wie sie in die einzelnen Fachkräfteteams hinein wirken. Zudem wird untersucht, welche Rolle der Träger für die Qualitätsentwicklung spielt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse dieser Arbeit den Bedarf an einer Beschäftigung mit Leadership im Rahmen der Frage um Steuerung von Qualität im frühpädagogischen Feld aufzeigen. Die Forschungslandschaft ist daher angehalten, Leadershipforschung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung als Thematik aufzunehmen und auszubauen. Weiter ist die Bildungspolitik gefordert, die Entwicklung von Leadershipkonzepten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung fachlich und finanziell zu unterstützen, um Leitungskräfte in ihrer neu zugeschriebenen Rolle als Führungskräfte einer pädagogischen Organisation und insbesondere als „Agents of Change“ weiterzuentwickeln. Damit fördert die Politik gleichzeitig mehr gesellschaftliche Anerkennung für Tätigkeit der Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich und trägt zur Freisetzung von Gestaltungskraft bei. Die Beschäftigung mit Leadership ist die Basis für einen neuen feldspezifischen Ansatz der Qualitätsentwicklung.

GESAMTLITERATURVERZEICHNIS

- Ackeren, I.v., Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 12. Beiheft. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2010). *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amerein, B. & Amerein, K. (2011). *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattafort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2015). Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.
- Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275. doi:10.1007/s11618-013-0357-5
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211. doi: 10.1080/09243453.2012.749794
- Anders, Y. (2012). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik. Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Yvonne Anders*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Reformen_in_England.pdf
- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. *Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Anderson, N. R. & King, N. (1993). Innovations in organizations. In C. I. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 8) (pp. 1–33). Chichester: Wiley.

- Antonakis, J., Cianciolo, A. T., Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. (1. edition). Thousand Oaks: Sage Publ.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), S. 123-141.
- Aretz, W. (2007). *Subjektive Führungstheorien und die Umsetzung von Führungsgrundsätzen im Unternehmen. Eine Analyse bisheriger Forschungsansätze, Modellentwicklung und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development programs: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio & Associates.
- Axtell, C. M., Holman, D. J., Unsworth, K. L. Wall, T. D., Waterson, P. E. & Harrington, E. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 265–285.
- Ballaschk, I. & Anders, Y. (2016, März). *Welche Strategien nutzen Zusatzkräfte zur Implementation von sprachpädagogischem Wissen im Team? Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration*. Vortrag gehalten im Rahmen der 4. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) in Berlin.
- Ballaschk, I., & Anders, Y. (submitted). Head teachers as leaders of change – A qualitative interview study in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Ballaschk, I., Anders, Y. & Flick, U. (eingereicht). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- 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. doi: 22201506876

- Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Barbuto, J.E., Fritz, S.M., Matkin, G.S. & Marx, D.B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leader's use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56, 71-83. doi: 10.1007/s11199-006-9152-6
- Bareis, E. & Reis, C. (2011). Frühförderprogramme in Kindertagesstätten – eine organisationssoziologische Studie. In G. Oehlerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 97-113). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, London: Free Press.
- Behse-Bartels, G. (2010). *Kooperatives Bildungsmanagement im Kita-System - die Lösung der (neuen) Bildungsaufgaben kann nur gemeinsam gelingen*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2064.html>
- 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.
- Bertelsmann Stiftung (2016a). *Zu wenig Zeit für Leitungsaufgaben in KiTas*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/laendermonitoring-fruehkindliche-bildungssysteme/projektnachrichten/zu-wenig-zeit-fuer-leitungsaufgaben-in-kitas/>
- Bertelsmann Stiftung (2016b). Bundesstandards für Chancengerechtigkeit. 7 Fragen und 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung zur Personalausstattung in KiTas. Zugriff am 25. September 2016 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/laendermonitoring-fruehkindliche-bildungssysteme/projektthemen/qualitaetsausbau-in-kitas-2016/>
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Bildungskommission.
- Bischof, L.M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 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.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational administration quarterly*, 28 (3), 314-329. doi: 10.1177/0013161X92028003005

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209 - 261). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2016). Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In P. Pashiardis & O. Johansson (Hrsg.), *Successful school leadership: International perspectives*, (pp. 179 – 192). London and New York: Bloomsbury.
- Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (2015). Guest editorial. School leadership in Germany between low-stakes testing and high expectations. *International Journal of Educational Management*, Vol 29, 710 – 713. doi: 10.1108/IJEM-06-2015-0076
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungs-kontext. Beschreibungen und empirische Befunde. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 223-247). Münster: Waxmann.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2009). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Mai 2016. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-mai-2016.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016a). *Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://sprachkitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/rueckschau-schwerpunkt-kitas/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016b). *Gute Kinderbetreuung*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gute-kinderbetreuung/73518>

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016c). *Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- CARE (2015). *CARE – Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D3.1: Comparative review of professional development approaches*. Retrieved September 25, 2016, from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde in der AWiFF-Förderlinie* (S. 144-162). Weinheim: Beltz Juventa.
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Connors, M.C. (2016). *Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy*, 36, P. 32-45. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.005
- Connors, M. C., & Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: a multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 266–279. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.05.006
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: what should it look like?: A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes* (Research Report RR 108). London: DCSF.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band*

10. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006). *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 358 – 367). Weinheim: Beltz.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 14 (4), 327 – 342.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Frey, A. (2002). Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. *Empirische Pädagogik* 16 (2), S. 273.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-62). Berlin: VS Verlag.
- Dreschmer, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 542-560.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitative Forschende*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Ebert, S. (2012). Von der Kindergärtnerin zur Kindheitspädagogin. Die Geschichte eines Frauenberufs. In DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (Hrsg.), *Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung* 2 (98), 30- 32.
- Emmerich, M., Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (S. 1-35). doi: 10.3262/EEO20140338
- Epitropaki, O., Sy T., Martin, R., Tram-Quon, S. & Topakas, A. (2013). Implicit Leadership and Followership Theories “in the wild”: Taking stock of information-processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly*, 24 (6), 858-881.
- Erath, P. & Sandner, E. (2007). *Unternehmen Kita. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln*. München: Don Bosco Verlag.
- Esch, K., Klaudy E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiebaden: VS Verlag.

- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.
- Eurydice European Unit (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Federal Statistical Office (2015). *32,9 % der unter 3-Jährigen am 1. März 2015 in Kindertagesbetreuung*. Pressemitteilung vom 1. Oktober 2015 – 368/15. Zugriff am 25. September 2016 unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15_368_225.html
- Federal Statistical Office (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt (S. 37 - 47). Zugriff am 25. September 2016 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402157004.pdf?__blob=publicationFile
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H.G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen (293-306)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Fifth Edition. London: Sage.
- Flick, U. (2011a). *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011b). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit (273-280)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 395-407)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E.v. Kardoff & I. Steinke

- (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 253-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Follmer, N. (2015). *Der Schulleiter als Intrapreneur. Überlegungen zu einer innovationsfördernden Führung in der Schule*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 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., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2003). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Geyer, A. & Steyrer, J. (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung* 12, 377-401. doi: 10.1177/239700229801200401
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. (Orig. 1967: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: de Gruyter).
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. & Tippelt, R. (2008). Pädagogische Organisationsforschung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5), 633-636.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröder, A. (2005). *Organisation und Führung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Gross, N. & Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*. New York: Wiley.
- Hallinger, P., Bickmann, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96, 498-518.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals.

The Elementary School Journal, 86 (2), 217-247.

- Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (1), 2-18. Retrieved September 25, 2016, from <http://jecer.org/fi/wpcontent/uploads/2016/01/Halttunen-issue5-1.pdf>
- Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen. Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen, und Nordrhein-Westfalen, sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg. Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BE_NI.pdf.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16* (261-288). Weinheim: Juventa.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 101-112). Münster: Waxmann.
- Harazd, B. & Ophuysen, S. v. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online*, 3 (1), 141-167.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 545-554. doi: 10.1177/1741143213497635
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624 – 636. doi: 10.1108/09578231111174785
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and school improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to evidence. *Journal of Administration*, 46 (2), 172-188. Doi: 10.1108/09578230810863253
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347. doi: 10.1007/s10833-007-9048-4
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34. doi: 10.1177/0892020607085623

- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140 – 149.
- Hausmann, A.-C. & Kleinert, C. (2014). *Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. Männer- und Frauendomänen kaum verändert*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0914.pdf>
- Heider, f. (1985). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heikka, J. (2013). Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 255-273). Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), 568-580. doi: 10.1080/1350293X.2013.845444
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (1), 30-44. doi: 10.1177/1741143212462700
- Heitkötter, M., Heeg, S. & Wiemert, H. (2012). Mehr als Qualifizierung. Was bedeutet Professionalisierung in der Kindertagespflege? Eine empirische Konkretisierung. In DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (Hrsg.), *Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung* 2 (98), 19- 22.
- Hense, M. (2010). *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Hochschulkompass (2016). *Stichwort Bildungsmanagement*. Zugriff am 25. September 2016 unter [http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html?tx_szhkrsearch_pi1\[search\]=1&genios=&tx_szhkrsearch_pi1\[studtyp\]=3&tx_szhkrsearch_pi1\[fach\]=Bildungsmanagement&searchpool=0&x=0&y=0](http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html?tx_szhkrsearch_pi1[search]=1&genios=&tx_szhkrsearch_pi1[studtyp]=3&tx_szhkrsearch_pi1[fach]=Bildungsmanagement&searchpool=0&x=0&y=0)
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the Capacity for Leading and Learning. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Hrsg.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104). London: Routledge.
- Hoyt, C. L., & Chemers, M.M. (2008). Social stigma and leadership: a long climb up a slippery ladder. In C. L. Hoyt, G. R. Goethals, & D. R. Forsyth (Eds.), *Leadership at the crossroads: leadership and psychology*. vol. 1. (pp. 165–180). Westport, CT: Praeger.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *Reihe „Bildungsmanagement“*. Erfurt: Zug.

