



Reicht eine professionelle pädagogische Haltung? Frühpädagogische Qualität zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsansprüchen und beruflichem Habitus

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Didacta – die Bildungsmesse
17. Februar 2016

Habituelle Muster auf der Ebene des Systems Kita und der pädagogischen Praxis / Praktiker_innen

Aktuelle Anforderungen an frühpädagogische Qualität, kondensiert in Bildungsprogrammen/-plänen

Realität/Habitus:

- Unzureichende Strukturqualität
- Unzureichende Absicherung von Träger- und Leitungsqualität
- sehr diverse (un-) professionelle Haltungen
- unreflektierte Alltagspraxis auf Team- und Fachkräfteebene

Norm/Ideal:

- Anerkennung der Frühpädagogik als Profession
 - das kompetente System mit hoher Träger- und Leitungsqualität/-professionalität
- Frühpädagog_innen als reflektierte Praktiker_innen

→ Verbesserung der Rahmenbedingungen

→ Entwicklung und Stärkung kompetenter Organisationen / Teams

→ Ausbildung kompetenter Fach- und Leitungskräfte mit einer professionellen Haltung

- Drei Spannungsfelder von Professionalisierung und Professionswerdung
 - Professionelle pädagogische Haltung als Kernelement von Kompetenz
 - Strukturelle Rahmenbedingungen, Professionalitätserwartungen von außen und die Eigen-Sinnigkeit habitueller Orientierungen („Schlüsselstudie“)
 - KiTa-Leitung als Schlüsselposition für die Qualitätsentwicklung („Leitungsstudie“)
 - Schlussfolgerungen für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung: kompetente Fach- und Leitungskräfte, kompetente Teams, kompetente Systeme
-

Drei Spannungsfelder von Professionalisierung und Professionswerdung

Perspektivisches und diskursiv herzustellendes Konstrukt

- Einführung der Bildungsprogramme / -pläne als starker normativer Impuls (von außen)
 - Was ‚professionell‘ ist, muss von professionellen Fachkräften (von innen) immer neu ausgehandelt und begründet werden
- Professionelle sind keine ‚Umsetzer‘ von Programmen, Methoden und Vorgaben

Berufsprestige und Anerkennung

- hohe gesellschaftliche, soziale und finanzielle Anerkennung und Wertschätzung der Expertise von Professionellen und ihres Arbeitsfeldes
- keine gefestigte „Anerkennungskonfiguration“ im Bereich der Frühpädagogik
- Professionalität / Kompetenz ist auf die Absicherung von Qualität auf der strukturellen Ebene angewiesen

Grundlegendes Anerkennungsdefizit

„Gegenüber allen anderen sozialen Welten, weist die Elementarbildung wohl den größten Professionalisierungsrückstand, aber auch das größte Anerkennungsdefizit auf“ (Nittel & Schütz 2013: 126).

- Der Kampf um Anerkennung wurde/wird in Arenen geführt, in die er nicht gehört
- unklare „Anerkennungsordnung“ durch Teil-Akademisierung
- Differenzerfahrungen als Anstoß und Chance für eine reflektierte Qualitätsentwicklung in Teams → Professionalisierung durch Diversität bzw. Multiprofessionalität

Professionskultur trifft Praxiskultur

- Rahmeninkongruenz zwischen wissenschaftlich-akademischem Professionalisierungsanspruch / einer (in Entwicklung begriffenen) *Professionskultur* einerseits und realen Arbeitsfeldbedingungen / einer frühpädagogischer *Praxiskultur* andererseits
 - Bildungsprogramme / -pläne und die mit ihnen verbundenen Anforderungen tragen nur zur Qualitätsentwicklung bei, wenn Fachkräfte einen professionellen – fachlich reflektierten und selbst-reflexiven – Umgang damit finden
-

Wirkmächtigkeit habituelier Muster des Denkens, Deutens und Handelns

- Habitus als fundamentales generatives Prinzip ist prinzipiell ‚veränderungsträge‘
- Habituelle Muster sind veränderbar, wenn sie ‚unter Spannung‘ geraten, wenn Irritationen und Differenzerfahrungen Anstöße für Bildungsprozesse geben (Maschke 2013)
- Der forschende Habitus als „Routine der Reflexion und Reflexion der Routine“ (Helsper und Kolbe 2002) muss bereits in der Ausbildung und nachhaltig in der Diskurskultur von Fachkräfte-Teams etabliert werden

Professionelle pädagogische Haltung als Kernelement von Kompetenz

Professionelle frühpädagogische Kompetenz erweist sich ...

- im sicheren Zugriff auf theoretisch fundiertes, fachliches Wissen sowie methodische und didaktische Kompetenzen,
- im selbst-reflexiven Umgang mit den eigenen, biografisch geprägten Deutungsmustern, Wert- und Handlungsorientierungen,
- in der Fähigkeit, Perspektiven verschiedener Akteure einzubeziehen und sich einzufühlen,
- in der kontinuierlichen Suche nach fall- und situationsadäquaten Lösungen („Gewissheit der Ungewissheit“),
- im eigenständigen, eigenverantwortlichen und divergenten Denken,
- in der Begründung professionellen Handelns auf der Grundlage von theoretischem, methodischem und reflektiertem Erfahrungswissen.

→ **gebildete pädagogische Persönlichkeiten**

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performances or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimensions, and thus the terms competence and skill are not synonymous (OECD, 2003, S. 2).

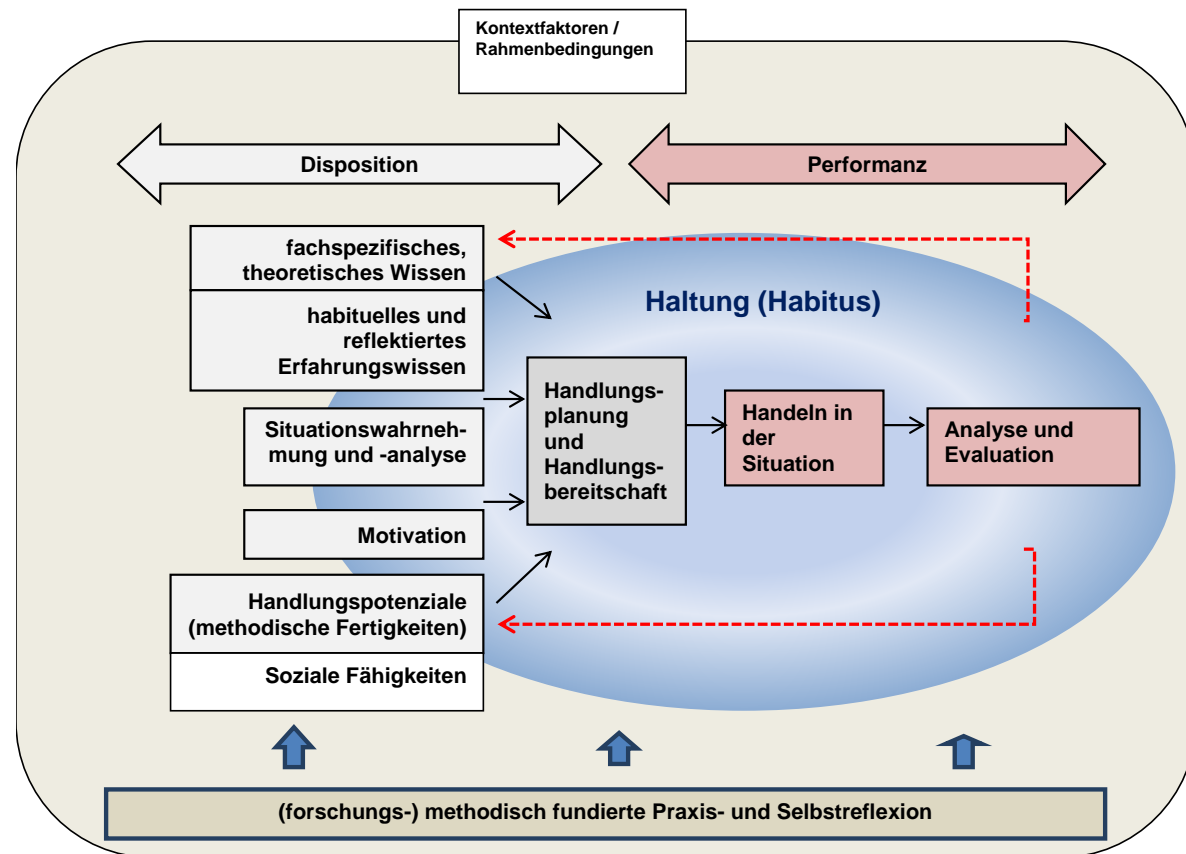
Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

„Wer kompetent zu handeln vermag, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern ist nachweislich in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen. Und dies nicht nur einmalig oder gar zufällig, sondern auf der Basis eines latenten Merkmals, das gewissermaßen garantiert, dass der kompetent Handelnde in immer neuen Situationen adäquate Handlungen ‚generieren‘ kann“ (Klieme und Hartig, 2008, S. 14).