- Huber, S.G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In, R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95-126). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 53-71. doi: 10.1080/0031383032000149841
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und –hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Kagan und Bowman (1997). *California Early Childhood Educator Competencies*. Retrieved September 25, 2016, from <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ececompetencies2011.pdf>
- Kals, E. & Gallenmüller-Roschmann, J. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Kompakt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kaltenbach, K. (2008). *Kita im Wandel: Neue Anforderungen an Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? In R. Tenberg & J. Warwas (Hrsg.) *Schulleitungsforschung. Empirische Forschung*, 26 (1), 160-179.
- Keller-Schneider, M. Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janssen, R. (2011). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E .A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. München: Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 243 –246.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. *Keryks*, 13, 145-161.
- Kluczniok, K., Sechtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? In DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (Hrsg.), *Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung* 2 (98), 33- 36.

- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen - Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0 (1), 13-21.
- Kobelt-Neuhaus, D. (2010). Mehr Familienzentren nach englischem Vorbild. *Kindergarten heute*, 10, 22-25.
- KMK – Konferenz der Kultusminister (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- KMK – Konferenz der Kultusminister (2005). *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München und Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006*. Bonn: KMK.
- Knippenberg, D.v. & Sitkin, S.B. (2013). A critical assessment of charismatic-transformational leadership research: Back to the drawing board? *The Academy of Management Annals*, 7 (1), 1-60. doi: 10.1080/19416520.2013.759433
- Korte, H. & Schäfers, B. (2000). *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (5., erweiterte und aktualisierte Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Krause, D.E. (2005). Innovationsförderliche Führung – Eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Psychology*, 213 (2), 61-76.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 11, 159 – 178.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (1), 83-106.
- Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2015). *Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Bertelsmann Stiftung.
- Laewen, H.-J. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 96-106). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Larra, 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.

- Larrá, F. & Cleuvers, B. (2005). *Stark im Team: Personalmanagement und Mitarbeiterführung für Kitaleitungen*. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- Leygraf, J. (2013). *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lorber, K. (2010). Elementarpädagogische Institutionen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 38-47). Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Lortie, D., Crow, G. & Prolman, S. (1983). *Elementary Principals in Suburbia. An Occupational and Organizational Study. Final report to the National Institute of Education*. Washington DC.: National Institute of Education.
- Maritzen, N. (1998). Schulprogramm und Rechenschaft - eine schwierige Beziehung. In H. Ackermann & J. Wissinger (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Schulqualität mana-gen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 135–145). Neuwied: Luchterhand.
- Maxwell, J.A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from Qualitative Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 540-553). London: SAGE.
- Mayntz, R. & Scharpf, F.W. (1995). *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln* (Band 23). Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. In R. Mayntz, (Hrsg.), *Soziale Dynamik und politische Steuerung* (S. 186-208). Frankfurt: Campus Verlag.
- McIntyre, H.H. & Foti, R.J. (2013). The impact of shared leadership on teamwork mental models performance in self-directed teams. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16 (1), P. 46-57.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung – Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, 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, from http://ecec-are.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten*. Landsberg a. Lech: Verlag Moderne Industrie. (Im Original 1983: Structure in five).
- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (15), 1 – 21.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34 – 44.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- Muslic, B., Brauckmann, S. & Basold, K. (2015). Distributed Leadership: Why does it matter? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.): *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Reihe Locomer Protokolle* (Band 26/14). 107-124.
- Nagel-Prinz, S.M. & Paulus, P. (2012). *Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.kigg.info/tl_files/downloads/Praesentationen/Gesundheit_Kita-Leitungen_nagel-prinz_paulus_leuphana_kigg_gute%20gesunde%20kita.pdf
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (TPS), 1/2013, 10–14.
- Northouse, P. G. (2006). *Leadership. Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Oberhuemer.pdf
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal*. Weinheim: Beltz.

- OECD (2014). *Education Policy Outlook. Germany*. Retrieved September 25, 2016, from http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Retrieved September 25, 2016, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2009). *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (pp. 190–218). Paris: OECD.
- OECD (2008). *Improving School Leadership Policy and Practice*. Paris: OECD.
- 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.
- Oers, B. van (2002). Teachers' epistemology and the monitoring of mathematical thinking in early years classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 19 – 30.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2011). School leadership and its effects on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 25(1).
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. HoF-Arbeitsbericht 2, 2010*. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership policy and practice*. Paris: OECD.
- Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2015). Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In S. Vienickel, K. Fuchs- Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 253-316). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Prott, R. (2005). Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. In Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.), *Zahlenspiegel 2005* (S. 15 – 43). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pühl, H. (2009). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pundt, A. & Nerdinger, F.W. (2012). *Transformationale Führung – Führung für den Wandel?* Heidelberg und Berlin: Springer-Verlag.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rannenberg-Schwerin, P. (2012). *Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B 11*, Zugriff am 25. September 2016 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/pe/public/2012/685595390.pdf>
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Ökonomische, rechtliche und fachliche Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 44-55). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit Ausbildungswege im Überblick.* Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf
- Rolff, H.-G. (2010). *Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband.* Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Huber-2010-SchulleitungAlsQualitätsmanagement.pdf>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Auflage). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel Verlag.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F.W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139-158.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Band 1: *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55 – 174). München: DJI Verlag.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen, *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 367-384.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG Ansatz* (2., durchgesehene Auflage). Bern, Stuttgart und Wien: Verlag Paul Haupt.

- Ruppin, I. (2015). *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel.
- Schäffter, O. (2005). „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In, M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3*(S. 77-92). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik* (3. überarb. Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schober, P.S. & Schmitt, C. (2013). Ausbau der Kinderbetreuung - Entlastung der Eltern erhöht Zufriedenheit. *DIW Wochenbericht, 2013* (Nr. 50), 1-10.
- Schober, P. S. & Spieß, C. K. (2012). Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. *DIW Wochenbericht, 2012* (Nr. 43), 17-28.
- Schmidt, C. (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447 – 455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). *Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften. Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen (Kurzfassung)*. Zugriff am 25. September 2016 unter https://www.leadershipacademy.at/downloads/LEA_Kurzfassung_Studie.pdf
- Schreyer, I., K. M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 1* (3), S. 283-293.
- Shamir, B. & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly, 10*, 257-283.
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Nonprofit Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien: Linde International.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.
- Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle. Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Juli 2007*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84197/herunterladen>

- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Statista GmbH (2016). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Anzahl der Mitarbeiter im Unternehmen im Jahr 2016 (Stand: 30. Juni)*. Zugriff am 25. September 2016 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>
- Statista GmbH (2015). *Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Unternehmensgröße im Jahr 2012 (Stand: 30. November)*. Zugriff am 15. Januar 2015 unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/182510/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-nach-unternehmensgroesse/>
- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94,344 – 355.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319 – 331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Vienickel, K. Fuchs- Reclin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131-152). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Sylva, K., Chan, L., Good, J. & Sammons, P. (2012). *Children's Centre Leadership and Management Rating Scale: CCLMRS*. Oxford: National College For School Leadership.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Sweden: OECD.
- Talan, T. N. (2010). *Distributed leadership: Something new or something borrowed?* Retrieved September 25, 2016, from <http://newhorizonsbooks.net/wp-content/uploads/2015/06/Distributed-Leadership.pdf>
- Talan, T.N. & Bloom, P.J. (2011). *Program Administration Scale. Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership and Management* (2nd edition). Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.

- Thole, W., Göbel, W., Milbradt, B., Reißmann, M. & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde in der AWiFF-Förderlinie* (S. 124-143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (Beiheft/53), 16-35.
- Tietze, W., Grenner, K., Gralla-Hoffmann, K. & Dabrowski, M. (2008). *Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen*. Zugriff am 25. September 2016 unter <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=441>
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Hanisch, A. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Tillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- UNESCO (2007). *Educational governance at local levels. Models for capacity*. Paris: UNESCO.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2015). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies*. Retrieved September 25, 2016, from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf.
- Vahs, D. (2015). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturel-*

le Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

Viernickel, Susanne & Voss, Anja (2012). *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf

Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement.* Remagen: ibus-Verlag.

Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* Wiesbaden: VS Research.

Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte.* Frankfurt am Main: Lang.

Weber, S.M., Göhlich, M., Schiersmann, C., Schröer, A. (2011). *Organisation und Führung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (2008), *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-210). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2 (1), 20-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000073>

Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder - großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren* (IFP Projektbericht 18/2012). Zugriff am 25. September 2016 unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf

Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4th ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.

Wiesner, R. (2015). *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe.* München: C.H. Beck Verlag.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall International.

Zimbardo, P. & Gerrig, R.J. (1999). *Psychologie.* 2. Auflage. Berlin: Springer.

Züchner, I., Fuchs-Rechlin, K., Theisen, C., Göddeke, L. & Bröring, M. (2014). *Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im*

Übergang in den Arbeitsmarkt. In K. Hanssen, A. König, C. Nürnberg, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 31-46). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Modell effektiver Führung für deutsche Kindertageseinrichtungen.....	93
Abbildung 2 (<i>Figure 2</i>): Types of leadership patterns: Rejection, Ambivalence, Reflection.	139
Abbildung 3: Methodische Einordnung der vorliegenden Untersuchung in die Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“	171
Abbildung 4: Zusammenhang der drei Teilstudien im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.....	175

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Soziodemographische Basisdaten der Einrichtungsleitungen in Kindertagesstätten.....	110
Tabelle 2: Thematische Struktur der Kategorien und Codes.....	112
Tabelle 3 (<i>Table 3</i>): Soziodemographic Data.....	137

ANHANG A – Interviewleitfaden

Liebe/r Frau/Herr _____,

Datum:

vielen Dank noch einmal, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir über Ihre Leitungstätigkeit zu sprechen. Im Folgenden werde ich Sie immer wieder bitten, mir von Situationen zu erzählen, die mit Ihrer Position zu tun haben.

1. Zunächst einmal möchte ich Sie fragen: Wie würden Sie Ihre aktuelle Position hier in dieser Einrichtung beschreiben?
 - a. Was verstehen Sie darunter, wenn Sie sich als ... beschreiben?
2. Erinnern Sie sich bitte einmal an die Anfänge Ihrer Tätigkeit zurück: Wie sind Sie in diese Position gekommen? Was können Sie mir über diese Situation erzählen?
3. Was hat Sie bewogen, sich diesem Tätigkeitsbereich zuzuwenden? Können Sie mir eine Situation erzählen, die mir das deutlich macht?
4. Welche positiven/negativen Erfahrungen haben Sie mit ihrer Position gemacht? Können Sie mir diese anhand von Beispielen erzählen?
5. Wodurch wurden Ihre Vorstellungen über Aufgabenstellungen, Rollenbild, etc. besonders beeinflusst? Können sie mir bitte eine Begebenheit erzählen, an dem dies besonders deutlich wird?
6. Können Sie mir bitte Ihren gestrigen Tagesablauf beschreiben? Welche Aufgaben hatten Sie?
7. Gibt es bestimmte Aspekte, bei denen Sie sagen, dass sie diese in der Ausübung Ihrer Aufgaben behindern? Können Sie mir dazu eine Situation erzählen?
8. Wie unterscheidet sich Ihre Arbeit von der Ihrer MitarbeiterInnen?
9. Wie stellen Sie sich das Ideal Ihrer Position vor? Wie sieht das für Sie im Alltag aus?
 - a. Was wären Bedingungen, damit es läuft, wie Sie es sich wünschen? Können Sie mir dafür ein Beispiel geben?
10. Was denken Sie: Wie werden Sie von anderen Personen, die in Ihrer Einrichtung tätig sind, wahrgenommen? (von anderen Leitungskräften, den Fachkräften Ihrer Einrichtung, dem Träger)
11. Spielt das Konzept Führung in Ihrer Tätigkeit eine Rolle? Was bedeutet das für Sie? Können Sie mir das anhand eines Beispiels erläutern?

Vielen Dank für das freundliche Gespräch mit Ihnen.

ANHANG B – Transkriptionsregeln

Die in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln sind an die von Dresing und Pehl (2013) angelehnt.

1. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“ gekennzeichnet.
2. Wort- und Satzabbrüche werden ausgelassen, Wortdopplungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
3. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen gekennzeichnet: (/)
4. Pausen: (...)
5. Verständnissignale des nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
6. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
7. Wenn beim Sprecher Wörter verschluckt werden, können sie in [eckigen Klammern] ergänzt werden um den Lesefluss zu begünstigen.
8. Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Kurze Einwürfe mit einem separaten Absatz transkribieren.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers werden beim Einsatz in Klammern notiert. Beispiel (lachen oder seufzen). Unverständliche Wörter mit (unv.) kennzeichnen. Längere unverständliche Passagen mit der Ursache versehen (unv., Mikrofon rauscht). Wortlaut der vermutet wird, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Beispiel (Heute ist?). Alle unverständlichen Stellen werden mit einem Zeitmarker versehen.
10. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher als ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
11. Wortschleifen werden nicht transkribiert, sondern ans Schriftdeutsch angenähert. („hamma“ wird zu „haben wir“).
12. Satzformen werden beibehalten.
13. Wortgenau ins Hochdeutsche übersetzen. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist kann, kann der Dialekt beibehalten werden.

14. Das Transkript wird als rtf-Datei gespeichert.
15. Nach Abschluss der Transkription sollte das Transkript mit fortlaufenden Zeilennummern in rtf versehen werden.

Einheitliche Schreibweise

1. Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben, zum Beispiel Prozent, Meter und so weiter.
2. Wortkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
3. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
4. Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) klein schreiben.
5. Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden groß geschrieben.
6. Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern.
7. Weitere Zahlen mit kurzem Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
8. Redewendungen/Idiome werden wörtlich und Standarddeutsch wiedergegeben, Beispiel (über das Ohr hauen).
9. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: und ich sagte dann „Na, dann schauen wir mal“.
10. Einzelbuchstaben: immer großschreiben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“.
11. Aufzählungen: ein großer Buchstabe ohne Klammer.

ANHANG C – Kurzcharakterisierung der InterviewpartnerInnen

Im Folgenden werden die InterviewpartnerInnen zusammenfassend vorgestellt. Bei den Namen handelt es sich um Phantasienamen. Der erste Buchstabe gibt Auskunft über den ersten Buchstaben des Nachnamens, wobei der komplementäre Buchstabe im Alphabet verwendet wurde (z.B. Allhausen = Z). Der zweite Buchstabe gibt Auskunft über das Bundesland (Berlin oder BrAndenburg), in welchem die jeweilige befragte Leitungskraft tätig ist. Der dritte Buchstabe gibt Auskunft über das Geschlecht (w = weiblich; m = männlich). Die nachfolgenden zwei bis drei Buchstaben geben einen Hinweis darauf, ob die Person für ihre Leitungstätigkeit freigestellt (= Fs) oder nicht freigestellt (= NFs) ist. Darauf folgt der Hinweis, welchem Typus Leitungskraft die Person zugehörig ist: Typus Ablehnung = Ab; Typus Ambivalenz = Am; Typus Reflexion = R. Zuletzt geben die Buchstaben VG einen Hinweis darauf, dass diese befragten Leitungskräfte der Vergleichsgruppe angehören, d.h. nicht am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ teilnehmen.

Frau R. Behrendt (RBwFsR)

„Man steht als Leitung zwischen den Stühlen, man steht neben dem Team“. Frau Behrendt ist 33 Jahre alt und erst seit Beginn des Monats Leiterin dieser Kindertageseinrichtung. Sie hat Pädagogik studiert und einige Zeit im Ausland gelebt, was ihr als Bonus bei der Einstellung in der jetzigen bilingualen Kindertageseinrichtung vom Träger positiv angerechnet wurde. Ihre Motivation zur Ausübung dieser Position begründet sie damit, Menschen bewegen und selbst etwas bewirken zu wollen. Themen, die sie belasten, sind die hohe Fluktuationsrate in der Einrichtung, was sie auf die vielen Leitungswechsel in der letzten Zeit zurückführt sowie generell ein Mangel an qualifiziertem Personal. Zu ihrem Führungsstil gehört aufgrund dessen die Frage, wie sich Mitarbeiter binden lassen. Zudem schreibt sie sich die Verantwortung zu, gemeinsam mit dem Träger für die Gesunderhaltung der Mitarbeitenden zu sorgen. Frau Behrendt versucht dies durch kluge Personalentscheidungen und Teamzusammensetzungen zu erreichen. Dabei bedeutet für sie Führung „auch mal Macht aus[z]uüben“.

Frau P. Beerenzweig (PBwFsAm)

„Es geht immer ein Stückweit darum, wie gebe ich bestimmte Informationen an ein Team weiter. Man hört etwas von Wertschätzung, erfährt sie zum Teil selber kaum als Leitung. Also

das ist ein ganz heikles Feld“. Frau Beerenzweig ist 52 Jahre alt. Seit vier Jahren leitet sie die Kindertageseinrichtung, in der sie heute tätig ist. Sie ist gelernte Kinderpflegerin, Erzieherin und hat später über den zweiten Bildungsweg Soziale Arbeit studiert. Frau Beerenzweig hat bereits Erfahrung in der Leitung eines heilpädagogischen Kinderheims gesammelt. Leitungskraft zu sein bedeutet für sie eine persönliche Berufung zu leben. Basis dafür ist Lebenserfahrung, die sie auf ihre verschiedenen Tätigkeiten und Ausbildungen bezieht. Die eigene Fortbildung ist ihr wichtig. Ihr Motto als Leitungskraft beschreibt sie damit, Herausforderungen anzunehmen und diese gestalten zu wollen. Zudem ist es ihr wichtig, den Mitarbeitenden Wertschätzung entgegenzubringen, nachzufragen, zu initiieren und auch „ein bisschen neugierig zu sein“. Diese Aspekte fasst sie selbst als Haltung zusammen, die eine Leitungskraft aus ihrer Perspektive für die Ausübung der Leitungstätigkeit haben muss. Die pädagogische Führung liegt Frau Beerenzweig besonders am Herzen. Sie beklagt jedoch, dieser eigenen Anforderung aufgrund zu vieler administrativer Leitungsaufgaben nicht nach ihrer Vorstellung gerecht werden zu können.