Professionalisierung über Kompetenzorientierung und Persönlichkeitsbildung

- **Persönlichkeit** als geordnete Gesamtheit der Eigenschaften, die die Individualität eines Menschen ausmachen → Fokus: Person mit ihren – relativ stabilen, biografisch geprägten – Persönlichkeitseigenschaften
 - **Kompetenz** als Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln und sie entsprechend professioneller Standards / Normen zu bewältigen → Fokus: praktischer Umgang mit Situationen
 - **Kompetenzentwicklung ist methodisch-didaktisch steuerbar – Persönlichkeiten bilden sich selbst** (kein direkter methodischer Zugriff); aber: Kompetenzentwicklung kann zur Persönlichkeitsbildung beitragen
 - Selbst-Reflexions- und Biografiearbeit fordert zu einer Beschäftigung mit den eigenen Werthaltungen, Normen, Einstellungen, ‚selbstverständlichen‘ Denk-, Deutungs- und Handlungsmustern heraus
-

Professionalität als personale UND strukturelle Qualität



→ Forderung nach Professionalität

bei unzureichender Anerkennung als Profession

Theoretischer Rahmen: ein systemisches Professionalisierungsmodell

Professionalisierung umfasst Entwicklungen / Veränderungen auf der Ebene

- der individuellen Fachkräfte und ihres Kompetenzprofils
- der einrichtungsspezifischen Team- und Organisationskulturen (einschließlich Leitungsqualität)
- der trägerseitigen und sozialräumlichen Unterstützungsstrukturen und -angebote
- der strukturellen Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Anerkennungskonfiguration

→ **professionelle pädagogische Haltung – kompetente Systeme – gefestigte gesellschaftliche Anerkennungskonfiguration**

Strukturelle Rahmenbedingungen, Professionalitätserwartungen von außen und die Eigen-Sinnigkeit habitueller Orientierungen („Schlüsselstudie“)

Forschungsbericht



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

– Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen –

Susanne Viernickel / Iris Nentwig-Gesemann / Katharina Nicolai /
Stefanie Schwarz & Luise Zenker

Bildungsprogramme und wissenschaftlich-fachlicher Common-Sense der Frühpädagogik treffen auf (schlechte) Rahmenbedingungen und die Eigen-Sinnigkeit eingespielter Alltagspraxis

Unter welchen *strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen* arbeiten pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen?

Welche *handlungsleitenden Orientierungen* strukturieren den Umgang mit den in den Bildungsprogrammen formulierten Erwartungen und die Ausgestaltung von Praxis?

- **Bundesweite schriftliche Befragung** von Fach- und Führungskräften in Kindertageseinrichtungen mit Repräsentativität hinsichtlich Trägerschaft öffentlich/ frei und Lage im Bundesgebiet Ost/West
 - je fünf **Gruppendiskussionen** mit Einrichtungsteams in drei deutschen Großstädten sowie je eine pro Stadt mit Führungskräften und lokalen Trägervertreterinnen und -vertretern
→ insgesamt **21 Gruppendiskussionen**
 - Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode** (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013): Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen = typische Muster des Denkens, Deutens und Handelns
-

- Realer Fachkraft-Kind-Schlüssel wesentlich höher als wissenschaftlich empfohlen: östl. Bundesländer, reine Krippengruppen: Median von 6,34 Kinder; Kindergartengruppen 11,58 Kinder; westl. Bundesländer, reine Krippengruppen: Median von 4,85 Kinder; Kindergartengruppen 8,86 Kinder
 - Ausfallzeiten von 13,8% (westl. Bundesländer) bzw. 17,4% (östl. Bundesländer) gehen nicht in Personalschlüssel-Berechnungen ein
 - Der eingeschätzte Bedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit liegt etwa doppelt so hoch wie der aktualisierte Zeitrahmen (für Beobachtung und Dokumentation z.B. 120 statt 60 Min., für Zusammenarbeit mit Familien 60 statt 30 Min. pro Woche); Teilzeitkräfte besonders belastet
 - In den neuen Bundesländern wird nur jeder sechsten Fachkraft Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zugestanden; in den alten Bundesländern sind es immerhin ca. 44%
-

- Weniger als die Hälfte der Erzieher_innen (40%) hat das Bildungsprogramm ihres Landes vollständig gelesen,
 - 28,4% der Befragten fühlt sich nicht gut auf die Arbeit mit dem jeweiligen Bildungsprogramm vorbereitet,
 - 27,6% fühlen sich in der Arbeit mit dem jeweiligen Bildungsprogramm nicht sicher,
 - fast 90% der Befragten ist der Meinung, dass das Bildungsprogramm etwas beschreibt, das sie ohnehin „schon immer getan haben“.
-