Herr K. Badak (KBmFsAm)

„Man ist Prophet im eigenen Land“. Herr Badak ist 48 Jahre alt und gelernter Erzieher. Vor 30 Jahren hat er ein Pädagogikstudium begonnen, jedoch kurz vor Schluss abgebrochen. Seit zehn Jahren ist er als Leiter in dieser Kindertageseinrichtung tätig. Zuvor bekleidete er die Position der stellvertretenden Leitungskraft. Herr Badak spricht von schlechten Rahmenbedingungen für Fach- und Leitungskräfte, führt diese jedoch nicht nur auf behindernde Umstände zurück, sondern auf die eigene Person. Er bemerkt selbstkritisch, dass er zu viel Wert auf das persönliche Gespräch mit Mitarbeitenden und Eltern zu fast jeder Zeit legt und in der Konsequenz oft wichtige administrative Leitungsaufgaben liegen bleiben. Herrn Badak ist es besonders wichtig, demokratisch zu führen. Er begründet das damit, dass er aufgrund negativer Vorerfahrungen mit dem Führungsstil seiner Vorgängerin so viel wie möglich seine Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse einbeziehen möchte. Sein Ziel ist es „jeden einzelnen mitzunehmen“. Sich selbst beschreibt er als „Moderator der Prozesse“, „Bindeglied“ und auch als „Prophet im eigenen Land“, dessen gute Botschaften im Team nach seiner Wahrnehmung oft nicht ausreichend ernst genommen werden. Um seine Impulse dennoch zu setzen, legt er viel Wert auf das Einladen von ReferentInnen für Inhouse-Fortbildungen. Führen setzt Herr Badak mit Leiten gleich und definiert es als das Aufrechterhalten von pädagogischem Niveau. Perspektivisch wünscht er sich das Konzept der geteilten Führung im Sinne von Leitung und

Stellvertretung als Tandempartner, welche er als ideale Form der Leitung einer Kindertageseinrichtung deutlich macht. Zudem sieht er das Studium und andere Möglichkeiten der Höherqualifizierung (auch als Anforderung an Stellvertretungen) als Vorteil für die Ausübung von Leitungstätigkeit.

Frau H. Bromfeld (HBwFSAbVG)

„Naja, also man ist Mitglied eines Teams, aber hat natürlich den Hut auf und bei mir laufen viele Fäden zusammen“. Frau Bromfeld ist 40 Jahre alt. Sie ist gelernte Erzieherin und hat vor ihrer Leiterinnentätigkeit Erfahrungen in der Position als stellvertretende Leitungskraft gesammelt. Seit etwa zehn Jahren ist sie Leitungskraft des Trägers ihrer aktuellen Kindertageseinrichtung. Frau Bromfeld sieht ihre Hauptaufgabe darin, die vielen „organisatorischen“ Aufgaben, welche täglich auf sie als Leitungskraft zukommen, zu bewältigen. Dem Begriff Führung steht sie ablehnend gegenüber, spricht jedoch häufig von ihrer Aufgabe der „Teamführung“ im Zusammenhang mit der eigenen Beschreibung als derjenigen Kraft im Team, welche die Verantwortung für das Ganze hat. Beide Verantwortungsbereiche gleichzeitig ausfüllen zu müssen, administrative Aufgaben zu erledigen und sich um die Führung des Teams zu kümmern, empfindet Frau Bromfeld nach eigenen Angaben als belastenden „Spagat“ und Leistungsdruck. Leitungskraft zu sein bedeutet für sie zudem in der Verantwortung zu stehen, Entscheidungen demokratisch auszuhandeln, wenn die Gruppe sich nicht auf einen Punkt verständigen kann. Dabei nimmt sie nach eigenen Angaben eine beratende Funktion ein.

Frau S. Ahrendt (SAwNFsAm)

„Ich glaube ich bin sehr dominant in manchen Dingen und fordere von meinen Kollegen“. Frau Ahrendt ist 40 Jahre alt und ausgebildete Erzieherin. 1991 hat sie eine Zusatzausbildung zum „Kita-Fachwirt“ absolviert. Sie hat Erfahrung in der Leitung eines Hortes. Als Grund für die Annahme der Leitungsposition in der aktuellen Kindertageseinrichtung gibt sie an, dass ihr dieser Posten von ihrer Vorgängerin und den Kolleginnen angeboten wurde. Sie selbst hätte sich aus Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit als Erzieherin nicht auf diese Stelle beworben. Im Gespräch wird immer wieder Kritik an der Ausbildung der ErzieherInnen und deren Qualifikationsstand deutlich. Frau Ahrendt kritisiert insbesondere einen Mangel an entwicklungspsychologischem Wissen bei angehenden Fachkräften. Weitere Kritikpunkte sind das mangelhafte Zeitkontingent für Leitungskräfte sowie der nach ihrer Auffassung schlechte Betreuungsschlüssel. Dabei übt sie Kritik allgemein an der Politik. Auf die Frage, wie sie selbst ihre

Position beschreiben würde, antwortet sie, dass sie sich selbst als „Mädchen für alles“ sieht. Dabei ist sie froh, eine Stellvertreterin zu haben, auf die sie sich verlassen kann und mit welcher sie in gutem Austausch steht. Der Umgang mit dem Führungsbegriff macht ihr „Bauchschmerzen“.

Herr S. Baumgart (SBmFSR)

„Nun bin ich hier gefangen“. Herr Baumgart ist 51 Jahre alt. Als gelernter Erzieher ist er seit 2008 in der Kindertageseinrichtung tätig. Vor drei Jahren nahm er die Leitungsposition dieser Kindertageseinrichtung an. Diese neue Position wurde ihm vom Träger angeboten. Herr Baumgart nahm diese Möglichkeit an, um nicht entlassen oder versetzt zu werden. Seither schöpft er täglich aus seinen Erfahrungen als stellvertretende Leitungskraft vor mehreren Jahren. Er definiert sich als Führungskraft im Sinne eines „Überbaus“ für seine Mitarbeitenden. Seine Hauptaufgabe sieht Herr Baumgart in der Koordination der pädagogischen und administrativen Prozesse in der Einrichtung. Er empfindet es als Herausforderung die Mitarbeitenden mit ihren unterschiedlichen Charakteren immer wieder in das Ganze einzubinden. Zudem kritisiert Herr Baumgart die wahrgenommene Überregulierung seines Verantwortungsspektrums durch ein hohes Maß an Bürokratie, welche er als Barriere für die Bewältigung der eigenen Arbeit sowie auf Fachkräfteebene für die Gestaltung der Zeit am Kind beschreibt.

Frau N. Buder (NBwFSAm)

„Also ich sehe mich mehr als Manager, Berater, Anleiter, Initiator von bestimmten Sachen in dieser Hinsicht.“ Frau Buder ist 50 Jahre alt. Sie ist gelernte Erzieherin und seit 30 Jahren in dieser Einrichtung als Leitungskraft tätig. Später hat sie eine Zusatzausbildung zur Heimerzieherin sowie eine Zusatzqualifizierung für Leitungskräfte im Bereich Sozialpädagogik absolviert. Sie berichtet von der Klientel im Kiez, welches sie als Präventionsviertel beschreibt. Hier leben nach ihren Angaben viele Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund. Frau Buder ist bestrebt, dieser Klientel mit den Angeboten der Kindertageseinrichtung gerecht zu werden und diese Familien so gut es geht in den Kita-Alltag einzubeziehen. Eine große Belastung empfindet Frau Buder durch eine als gering wahrgenommene Anerkennung für den eigenen Berufsstand. Insgesamt streicht sie die Bedeutung von Erfahrung für die Ausübung der Leitungstätigkeit heraus. Ihren Leitungsstil beschreibt sie mit ihrer Beobachtungstätigkeit, um Defizite zu erkennen und intervenieren zu können. Zudem versucht sie, Aufgaben auch an Kollegen zu verteilen. Zu ihrem Motto gehört das Zulassen, Ausprobieren, Be-

obachten und gemeinsame Schauen, „ob es der richtige Weg für die Fachkräfte ist“. Sie erhebt für sich den Anspruch fachliche Impulse im Team zu setzen. Führung bedeutet für sie eine „gute Grundlage für Leitungstätigkeit“. Letztlich müsse jedoch jeder seinen eigenen Weg finden und für sich definieren, was Führung für ihn/sie bedeutet. Frau Buder ist der Meinung, dass das eigene Verständnis von Führung auch immer von den Rahmenbedingungen abhängig sei. Ihre Umsetzung von Führung versteht sie als das Schaffen guter Atmosphäre, damit sich die Menschen wohl fühlen. Zudem sieht sie ihr Talent im Bereich der Organisation. Für die Ausübung ihrer Leitungstätigkeit empfindet sie es als wichtig, den „Gesamtüberblick über alles“ zu haben.

Frau A. Bukowsky (ABwNFsR)

„Ich halte nicht viel von Hierarchie“. Frau Bukowsky ist 55 Jahre alt und seit etwa 35 Jahren Erzieherin. 2004 wurde sie Leitungskraft dieser Einrichtung. Die Position wurde ihr von ihrer Vorgängerin und den Kolleginnen angetragen. Sie selbst hätte sich aufgrund ihrer Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Erzieherin nicht auf diese Position beworben. Mittlerweile sieht sie den Wechsel jedoch als richtige Entscheidung an und hat Freude an der Arbeit im Team. Auf die Frage, wie sie ihre Position beschreiben würde, antwortet sie nur mit einem Wort: „Team“. Danach berichtet sie, dass sie eigentlich nicht alleinige Leitungskraft ist, sondern sich diese Position mit einer Kollegin teilt, mit der sie alle wichtigen Entscheidungen trifft. Dabei gibt es keine konkrete Aufgabenteilung: „das ‚Wie‘ ist uns überlassen“; „Es muss halt funktionieren“. Führung bedeutet für Frau Bukowsky, dass sich die Mitarbeitenden wohl fühlen, was sich letztlich nach ihrer Auffassung auch auf die Kinder auswirkt. Führung im Leitungsteam beschreibt Frau Bukowsky an einem Beispiel, an dem sie verdeutlicht, dass eine pädagogische Konzeption nicht vom Leitungsteam verordnet, sondern mit dem Team in „Gruppenprozessen“ entwickelt wird. Ihre Aufgabe sieht sie im Zuge dessen darin, dieses Konzept nach außen zu vertreten und das Team im praktischen pädagogischen Alltag daran zu erinnern, um die Umsetzung zu überprüfen und zu garantieren. Zudem sieht sie ihre Leitungsrolle darin, das Team von gemeinsamen Zielen zu überzeugen bzw. dafür zu begeistern.

Herr L. Bohnemann (LBmFsAb)

„Also ich persönlich empfinde mich nicht als der klassische Bestimmer“. Herr Bohnemann ist 42 Jahre alt und ist gelernter Erzieher. Nach einer Zeit der Hortleitung wechselte er aus fami-

liären Gründen wieder in die Kindertageseinrichtung und war dort elf Jahre lang als stellvertretende Leitungskraft tätig. Seit fünf Jahren hat er die Leitungsposition dieser Einrichtung inne. Eine durchgeführte Leitungsqualifizierung empfand er als nicht weiterführend. Herr Bohnemann beschreibt die Kindertageseinrichtung als ein „Kleinunternehmen“ und spricht davon, dass er selbst ein kleines Unternehmen (d.h. seine Kindertageseinrichtung) leite, das einer Aldi-Filiale ähneln würde, da es dort auch oft um stupide Dinge, wie beispielsweise das Anbringen von Schrauben, gehen würde. In diesem Sinne beschreibt er sich selbst und seine Mitarbeitenden als „Dienstleister“. Herr Bohnemann betitelt sich selbst als „Chef“, betont jedoch, dass er ausdrücklich demokratisch leiten würde und ihm „Macht zuwider“ wäre. Den Führungsbegriff lehnt er für sich ab. Er präferiert den Leitungs begriff. Dabei hat er nach eigenen Angaben keine besondere Handlungsstruktur, sondern lebt nach dem Motto: „Es kommt, wie es kommt“. Konfliktmanagement fällt ihm nach eigenen Angaben schwer. Wichtig ist ihm letztlich, „das Ganze“ im Auge zu behalten.

Frau Y. Bertold (YBwNFsAm)

„Ich lasse mich von meinem Bauchgefühl leiten“. Frau Bertold ist 42 Jahre alt und gelernte Erzieherin. Eigentlich wollte sie Grundschullehrerin werden, arbeitete dann zwei Jahre im Hort und begann anschließend eine Ausbildung zur Floristin. In diesem Bereich arbeitete sie 20 Jahre, bis sie sich entschied, nicht mehr so schwer körperlich arbeiten zu wollen und bewarb sich in der Kindertageseinrichtung. Dort ist sie seit einem Jahr in der Position der Einrichtungsleitung. Frau Bertold wurde aus einer Notsituation heraus zur Einrichtungsleitung ernannt. Nach unschönem Gehen der vorhergehenden Leitungskraft setzte sie der Träger gemeinsam mit einer anderen Erzieherin als Leitungsteam ein. Frau Bertold hat seitdem die geteilte Leitung als „Vorteil erlebt“. Sie gibt an, dass sich beide Tandempartner gut ergänzen würden. „Ich bin nicht so die Bürofrau. Ich bin die eher die Emotionale“. Den Übergang in die neue Position aus dem Team heraus hat Frau Bertold als Schwierigkeit sowohl für die Kolleginnen als auch für die eigene Rollenfindung erlebt. Im Hinblick auf den Führungsbegriff zeigt sie eine Skepsis. Sie verfährt im professionellen pädagogischen Alltag nach dem Motto: „Ich lasse mich von meinem Bauchgefühl leiten“. Dazu beschreibt sie sich als eine Person, die sich Neues selbst erarbeitet und es bevorzugt, aus Erfahrungen zu lernen. Ihre Hauptaufgabe sieht sie im Verbinden der Teammitglieder untereinander.

Frau H. Apelt (HAwFsR)

„Ich bin die Führung“. Frau Apelt ist 38 Jahre alt und gelernte Erzieherin. Sie hat eine Ausbildung zur Praxisberaterin absolviert und ist zudem systemische Beraterin. Seit 15 Jahren ist sie als Leitungskraft in dieser Kindertageseinrichtung tätig. Zuvor arbeitete sie dort als Erzieherin. Aufgrund einer damaligen Kündigungswelle musste sie sich zwischen den Optionen Leitungsstelle oder Kündigung entscheiden. Seither ist Frau Apelt jedoch sehr zufrieden mit ihrer Position als Leitungskraft. Die Zufriedenheit darüber kommt nach ihren Angaben vor allem aus der Rollensicherheit und –akzeptanz, die sie von Seiten des Teams erhält. Ein Kernthema sind für Frau Apelt die Umfeldbedingungen der Einrichtung. Diese findet sich in einem sozialen Brennpunktviertel. Viele Familien haben ein geringes Einkommen und zu meist Migrationshintergrund. Frau H. Apelt gibt an, dass vor allem Sprachbarrieren eine Herausforderung für die Fachkräfte und sie selbst darstellen. Sie beklagt in diesem Zusammenhang, dass es zur Bewältigung dieser Herausforderungen besonders gutes Personal bräuchte, welches jedoch schwer zu finden bzw. dann auch zu binden wäre. Sich selbst beschreibt Frau Apelt als „Führung“, welche letztlich für alles, was in der Einrichtung passiert, die Verantwortung zu tragen hat. Zu ihrem eigenen Stil gehört eine Offenheit für Neues und das Ausprobieren von Ideen. Ihr Motto dabei ist: „Gucken, wie es gelingt“. Dabei spricht sie auch davon, dass sie als Leitungskraft die Entscheidungsmacht innehat und es nicht gut ist, alle Entscheidungen mit dem Team zu teilen.

Frau Y. Andresen (YAwNFsR)

„Es ist ganz, ganz wichtig, dass sich keiner zurückgesetzt fühlt“. Frau Andresen ist 55 Jahre alt. Sie ist ausgebildete Erzieherin und hat berufsbegleitend eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin sowie zur sozialpädagogischen Familienberaterin absolviert. Seit dem Jahr 2000 ist sie Leitungskraft dieser Einrichtung. Ein Thema während des Gespräches sind die als belastend wahrgenommenen Rahmenbedingungen der Einrichtung. Dazu zählt Frau Andresen die Charakterisierung des Kita-Umfeldes als sozialen Brennpunkt. Wichtig ist ihr jedoch, Kinder und Eltern in das Netzwerk einzubinden und passende Angebote dafür zu schaffen. In diesem Zusammenhang spricht sie zudem von der Belastung durch einen hohen Krankenstand bei den pädagogischen Fachkräften und einem Mangel an Aushilfskräften. Mit Blick auf Führung gilt für Frau Andresen: „Ohne Führen geht es nicht“. Ihre Hauptaufgabe sieht sie dabei im Management. Gleichzeitig ist ihr ein demokratischer Leitungsstil wichtig, wobei Frau

Andresen das Motto vertritt, auf Augenhöhe mit den Mitarbeitenden sein zu wollen und jedem mit „Gleichheit, Respekt und Achtung“ entgegenzutreten: „Man muss selbst Schrittmacher sein, um Motivation zu bringen“. Sie beschreibt sich selbst dabei als Multiplikatorin für Kollegen, Eltern und Team und sieht sich als eine Person, die Spaß an der Arbeit mit Menschen und Freude an Herausforderungen hat.

Frau P. Arnulf (PAwFsR)

„Also irgendwie führt man ja immer.“ Frau Arnulf ist 56 Jahre alt und als gelernte Erzieherin bereits seit etwa 30 Jahren als Leitungskraft tätig. Seit sechs Jahren besucht sie regelmäßig ein Führungskräfte-seminar, welches vom Träger angeboten wird. Hier interessieren sie Themen wie Marktanalyse, Ziele setzen, Reflexionsprozesse gestalten. Frau Arnulf spricht im Laufe des Gesprächs immer wieder das Verhältnis zum Träger an. Dabei berichtet sie, den Träger als tragende Instanz und Unterstützung wahrzunehmen. Da sie in fünf Jahren in den Ruhestand verabschiedet werden möchte, haben der Träger und sie gemeinsam einen Fünf-Jahres-Plan aufgestellt. Die Motivation zur Annahme der Leitungsposition zog sie aus ihrem Wunsch danach, Neues auszuprobieren und sich weiterentwickeln zu wollen. Zudem sah sie diesen Wechsel es als die einzige Möglichkeit an, im Kita-Bereich beruflich zu wachsen. Frau Arnulf betrachtet sich als Leiterin eines mittelständischen Unternehmens. Dabei beschreibt sie sich als „Teamleitung“, die aus Erfahrung sagen kann, dass ohne die Zustimmung aus dem Team, keine Neuerungen umsetzbar sind. Führung bedeutet für sie Mitarbeitende pädagogisch anzuleiten und sie nicht aus den Augen zu verlieren. Sie legt Wert auf einen demokratischen Leitungsstil, zu dem es gehört, dass das Team so viel wie möglich mitentscheidet. Dazu gehört auch, Prozesse anzuschieben, „Augen und Ohren offen [zu] halten“ und bei erkennbaren Defiziten mit Fortbildung oder eigenem Intervenieren zu reagieren. Es reicht Frau Arnulf dabei selbst nicht nur „belesen“ oder „fachlich“ zu sein. Wichtig ist ihr vor allem der Gedanke des lebenslangen Lernens. Für die Zukunft wünscht sie sich eine Sekretärin, da sie sich von den vielen Verwaltungsaufgaben belastet fühlt.