- Erlebte Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den eigenen Ansprüchen und der Alltagspraxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen
- „Krisenmanagement“ als Zumutung – Überschreiten der eigenen Belastungsgrenzen
- Anerkennungs- und Wertschätzungsdefizit → berufliche Gratifikationskrise

*„Auch die Masse an Gesprächen, die man führen soll: Die Gruppenstärke wird immer größer, umso mehr Gespräche sind es ja und die Eltern haben ja Anspruch auf ein Gespräch pro Jahr. Und die Vorbereitungszeit – **irgendwo kommt man dann doch in Konflikte mit sich selbst, mit dem Zeitmanagement.**“*

*„Naja so zum Teil auch einfach die **Klinke in die Hand** geben, ist ja keine Zusammenarbeit, oder? **Man hat so wenig Zeit für den Austausch, so wenig Zeit, um einfach auch mal grundlegende Sachen zu klären.** Und wenn das dann mal geklärt wäre, dann könnte man auch mal in die pädagogische Tiefe gehen. Das schaffen wir ja überhaupt nicht.“*

- Vermeiden von aktiver (Neu-) Gestaltung der pädagogischen Arbeit

*„Ansonsten haben wir mittlerweile einheitliche Beobachtungsbögen. Das haben wir geschafft nach langer Zeit. **Und die Lerngeschichten stehen nach wie vor im Raum**, wo so viele Unsicherheiten bestehen bei den Kollegen, weil wir nie eine richtige Einweisung hatten, nur der eine oder andere, der mal eine Weiterbildung in die Richtung gemacht hat.“*

- Exklusion von „Neuen“ und ‚dem Neuen‘

*„In letzter Zeit haben wir auch keine Neuen dazu gekriegt, in dem Sinne war im Prinzip kein Störfaktor da – ja genau, **der Neue ist der Störfaktor!**“*

- Höchste Erwartungen an die pädagogische Leitung

*„Ich denke, **eine Leitung muss präsent sein, also für das Team einfach präsent sein** und auch für die Eltern. Und nicht den ganzen Tag im Büro hinter verschlossener Tür sitzen am Computer.“*

Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den professionellen Herausforderungen

- **Typ Wertekernbasierung:** Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit
 - **Typ Umsetzungsorientierung:** Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung
 - **Typ Distanzierung und Ablehnung:** Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Festhalten an eingespielten Denk- und Handlungsmustern
-

Typ 1: wertekernbasiert

„Nimmst du das Kind komplett so an, wie es ist, liebst du das Kind und fängst du da an, seine Gaben und Fähigkeiten rauszuholen, wo sie sind, und das Kind zu stärken in der tiefsten Tiefe und dem Kind Ich-Kompetenz und Vertrauen für das Leben zu geben – und **wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.**“

„Ich hab auch ganz viel Respekt vor diesen kleinen Gehirnen und vor den Kindern, dass die bilingual aufwachsen in einer Welt mit mehreren Kulturen zuhause sind; (...) Und selbst ein Kind, das nicht so toll spricht, leistet ganz viel, dass es die Balance hält zwischen arabischer Welt, Kultur, Sprache und deutscher Kultur. (...) **Die Kinder haben Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten!**“

„Mal positiv zum Sprachlerntagebuch: Man spricht mit Eltern, erzählt – das ist sehr schön, **da können wir die Familie kennenlernen, Fragen stellen. Das ist leichter mit Eltern so Kontakt aufzubauen.**“

Typ 2: umsetzungsorientiert

- „Der ganze Alltag wird dokumentiert über Wochenpläne, gucken wo sind die Schwerpunkte, das heißt diesen Aktivitätenspiegel, den wir täglich führen – **da wird eben farblich markiert nach den Farben vom Bildungsprogramm**, was gemacht wurde, ob das Singen oder das Fingerspiel jetzt eher den musikalischen Schwerpunkt oder die Sprachförderung als Schwerpunkt hatte.“
- „Da finde ich selten mal Zeit mich grad mal 10 Minuten am Tag raus zu nehmen und mich irgendwo hinzusetzen und zu schreiben, wo man dann aber Eingewöhnungsprotokolle schreiben muss, Aktivitätenspiegel, Situationsanalyse, also die ganzen **Formblätter bedienen** muss.“
- „Wir beobachten zu viel. Wir haben einen Wust an Beobachtungsbögen und **tun die Kinder tot-beobachten**. Es würde mehr bringen, wenn man sich hinsetzt und Zeit hat, mit den Kindern etwas zu tun.“
-