Frau H. Altgelt (HAwFsR)

„Ja, vielleicht jemand der die Fäden so ein bisschen in der Hand hat und so den Überblick für viele Bereiche eben haben muss. Und manchmal auch zwischen den Stühlen sitzt“. Frau Altgelt ist 32 Jahre alt und ausgebildete Erzieherin. Seit sechs Jahren ist sie Leitungskraft dieser Kindertageseinrichtung. Zuvor hat sie eine Kindertageseinrichtung im ländlichen Raum geleit-

tet. Frau Altgelt spricht davon, dass sie Teamführung erst durch ihre Leitungstätigkeit und insbesondere durch Widerstands-Erfahrungen von älteren Kolleginnen zu Beginn ihrer Leitungstätigkeit vor sechs Jahren erlernt hat. Sie nimmt wahr, wenn Fachkräfte „mit sich nicht im Reinen sind“ und versucht dort mit Motivation und Fachlichkeit zu intervenieren, da sie sonst die Gefahr sieht, dass Kinder und Eltern leiden. Ihren Leitungsstil beschreibt Frau Altgelt mit „Empathie“ und „Mitgefühl“. Führung bedeutet für sie, Vorbild zu sein. Auch die Verantwortung für die Einrichtung als Ganze gehört für sie dazu. In der Konsequenz sieht sie sich für alle ablaufenden Prozesse innerhalb der Kindertageseinrichtung verantwortlich. Nach Abschalten des Aufnahmegerätes berichtet Frau Altgelt, dass sie die Einrichtung zum nächsten Monat aus familiären Gründen verlassen wird. Sie sagt, dass Arbeit für sie nicht alles sei, sie aber ihre Arbeit dennoch „mit Herz“ mache.

Frau Y. Aehrenfeld (YAwFsAm)

„Ich würde mir manchmal wünschen, mehr Teil des Teams zu sein“. Frau Aehrenfeld ist 43 Jahre alt und seit drei Jahren Leitungskraft dieser Einrichtung. Sie hat Sozialpädagogik studiert und zudem einen Qualifizierungskurs zum Thema „Führen und Leiten“ an einer Fachhochschule absolviert. Nach einer Burn-Out-Phase ist sie vor kurzem in ihre Leitungsposition zurückgekehrt. Im Gespräch kommt immer wieder Kritik an den desolaten Zuständen im Kita-Bereich auf. Frau Aehrenfeld bemängelt den Personalschlüssel, die allgemeine Unterfinanzierung, den Ausbildungsstand angehender Fachkräfte sowie den Aufgabenzuwachs für Leitungskräfte besonders mit Blick auf die administrativen Tätigkeitsanforderungen. Dabei betont sie mehrfach ihr politisches Engagement für eine Verbesserung dieser Zustände. Sie selbst beschreibt Frau Aehrenfeld als „Verwalter des Mangels“ und „Verwaltungskraft“. Von ihren Fachkräften spricht sie, als wären diese einer anderen Partei als sie selbst zugehörig. Dabei wird eine Ambivalenz deutlich, die sich in dem Wunsch nach Zugehörigkeit zum Team sowie einer bewussten Distanz zum Team äußert. Führung ist für sie ein Konzept, das eher Ausdruck der eigenen Persönlichkeit ist: „Ich kann als Mensch nicht anders, als eine Sache ganz zu machen“.

Frau M. Annaberg (MAwFsAm)

„Ich möchte Menschen überzeugen, Sichtweisen zu verändern“. Frau Annaberg ist 53 Jahre alt und gelernte Erzieherin. Erfahrungen in der Leitung konnte sie gleich nach Beendigung ihrer Ausbildung zur Erzieherin als stellvertretende Leitungskraft sammeln. Dieser Beruf ist

für sie „Berufung“. Sie ist seit 25 Jahren Leitungskraft und hat sich für diese Position nicht aufgrund des Geldes beworben, sondern „weil ich ihn gerne mag“. Im Hinblick auf ihre eigene Position findet sie kaum Worte, um sich selbst zu beschreiben. Sie sieht sich als Mitglied des Teams und vertritt das Motto: „Ich kann immer nur eins nach dem anderen machen, aber es braucht auch Mitstreiter“. Führung sieht Frau Annaberg als einen Aspekt, der von ihr erwartet wird. Dabei ist es ihr wichtig, dass sie das gesamte Team „mit ins Boot“ holt und Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Einen Unterschied zwischen sich und den Fachkräften sieht sie in ihrer Verantwortung, die Stärken und Schwächen der Mitarbeitenden wahrzunehmen. Insgesamt fühlt sie sich jedoch gehemmt, wenn das Team nicht „mitzieht, meckert und Rechnungen bezgl. des Personalschlüssels nicht versteht“. In diesem Zusammenhang kritisiert Frau Annaberg die aus ihrer Sicht desolaten Rahmenbedingungen im Kita-Bereich.

Frau D. Akuschinsky (DAwFsAb)

„So wie ich das sage, müssen sie [das Team] es machen“. Frau Akuschinsky ist 42 Jahre alt. Als gelernte Heimerzieherin hat sie mehrere Jahre eine Heimeinrichtung geleitet. Seit 1996 leitet sie die Kindertageseinrichtung, in der sie heute tätig ist. Dabei spricht sie davon, unerfahren in die Position gekommen zu sein. Als Grund für die Annahme dieser Position nennt sie ihre Neugierde, wissen zu wollen, ob sie diese Verantwortung tragen kann. Ihre Kindertageseinrichtung befindet sich in einer ländlichen Region. Der Vergleich finanziellen Leistungen zwischen ländlichen und städtischen Kindertageseinrichtungen ist während des Gesprächs immer wieder ein Thema. Dabei ist es ihr wichtig zu betonen, entgegen des Vorwurfs von städtischer Seite, eben nicht mehr Geld zu bekommen. Sie stellt klar: „Wir bemühen uns da eben“. Ihre eigene Position beschreibt Frau Akuschinsky als „Dienstleistung“, „Begleitung“ und „Pferd, das vorne weg läuft“. Den Führungsbegriff lehnt sie ab, beschreibt ihren Führungsstil jedoch als wenig demokratisch: „So wie ich das sage, müssen sie [das Team] machen“. Dabei versucht sie, Kollegin für das Ausprobieren von Neuem zu überreden. Als Hindernis für die eigene Tätigkeit als Leitungskraft sieht sie eine Vielzahl an administrativen Aufgaben. Für die Entwicklung des frühpädagogischen Bereiches plädiert Frau Akuschinsky für eine „Ausbildung zum Kita-Manager oder Kita-Leiter“.

Frau Y. Aibling (YA_{wNFsAm})

„Führen ist alles“. Frau Aibling ist 62 Jahre alt und seit 1990 Leitungskraft dieser Einrichtung. Zuvor war sie als Erzieherin drei Jahre lang als Fachberaterin tätig. Sie erst seit Kurzem wieder in der Einrichtung aktiv. Zuvor musste sie für zehn Monate aufgrund eines Burn-Out-Syndroms ausfallen. Dieser Ausfall hat sie sehr geprägt. Frau Aibling spricht von großem Ärger über den Träger der Einrichtung, von dem sie sich wenig unterstützt fühlt. Trotz dessen sie sich von der wahrgenommenen Aufgabenlast als Leitungskraft als erschöpft beschreibt, spricht sie davon, noch nicht in Rente gehen zu können, weil sie an ihrem Beruf hängen würde. Zudem wolle sie wissen, wer ihr oder ihre Nachfolgerin werden würde. Ihr Hauptthema ist die wahrgenommene Belastung durch einen hohen Krankenstand bei den Fachkräften sowie Zeitmangel und der als schlecht eingeschätzte Personalschlüssel. Zudem sieht sie eine zu große Aufgabenlast für Leitungskräfte durch administrative Verantwortlichkeiten. Ihre eigene Position beschreibt sie als „Mutti, Sekretärin, Antreiber und Nachfrager“. Frau Aibling wünscht sich eine Veränderung ihrer Position in dem Sinne, dass sie sich vorstellen könnte, nur noch für die pädagogische Leitung zuständig zu sein: „Mein Ideal wäre der pädagogische Leiter“. In diesem Zusammenhang plädiert sie für eine Teilung der Stelle in administrative Aufgaben und pädagogische Leitung, was sie gleichzeitig als den Kernpunkt von Führung beschreibt.