Typ 3: distanziert

- „Wenn ich sehe, wie die hier die Bildgeschichten schreiben, also dieses schwedische Modell, die Lerngeschichten, ja dann schreib ich 18 Lerngeschichten, mir fällt das leicht. Ich sag mal: **Papier ist geduldig! Wer kann denn das nachprüfen** von unserer obersten Geschäftsreihe, ob ich wirklich alles richtig geschrieben habe.“
- „Wir müssen jeden Tag dokumentieren, eigentlich muss ich jeden Tag was aufschreiben, oder sollte ich jeden Tag was aufschreiben vom Kind – aber ganz ehrlich: **Das schaff ich nicht und ich mach es auch nicht.** Ich bin jetzt 12 Jahre hier und es hat noch keiner danach gefragt.“
- „**Das macht man eigentlich auch automatisch**, weil man einfach den Blick dafür hat. Man kennt ja seine Kinder, man sieht, ach Mensch guck mal, was für eine Entwicklung stattgefunden hat.“
-

Erfahrungsgrundlagen für unterschiedliche Team-Haltungen

Organisations(milieu)typische Unterschiede auf der Ebene von

- strukturelle Absicherung
- Leitungsstil
- Kommunikationskultur und Rückhalt im Team

Sicherung von Teamkohäsion

- (1) über die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen und emotionaler ‚Allianzen‘
- (2) über professionell ausgestaltete Beziehungen und die Arbeit an geteilten pädagogischen Orientierungen

... über die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen und emotionaler ‚Allianzen‘

„Und es ist auch wichtig, aufgefangen zu werden, ne? (...) Und so muss es laufen, so Verlass auf die Kollegen, Rückhalt, Zusammenhalt. (...) Team ist das A und O. Da können die Bedingungen sein, wie sie wollen, wenn das Team stimmt, stimmt der Rest auch“.

„In letzter Zeit haben wir auch keine Neuen dazu gekriegt, in dem Sinne war im Prinzip kein Störfaktor da – ja genau, der Neue ist der Störfaktor.“

→ **Beschwörung von Teamkohäsion und -solidarität als Schutz- und Abwehrfunktion gegenüber der Irritation habitueller Orientierungen und dem Wagnis des ‚Neuen‘**

... über die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen und emotionaler ‚Allianzen‘

„Die Leiterin weiß bis heute nicht, wie wir arbeiten. Die hat bei uns noch nicht einmal hospitiert. Die macht mit uns seit drei Jahren ein Personalgespräch, aber sie weißt nicht wirklich wie es bei uns aussieht.“

„Die (Leiterin) steht komplett eigentlich immer hinter einem, also kann ich nur sagen, ich hab echt Glück, dass sie echt immer da ist und sagt: Mensch, wenn du da irgendwie ein Problem hast mit dem Gespräch mit den Eltern, sag Bescheid, ich komme mit rein oder schick sie zu mir. Das ist richtig, wie ihr euch verhaltet. Dann sollen die kommen und sich über euch beschweren. Und also super steht sie hinter uns.“

→ **Die Suspendierung von Leitung (durch Abwesenheit oder Integration in das Team) führt zu Ringen um Rahmungsmacht im Team, Exklusion des/von ‚Neuen‘ und Konstruktion von äußeren ‚Feinden‘**

... über professionell ausgestaltete Beziehungen und die Arbeit an geteilten pädagogischen Orientierungen

„Ja ich find auch das Team ganz toll, ganz bunt gemischt, unterschiedliche Hintergründe, unterschiedliche Ausbildungen. Und wir sind alle sehr jung, wir sind alle noch motiviert. Eigentlich haben wir uns auch immer akzeptiert in unserer Unterschiedlichkeit. Was mich aufregt ist, wenn alle gleich gemacht werden sollen, wir sind so unterschiedlich, das hat man selten.“

„Naja so zum Teil auch einfach die Klinke in die Hand geben, ist ja keine Zusammenarbeit, oder? Man hat so wenig Zeit für den Austausch, so wenig Zeit, um einfach auch mal grundlegende Sachen zu klären. Und wenn das dann mal geklärt wäre, dann könnte man auch mal in die pädagogische Tiefe gehen. Wir merken ja auch bei den zwei pädagogischen Tagen, die wir bisher hatten, die haben vorne und hinten nicht ausgereicht.“

→ **Anerkennung von Diversität als Bereicherung und Orientierung an einem offenen, fachlich-inhaltlichen Diskurs**

... über die professionell ausgestaltete Beziehungen und die Arbeit an geteilten pädagogischen Orientierungen

„Sie verlässt sich dann einfach auch auf uns, weil sie auch sagt, ich war in der Situation schon so lang nicht mehr dabei, Mensch, sagt mir mal, wo hängt es denn da, oder wo ist da grad der Haken? Sie hört uns dann auch, also was diesen pädagogischen Alltag angeht, fragt sie dann erst mal nach, und macht nicht irgendwas über unseren Kopf hinweg; also ich muss sagen, das macht sie wirklich sehr gut.“

„Wenn sie einen am Schlafittchen hat, lässt sie einen nicht los. Sie bohrt so lange, streut Salz in die Wunde, bis man nicht mehr kann. Was ich eigentlich ganz schön finde, habe sie darauf angesprochen, dass sie andere extrem rund macht, war sie dann auch verständnisvoll. Kann sich gut reflektieren. Aber nur, wenn man sie darauf anspricht.“

→ ein partizipativer, kritisch-reflexiver Führungsstil fördert eine professionelle Haltung des Teams, ein ‚vorantreibender‘, autoritärer Führungsstil steigert die Basisprobleme

Zusammenfassung: Was beeinflusst den Umgang mit dem Umsetzungsdilemma?

- Pädagogische Grundorientierungen – passt das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnis zum Erziehungs- und Bildungsverständnis der Bildungsprogramme?
 - Akteurskompetenz – erleben sich die Fachkräfte als selbstwirksam und aktiv oder als passiv und machtlos?
 - Teamkultur – steht der kritisch-reflexive Diskurs im Vordergrund oder das Wohlfühlen und Festhalten am ‚Bewährten‘?
 - Leitungskompetenz – ermöglicht und fördert die Leitung eine hohe Akteurskompetenz, eine kritisch-diskursive Teamkultur und einen eigenverantwortlichen, reflexiv-adaptiven Umgang mit den Bildungsprogrammen?
-

KiTa-Leitung als Schlüsselposition für die Qualitätsentwicklung („Leitungsstudie“)



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

16 **Gruppendiskussionen** – eine pro Bundesland – mit jeweils ca. 10 KiTa-Leitungen (N=140) – hohe Diversität in Bezug auf Leitungskräfte und KiTas

Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode**

- Implizites explizit machen: Welches Erfahrungswissen haben Leitungskräfte? Welche Orientierungen leiten sie in ihrem Handeln? Was hat Einfluss auf ihre Ausgestaltung von Leitung?
- Komparative Analyse: Suche nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten
- Typenbildung: Welche gemeinsamen Problematiken und Herausforderungen dokumentieren sich in allen Gruppendiskussionen? Gibt es unterschiedliche (ideal-) typische Muster der Ausgestaltung von KiTa-Leitung? Welche Erfahrungen führen dazu, dass Leitung auf eine bestimmte Art und Weise ausgestaltet wird und womit sind Unterschiede zu erklären?

Gruppendiskussion Rheinland-Pfalz

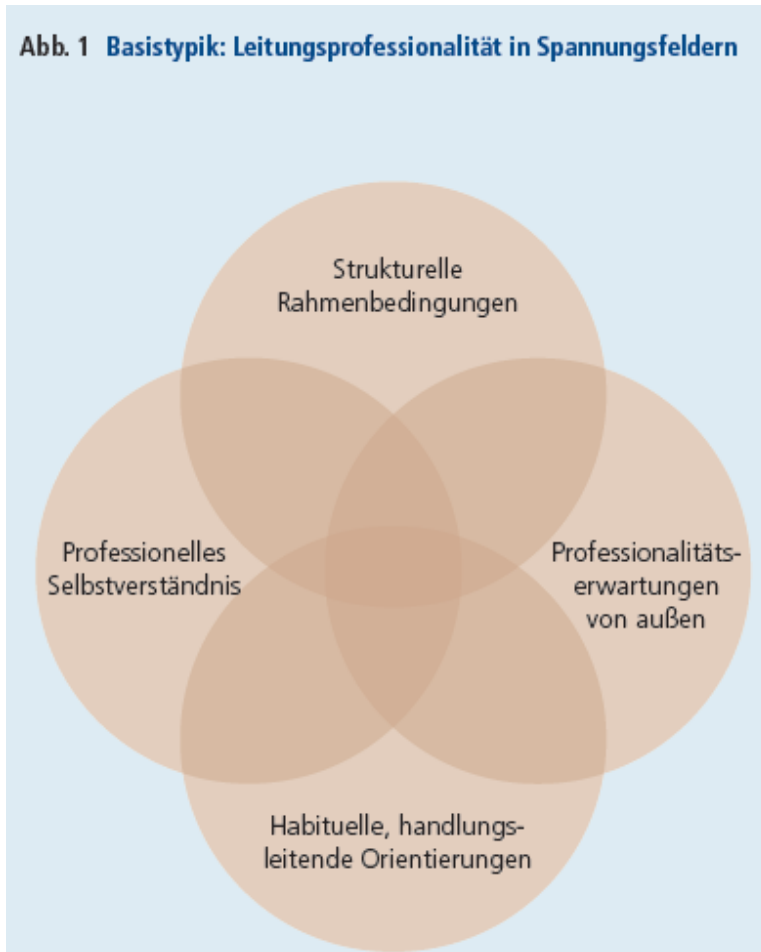
Ff: ich denke so ist es auf ganz ganz vielen Ebenen; (.) was wird heute von der Kindertageseinrichtung erwartet; (.) und ähm (.) damit haben die Rahmenbedingungen überhaupt nicht Schritt gehalten, und die Rahmenbedingungen sind eigentlich noch (.) äh wie