Frau U. Achter (UA_{wNFsAm})

„Ich bin schon diejenige, die anleitet“. Frau Achter ist 51 Jahre alt und seit März dieses Jahres nach 30-jähriger Berufserfahrung als Erzieherin Leiterin dieser Kindertageseinrichtung. Sie berichtet von ihren Schwierigkeiten mit dem Rollenwechsel, da sie aus dem Team heraus sehr plötzlich und unverhofft Leitungskraft geworden ist. Dieser plötzliche Positionswechsel war nach eigenen Angaben auch nicht leicht für die Kolleginnen. Sie berichtet in diesem Zusammenhang von Spannungen, welche Frau Achter auf die Problematik bezieht, dass die älteren Kolleginnen wenig offen für Neuerungen seien. Daher arbeitet sie explizit daran, die Kolleginnen zu einem Team zu formen. Ihr Handeln bezieht Frau Achter primär auf ihre breitgefächerte Berufserfahrung. Sie gibt an, Leitungserfahrungen in einer kleinen Kindertageseinrichtung gemacht zu haben. Ursprünglich wollte sie Säuglingsschwester werden, hat dann jedoch eine Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenmonteur absolviert. Danach berichtet Frau Achter von der Möglichkeit, die es in der ehemaligen DDR gab, als Erziehungshelfer tätig zu sein. Diese Möglichkeit veranlasste sie zu einem Fernstudium als Erzieherin. Aufgrund einer

Zeit der Arbeitslosigkeit zur Zeit „der Wende“ absolvierte sie eine Ausbildung zur Sozialarbeiterin. Danach war sie neun Jahre als Sozialarbeiterin in einer Grundschule sowie im Pflegeheim tätig. Insbesondere ihre Tätigkeit im Pflegeheim gibt sie als besonders prägend für ihre Tätigkeit als Leitungskraft in der Kindertageseinrichtung an. Führung ist für Frau Achter als Begriff weniger präsent und akzeptiert, jedoch definiert sie ihren Führungsstil als das Anleiten von Kollegen „und auch mal Delegieren“. Ihr ist es wichtig mit dem Team „fachlich weiterzugehen“ und Aufgaben im praktischen pädagogischen Alltag ressourcenorientiert zu verteilen.

Frau D. Amlauf (DAwFsAm)

„Man muss improvisieren“. Frau Amlauf ist 32 Jahre alt und wurde als eine der jüngsten Kräfte des Fachkräfteteams vor sechs Jahren eingestellt. Dabei wurde sie als Erzieherin zur Leitungskraft innerhalb dieser Kindertageseinrichtung aufgebaut. Frau Amlauf spricht davon, dass es zu Beginn ihrer Leitungstätigkeit Schwierigkeiten mit den zumeist älteren Kolleginnen gab, von welchen sie sich nicht als Leitungskraft akzeptiert und respektiert gefühlt habe. Sie stellt hierbei einen Zusammenhang mit der Sozialisation der Kolleginnen in der ehemaligen DDR her: „Sie haben da ein anderes Führungsverständnis“. Ihre aktuelle Position als Leitungskraft beschreibt Frau Amlauf als „Sandwichfunktion“, in welcher sie sich mit mehreren Rollen und Anforderungsgruppen wie dem Träger, dem „Hausteam“, den Eltern und auch den Kindern konfrontiert sieht. Als Schwierigkeit empfindet sie nach eigenen Angaben die Aufgabenlast durch zu viele administrative Tätigkeiten. Sie spricht dabei von sich als „Ich bin nicht die Verwaltungsfrau“. In diesem Zusammenhang bemerkt Frau Amlauf ihren expliziten Wunsch nach einer Stellvertretung bzw. einer Sekretärin für das Büro, um Anrufe entgegenzunehmen. Neben der wahrgenommenen Belastung durch administrative Aufgaben ist es Frau Amlauf wichtig, Zeit aufzuwenden, um das Team zu führen und „gemeinsam weiterzugehen“. Führung bedeutet für sie das Anleiten zur Selbstständigkeit im Sinne eines Rahmensetzens für selbstständiges Handeln auf Fachkräftebene.

Frau I. Balluschewsky (IBwNFsR)

„Ich muss nicht alles können, aber ich brauche ein gutes Team“. Frau Balluschewsky ist 62 Jahre alt und seit 40 Jahren als Erzieherin tätig. Im Alter von 21 Jahren nahm sie zudem die Position der Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung ein. Zu ihrem „Leitungskonzept“ zählt sie explizit die Zusammenarbeit mit den Eltern. Frau Balluschewsky sieht sich und ihr

Team von einer veränderten Elternklientel herausgefordert (hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund; hoher Anteil an Kindern aus akademisch gebildeten Elternhäusern) und legt daher Wert auf die Beteiligung von Eltern am Kindergartenalltag. Auch die Bereitstellung von Beratungsangeboten für Eltern ist ihr wichtig. Frau Balluschewsky spricht im Hinblick auf ihre Tätigkeiten explizit von „Führungstätigkeiten“. Dazu zählen für sie das Implementieren von Fehlerkultur, Partizipation und das Arbeiten an einer gemeinsamen „Linie“. Sie sieht sich in der Verantwortung den Mitarbeitenden einen Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen sich diese entfalten können. Dabei erhebt sie den Anspruch, ihre Mitarbeitenden durch Bildung in ihrer Fachlichkeit weiterzuentwickeln. Frau Balluschewsky beschreibt sich selbst als Leitungskraft mit einem hohen pädagogischen Anspruch an die Mitarbeitenden und die eigene Person. Führung bedeutet für sie, Wissen und Fachlichkeit zu haben sowie hauptsächlich „ausgereifte Persönlichkeit“ zu sein. Management sieht sie nicht als ihren Kompetenzbereich.

Frau F. Bremer (FBwFsR)

„Ich fühle mich so als Klammer“. Frau Bremer ist 42 Jahre alt. Sie ist gelernte Krippenerzieherin. Bevor sie 2008 Leitungskraft dieser Einrichtung wurde, hatte sie die Position der stellvertretenden Schulleitung inne. Die Erfahrungen mit ihrem damaligen Chef und dessen, wie sie beschreibt, willkürlichen und autokratischen Führungsstil, haben sie nach eigenen Angaben sehr in ihrem jetzigen Handeln als Leitungskraft geprägt. Frau Bremer musste nach diesen Erfahrungen erst lernen, ihre eigene Art als Leitungskraft zu finden und zu akzeptieren. Als Bedingung für das Ausfüllen der Rolle als Leitungskraft spricht sie davon, das passende „Naturell“ und ein „Herz dazu“ zu haben. Zudem ist sie der Meinung, dass eine Führungskraft authentisch sein muss in ihren Emotionen. Führung bedeutet für sie Fachwissen und „menschliche Fähigkeiten“ zu haben. Aufgrund ihrer negativen Vorerfahrungen mit einem Vorgesetzten, sieht sie sich nicht als Chefin per se, sondern als Entwicklungsbegleiterin für das Team und die einzelne Fachkraft. Ihr ist es wichtig, das Team in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und zu fragen, wo können gemeinsam Stellschrauben für Veränderung gefunden werden können.

Frau M. Blumenfeld (MBwNFsAb)

„Ich leite ein kleines mittelständisches Unternehmen“. Frau Blumenfeld ist 43 Jahre alt und ausgebildete Erzieherin. Sie berichtet von Vorerfahrungen als Leitungskraft einer Kinderta-

geseinrichtung im ländlichen Raum (zwölf Jahre). Im Gespräch dominiert stark Frau Blumenfelds Kritik an den aktuellen Umbauarbeiten in der Kindertageseinrichtung, welche zu Veränderungen innerhalb zweier Teams und einer wachsenden Zahl an Elternbeschwerden geführt hätte. Vom Träger fühlt sich Frau Blumenfeld unverstanden und mit Bauaufgaben überlastet. Ihre Rolle als Leitungskraft der Einrichtung beschreibt sie als „Mädchen für alles“. Dabei kritisiert sie vor allem die wahrgenommene Belastung durch administrative Aufgaben, von denen sie angibt, diese Tätigkeiten nie im Rahmen einer Ausbildung gelernt zu haben. Die Bezeichnung Führungskraft lehnt sie für sich ab. Frau Blumenfeld beschreibt sich gleichzeitig als außerhalb des Teams stehend und im Vergleich zu den Fachkräfte-Kolleginnen in einer anderen Rolle befindend. Trotz dessen sie diese Abgrenzung vom Team schätzt, beklagt sie, dass sie „nur ein kleines Fenster für pädagogische Arbeit“ mit dem Team im alltäglichen Aufgabenplan finden kann.

Frau N. Beer (NBwFsR)

„Also die Kollegen erwarten, dass ein Chef wirklich immer da ist wenn sie ihn brauchen. Ein offenes Ohr dafür hat. Sie erwarten aber auch, dass ich Position beziehe“. Frau Beer ist 41 Jahre alt und hat Leitungserfahrungen aus Tätigkeiten in unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen gesammelt. Mit 26 Jahren wurde sie stellvertretende Leitung einer Heimeinrichtung für schwererziehbare Kinder, welche sie als „Kaderausbildung“ in der ehemaligen DDR bezeichnet. Nach der „Wende“ ging sie für ein paar Jahre „in den Westen“. Um nach ihrer Rückkehr in die neuen Bundesländer eine Arbeit zu finden, begann sie eine Ausbildung als Sozialfachwirt, welche sie sich selbst finanzierte. In den darauffolgenden Jahren arbeitete sie als Erzieherin in verschiedenen Einrichtungen und nahm 2012 die Leitungsposition der Kindertageseinrichtung ihres aktuellen Trägers an. Ihre Position beschreibt Frau Beer kurz mit „Team“, fügt jedoch an: „Ich bin schon der Chef“. Dabei sieht sie sich als Mitlernende, die sich auch fortbilden muss, wenn es Herausforderungen gibt. Frau Beer sieht dieses Verhalten als Schlüssel, um Vertrauen von Seiten des Teams zu gewinnen und diese letztlich mit Expertise führen zu können. Führung definiert sie mit den Worten „zurückführen“, „Wege aufzeigen“, „Selbsttun“. Sie hat sich den Anspruch gestellt, den Mitarbeitenden einen Rahmen zur freien Entfaltung zu geben und sie so aus selbstverschuldeten Krisensituationen herauszuführen, dass diese selbst Ideen zur Problemlösung entwickeln.