Ef: L vor zw- dreißig Jahren;

Ff: genau wie vor langer Zeit als Kindergarten noch äh (.) eine ganz andere Funktion hatte; (.)

„Angesichts der hohen Ansprüche an Kindertageseinrichtungen wird den Leitungskräften fachpolitisch inzwischen eine Schlüsselposition im Hinblick auf die Integration der pädagogischen und organisationsbezogenen Anforderungen nach innen, die Vertretung der Kindertageseinrichtung nach außen sowie ihre zukunftsorientierte Weiterentwicklung zugewiesen“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 35).

Abb. 1 Basistypik: Leitungsprofessionalität in Spannungsfeldern



Umsetzungs-, Passungs- und Orientierungsdilemmata



- Aufgabenfülle und -komplexität erzeugen Umsetzungsdilemmata → Leiten zwischen ‚einsamer‘ Büro-Arbeit und Gestalten von Beziehungen, Leiten als kunstvoller und kräftezehrender Spagat

Gruppendiskussion Sachsen

Ff: ich weiß gar nicht, wann ich das machen soll, es ist einfach der Kalender voll, Terminplan voll, (.) der Dienst in dem Sinne muss abgedeckt werden, (.) auch von den Mitarbeitern, die es betrifft, es ist einfach ein Spagat, der permanent von einem abverlangt, dass man (.) ich weiß gar nicht, eigentlich den ganzen Tag da ist, von früh bis spät, (.) aber das geht nicht; und das geht auf die Kräfte,

- Missverhältnis zwischen ‚Leistung und Gratifikation‘ erzeugt Anerkennungsdefizit und Verausgabungsneigung → Leiten als Erfahrung sich maximal zu engagieren und dafür minimal wertgeschätzt zu werden

Gruppendiskussion Sachsen-Anhalt

Bf: wenn man dann sieht, was da auch für Arbeit in diesen Leistungsbeschreibungen steckt und der Arbeit an der neuen Konzeption, wie viel Stunden wir da nach Feierabend auch wieder zugebracht haben, und (.) mit welcher Wertschätzung das jetzt schon wieder so alles abgetan wird, also ja; da fragen wir uns manchmal, Traumberuf Erzieher? Mir fällt das jetzt als Leiter wirklich immer schwerer, auch meine Leute zu motivieren, weil mir selber auch teilweise jetzt die Motivation fehlt, und auch ein Stück die Anerkennung als Leiter; also es wird immer (.) schwieriger;

- Breites Berufsprofil und ungeklärtes Aufgabenprofil erzeugen ungesicherte Kompetenzüberzeugung und Passungsdilemmata → Leiten zwischen erwarteter Multi-Kompetenz von außen und Selbst-Zweifeln

Gruppendiskussion Thüringen

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

- Der (sozial-) pädagogische Kern des Berufsprofils als Basisorientierung → Arbeit mit Kindern als Kraftquelle für das Leiten

Gruppendiskussion Hessen

Df: für mich is=ne Tankstelle, ich=ich stehle mir die Zeit vom Schreibtisch, indem ich ähm mir ganz, ganz kleine Zeiten mit Kindern eigentlich klaue; und sage, jetzt mach ich das einfach mit euch, und dann weiß ich, ich weiß genau, abends oder am=am=am Wochenende werd ich dafür bestraft, ich muss das nacharbeiten, aber das baut mich wieder für=n paar Wochen auf; und wenn=s nur für ne Stunde is, dass ich mit den Kindern was machen kann;