Frau O. Bolthagen (OBwFsRVG)

„Ein Konzept von Leitung, bei dem nur einer führt, leitet, entscheidet, ist nicht mehr zeitgemäß“. Frau Bolthagen ist 33 Jahre alt und erst seit Anfang dieses Monats in der Position der Einrichtungsleitung. Zur Vorbereitung auf die Herausforderungen der neuen Position wurde sie ein Jahr intensiv durch die Vorgängerin eingearbeitet. Zuvor war sie insgesamt sieben Jahre in der Position der stellvertretenden Leitungskraft. Ursprünglich wollte sie Grundschullehrerin werden, hat jedoch ihr zweites Staatsexamen abgebrochen. Seither ist sie als Dozentin an der Erzieherfachschule tätig. Frau Bolthagen spricht davon, dass die Mitarbeitenden sie, trotz dessen sie aus dem Team kommt, bisher gut als Leitungskraft und Hauptverantwortliche für die in der Kita ablaufenden Prozesse angenommen hätten. Auf einige Fragen kann Frau Bolthagen nach eigener Auffassung aufgrund von zu wenig Leitungserfahrungen in ihrer aktuellen Position nicht antworten. Dazu gehören die Fragen nach dem Idealbild von Leitung, wahrgenommenen Barrieren für die Leitungstätigkeit sowie Unterschieden zwischen ihrer Tätigkeit und der ihrer Mitarbeitenden. Führung bedeutet für sie das gemeinsame Treffen von Entscheidungen im Team. Ihren eigenen Führungsstil beschreibt Frau Bolthagen mit: „Ich leite demokratisch“ und „Ich bin ein Teamplayer“.

Frau M. Anand (MAwNFsR)

„Oft sage ich Personalgesprächen, dass ich mich wie ein Hirte einer großen Herde fühle“. Frau Anand ist 43 Jahre alt und gelernte Krippenerzieherin. Sie ist seit neun Jahren Leitung dieser Kindertageseinrichtung. Zusätzlich hat sie sich selbständig im Bereich „Leitung einer Kindertageseinrichtung“ weiterqualifiziert und zudem eine NLP-Qualifizierung (Neuro Linguistisches Programmieren) absolviert. Sie steht im Austausch mit anderen Leitungskräften und berichtet davon, dass ihr das gemeinsame Reflektieren im Alltag oft fehlt. Supervision sieht sie dabei als Hilfe, um den Arbeitsalltag zu verarbeiten. Ihren Arbeitgeber nimmt Frau Anand als sehr wertschätzend wahr. Ihre Motivation zur Übernahme der Leitungsposition entstand aus einem Gefühl des Stillstands. Sie wollte sich weiterentwickeln. Fortbildungen sieht Frau Anand als Möglichkeit, fachlich „am Ball [zu] bleiben“. Als Leitungskraft hat sie die Erfahrung gemacht, eigene Grenzen wahrnehmen, akzeptieren und umsetzen zu müssen und gleichzeitig auch das Team durch Grenzsetzung zu schützen. Führung bedeutet für sie daher, einen Rahmen zum freien Bewegen zu setzen. Sie beschreibt sich als „Hirte einer Herde“ und hegt den Anspruch, die eigene „Firma im Blick [zu] haben“. Für die Zukunft wünscht sie sich die gesetzlich verankerte Freistellung für Leitungspersonal sowie die Einstellung ei-

ner Wirtschaftskraft in jeder Kindertageseinrichtung zur Entlastung der Leitungskräfte von der Fülle an administrativen Aufgaben. Diese Fülle nimmt sie als Belastung und Behinderung für ihre pädagogische Tätigkeit sowie ihre Aufgabe der Teamentwicklung wahr.

ANHANG D – Interviewtranskripte (Datenträger)

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „*Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?*“ selbstständig angefertigt zu haben. Alle Hilfsmittel und sinngemäße sowie wörtliche Zitate, die bei der Erstellung der Arbeit verwendet wurden, sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, Oktober 2016 _____

EIGENANTEIL UND VERÖFFENTLICHUNGEN

Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift.

Aufstellung der wissenschaftlichen Schriften:

Studie 1

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.

Studie 2

Ballaschk, I., Anders, Y., & Flick, U. (eingereicht). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen - Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Studie 3

Ballaschk, I., & Anders, Y. (submitted). Head teachers as leaders of change – A qualitative interview study in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Darlegung des eigenen Anteils an diesen Schriften:

Die Erhebung der Daten, die für die Studien 2 und 3 verwendet wurden, erfolgte im Rahmen der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Die Evaluationsstudie wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter den Förderkennzeichen SPK.20.00002.12 (Freie Universität Berlin) gefördert. Die Verfasserin hat aktiv an der Planung, Durchführung und Auswertung dieser Studie mitgearbeitet.

Mantelabstract

Konzeption: überwiegend

Literaturrecherche: vollständig

Datenauswertung/Verknüpfung der Themenschwerpunkte: vollständig

Ergebnisdiskussion: überwiegend

Erstellen des Manuskripts: vollständig

zu Studie 1

Konzeption: überwiegend

Literaturrecherche: vollständig

Datenauswertung/Modellentwicklung: vollständig

Ergebnisdiskussion: überwiegend

Erstellen des Manuskripts: überwiegend

zu Studie 2

Konzeption: überwiegend
Literaturrecherche: vollständig
Datenauswertung: vollständig
Ergebnisdiskussion: überwiegend
Erstellen des Manuskripts: vollständig

zu Studie 3

Konzeption: vollständig
Literaturrecherche: vollständig
Datenauswertung: vollständig
Ergebnisdiskussion: überwiegend
Erstellen des Manuskripts: vollständig

Anschriften der Mitautorinnen und - autoren:

Prof. Dr. Yvonne Anders
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Telefon +49 30 838-51675
Fax +49 30 838-754 22
E-Mail yvonne.anders@fu-berlin.de

Prof. Dr. Uwe Flick
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Telefon +49 30 838-62985
Fax +49 30 838-455967
Email uwe.flick@fu-berlin.de

Berlin, Oktober 2016

Itala Ballaschk

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS

Angenommen oder in Druck

Ballaschk, I., & Anders, Y. (submitted). Head teachers as leaders of change – A qualitative interview study in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Ballaschk, I., Anders, Y., & Flick, U. (eingereicht). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen - Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Erschienen

2016

Anders, Y., & Ballaschk, I. (2016). Qualitätssicherung in der frühen naturwissenschaftlichen Bildung. *tecnopedia*.

2015

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.

Ballaschk, I., & Anders, Y. (2015). Zur Bedeutung von Führung für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. *Blickpunkt Jugendhilfe*.

Ballaschk, I. (2015). Personalführung / Personalentwicklungskonzept / Fachliche Visionen / Implementierung und Umsetzung der Konzeption / Kindergarten / Kompetenzen. In: Dittrich, I. & Botzum, E. (Hrsg.). *Lexikon Kita-Management*, Kronach: Carl Link.

Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattfort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2015). Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.

2014

Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*, Band 6. Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG, 35-116

2012

Ballaschk, I. (2012). Einstellungen von FachberaterInnen zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Alter von bis zu drei Jahren - eine qualitativ-explorative Untersuchung. *Unveröffentlichte Masterarbeit*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

vor 2012

Ballaschk, I. (2010). Senioren in der Nacherwerbsphase und ihr Selbstverständnis als MentorInnen im Hinblick auf Prozesse des intergenerationellen Lernens – eine empirische Untersuchung zur empfundenen gesellschaftlichen Notwendigkeit die eigene Rolle als MentorIn zu begreifen. *Unveröffentlichte Bachelorarbeit*. Technische Universität Chemnitz.

Konferenzbeiträge

09/2016: "*Head teachers as agents of change – Results from a qualitative interview study in early years settings in Germany*" (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten auf der 26. Konferenz der European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Dublin, Irland.

03/2016: "*Welche Strategien nutzen Zusatzkräfte zur Implementation von sprachpädagogischem Wissen im Team? Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration*" (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen der 4. Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) in Berlin.

09/2015: "*Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit formaler Leitungsfunktion?*" (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen der zweiten BIEN-Jahrestagung unter dem Titel Bildungsentscheidungen und Bildungserfolge am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin.

09/2015: "*Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Leitungskräfte im Spannungsfeld differenter Anforderungsebenen*" (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen der Arbeitsgruppe „Arbeits- und organisationspsychologische Forschung in Institutionen der Frühen Bildung“ auf der 9. Fachgruppentagung der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Mainz.

09/2015: "*Leadership and Management as current issues in early years settings in Germany – Results from a qualitative interview study with headteachers* " (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten auf der 25. Konferenz der European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Barcelona, Spanien.

09/2014: "*Leadership and Management as current issues in early years settings in Germany – What does good (pedagogical) leadership mean?*" (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten auf der 24. Konferenz der European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Kreta, Griechenland.

09/2014: *"Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?"* (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen der ersten BIEN-Jahrestagung unter dem Titel Bildungsentscheidungen und Bildungserfolge am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin.

03/2014: *"Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten: Ansätze zur Messung der Qualität und ihre Herausforderungen"* (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen der Arbeitsgruppe III 59 „Die Qualität vorschulischer naturwissenschaftlicher und mathematischer Bildung: Messkonzepte und empirische Befunde“ auf dem 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), Berlin.

09/2013: *"Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten: Naturwissenschaftsbezogene Qualität durch Selbstauskunft messen?"* (I. Ballaschk & Y. Anders). Vortrag gehalten im Rahmen des Symposiums „Qualität und Effekte naturwissenschaftlicher und mathematischer Bildung im Elementarbereich: aktuelle empirische Befunde“ auf dem jährlichen Treffen der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Dortmund.

LEBENS LAUF

Der Lebenslauf ist in der Online-Version
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