Abb. 2 Typische Erfahrungs- und Orientierungsmuster von KiTa-Leitungen



Leitungshandeln als organisations- und personenbezogene Aufgabe

Abb. 3 Leitungshandeln als Bündel organisations- und personenbezogener Aufgaben



- Vielfalt und Unterschiedlichkeit von KiTas,
- Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Aufgaben,
- Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Typen des Leitens

→ **es gibt nicht *die* gute Leitung, sondern gute Passungen zwischen Aufgaben- und Kompetenzprofilen**

Ergebnis Leitungsstudie (3): explizite oder nicht explizite Profilierung als Leitung

Herausforderung:

- ✓ Kein Kontakt zum Team, Abgrenzung bzw. Abwertung des pädagogischen Kerngeschäfts

Ressource:

- ✓ Professionelles Kompetenz- und Selbstbewusstsein als Führungskraft; Gestaltungswillen statt Mangelverwaltung

Herausforderung:

- ✓ keine gesicherte Leitungskompetenz, kein gesichertes Selbstverständnis als Führungskraft; ambivalente Haltung zu Managementaufgaben

Ressource:

- ✓ pädagogisches Erfahrungswissen; Nähe zum Team und zu den Herausforderungen des Alltags

→ **Die professionelle Ausgestaltung von KiTa-Leitung erfordert ein reflektiertes und kompetenzorientiertes Selbst-Verständnis als Führungskraft einer pädagogischen Einrichtung**

Solo- vs. Kombi-Leitungsprofil – Leitungen mit oder ohne anteilige Arbeitszeit im Gruppendienst

Herausforderung:

- ✓ Sphärentrennung zwischen Team und Leitung – keine pädagogisch konnotierte Kooperation

Ressource:

- ✓ Verbindung von gutem Organisationsmanagement und visionärer pädagogischer Gestaltung

Herausforderungen:

- ✓ Sphärendiffusion zwischen Team und Leitung; kein Selbstverständnis und -bewusstsein als Führungskraft; Anerkennungsdefizit

Ressource:

- ✓ Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen; fruchtbare Nähe von reflektierter Professionalität und Fachpraxis

→ **Unterschiedliche KiTas erfordern unterschiedliche Aufgaben- und Kompetenzprofile von Leitungskräften**

Träger als zusätzlicher Belastungsfaktor oder Unterstützungsstruktur

Herausforderungen:

- ✓ Anforderungsdruck durch Träger ohne fachliche Begleitung und Unterstützung;
Anerkennungsdefizit

Ressourcen:

- ✓ Aktivierung des professionellen Gestaltungswillens und Einfordern von Unterstützung

Herausforderungen:

- ✓ Anforderungsdruck durch Träger trifft auf Leitungen mit unscharfer bzw. verunsicherter Leitungsprofilierung

Ressourcen:

- ✓ gefestigte Anerkennungskonfiguration durch Träger fördert professionelles Leitungsverständnis und kompetente Leitungspraxis

→ Die professionelle Ausgestaltung von KiTa-Leitung kann nur im Rahmen eines unterstützenden Systems gelingen

Schlussfolgerungen für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung: kompetente Fach- und Leitungskräfte, kompetente Teams, kompetente Systeme



Schlussfolgerungen für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

- ✓ Den Anforderungen der FBBE angemessene Rahmenbedingungen – gute Strukturqualität
- ✓ gefestigte gesellschaftliche Anerkennungskonfiguration für frühpädagogische Fach- und Leitungskräfte
- ✓ Partizipative Qualitätsentwicklung: der Diversität angemessene Aufgaben- und Kompetenzprofile von Fach- und Leitungskräften im Dialog bestimmen
- ✓ Multiprofessionelle Teams als Ressource – Teil-Akademisierung als Chance
- ✓ kollegiale Beratung, Fachberatung und Supervision
- ✓ Fokussierung auf Aspekte der **professionellen pädagogischen Haltung**: Selbst-Reflexivität, Eigen-Verantwortlichkeit, forschende, partizipative und inklusive Haltung

→ **Professionelle pädagogische Fach- und Leitungspraxis im Kontext eines kompetenten Systems**

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, U. (2004). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Hoffmann, H. (2013). Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 311-323). Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, I. (2013a). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.

Thole, W. (2008). Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers, & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit: Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 271-294). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013a). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt:

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann
Alice Salomon Hochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin

nentwig-gesemann@ash-berlin.eu
