



# Das pädagogische Handeln begleiten: Kernaufgabe elementarpädagogischer Führungskräfte

Simone Breit<sup>a</sup>, Monika Hofer<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
simone.breit@ph-noe.ac.at  
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-04>

EINGEREICHT 27 JUL 2021

ÜBERARBEITET 26 MAR 2022

ANGENOMMEN 6 APR 2022

Der Beitrag diskutiert die Begleitung des pädagogischen Geschehens durch Führungskräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen. Im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden zehn Inspektorinnen zum Führungshandeln von Leitungen elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich befragt. Neben dem Führen über Ziele und Werte – wesentliche Aspekte in der Steuerung durch Führungskräfte – wird auch die Verantwortung für die pädagogische Qualität thematisiert, welche jedoch aus Sicht der Befragten in der pädagogischen Praxis gegenwärtig keinen großen Stellenwert einnimmt. Zudem werden auf Unzulänglichkeiten beim fachlichen Wissen, der Dominanz von administrativen Aufgaben sowie Zeitdefizite als hemmende Faktoren bei der Begleitung des pädagogischen Handelns des Teams hingewiesen. Die Ergebnisse zeigen deutlich den Bedarf an Weiterentwicklung im pädagogischen Führungshandeln, damit Führungskräfte überhaupt ihr umfassendes Aufgabenprofil wahrnehmen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Führen und Leiten, Führungshandeln, pädagogisches Handeln, pädagogische Qualität, pädagogische Leitung

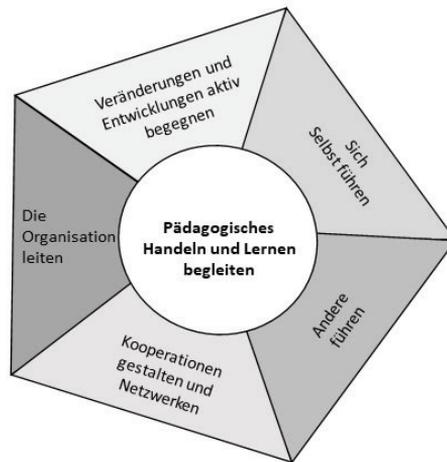
## 1. Einleitung und theoretische Grundlagen

Elementare Bildungseinrichtungen haben die Funktion, – ergänzend zur Familie – einen entwicklungsangemessenen Bildungs- und Lernraum für Kinder bereitzustellen (CBI, 2020; BGBl. I Nr. 103/2018). Pädagog\*innen übernehmen dabei die Aufgabe, qualitätsvolle Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten zu arrangieren und Kinder sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in dieser Lebensphase feinfühlig zu begleiten (Koch, 2019; Pözl-Stefanec et al., 2020). Dafür ist neben didaktischer und pädagogischer Fachkompetenz eine gute pädagogische Beziehung die Grundlage für Bildungsprozesse (Prengel, 2019). Während die Anstellungserfordernisse für Pädagog\*innen im Bereich der 3- bis 6-Jährigen bundesweit geregelt sind (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG<sup>1</sup>), gibt es im U<sub>3</sub>-Bereich keine entsprechende Festsetzung.

1 BGBl. Nr. 406/1968 i.d.g.F.

Die Führungskräfte in elementaren Bildungseinrichtungen tragen die Verantwortung für das pädagogische Geschehen in der Einrichtung und achten somit auf „die Qualität der Interaktionen und Beziehungen der pädagogischen Fachkräfte sowie deren pädagogisches Handeln“ (Strehmel & Ulber, 2017, S. 32). Allerdings müssen sie neben dem „pädagogischen Auftrag und der Gestaltung qualitativ hochwertiger pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite [auch] strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 73) gerecht werden. Österreichweit übernehmen mehr als 9.000 Pädagog\*innen Führungsverantwortung in elementaren Bildungseinrichtungen (Statistik Austria, 2020). Die Rahmenbedingungen für das Führen und Leiten sind äußerst heterogen, da nicht zuletzt aufgrund der „Kompetenzzersplitterung“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 16) das Feld elementarer Bildung in Österreich hoch divers ist. So variieren die Anstellungserfordernisse, die Qualifizierung für die Leitungstätigkeit sowie Aufgaben und Verantwortungsbereiche für elementarpädagogische Führungskräfte zwischen den Bundesländern – einen Überblick dazu gibt Koch (2022, S. 90ff.). Generell ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass eine berufliche Erfahrung als pädagogische Fachkraft von zwei bis fünf Jahren – je nach Bundesland – als Voraussetzung für die Übernahme der Führungsfunktion gilt und eine entsprechende Qualifizierung für die Ausübung dieser Funktion im Regelfall parallel zur Ausübung der Tätigkeit besucht wird. Eine Ausnahme stellt hier Wien dar, wo die Qualifikation vor Übernahme der Funktion zu erfolgen hat (WKGG, §3a). Ferner sind Führungskräfte überwiegend auch in der Gruppenführung (60 %) oder zur Unterstützung im Kinderdienst (13 %) tätig, deutlich weniger Leitungspersonen (27 %) sind für ihre Führungsaufgaben freigestellt (Statistik Austria, 2020). Demnach ist ein Großteil der pädagogischen Führungskräfte in einer Doppelrolle als Pädagog\*in und Leiter\*in tätig, was einen Balanceakt mit Chancen und Herausforderungen zur Folge hat (Melichar, 2020, S. 18). Dass Führungsaufgaben jedoch nicht entlang der Trennlinie pädagogische Leitung – administrative Leitung verlaufen, zeigen Modelle auf, welche die Komplexität und Vielfältigkeit des elementarpädagogischen Führungshandelns abbilden (vgl. Abb. 1, gegenüberliegende Seite).

Das Modell des Führungsdiamanten beruht auf Überlegungen zu Führungsaufgaben im Non-Profit-Bereich (Simsa & Patak, 2008) sowie im Schulsystem (Schratz et al., 2013). Zum einen wird deutlich, dass elementarpädagogische Führungskräfte diverse Führungsaufgaben zu bewältigen haben: Andere zu führen (einzelne Mitarbeiter\*innen sowie das Team als Ganzes), Kooperationen zu gestalten (z. B. mit Bildungspartner\*innen) und in Netzwerken zu agieren (z. B. mit anderen Bildungseinrichtungen oder Partner\*innen im Sozialraum) gehört genauso zum Aufgabenspektrum wie das Leiten der Organisation nach wirtschaftlich-rechtlichen Vorgaben. Darüber hinaus muss die Führungskraft am Standort Veränderungsprozesse leiten und gesellschafts- bzw. bildungspolitischen wie pädagogischen Entwick-



**ABB. 1.** Modell des Führungsdiamanten im Bildungsbereich

lungen aktiv begegnen und auch auf Selbstführung (Stichwort: Selbstfürsorge) achten. Zum anderen wird deutlich, dass das Führungshandeln stets auf den pädagogischen Kern gerichtet ist und alle Prozesse und Entscheidungen explizit darauf ausgerichtet sein müssen, im pädagogischen Handeln aller Mitarbeiter\*innen hohe Qualität zu begünstigen und damit indirekt die bestmöglichen Bedingungen für das kindliche Lernen und Entwicklungsprozesse zu schaffen.

Internationale Forschungsbefunde zeigen, dass das Leitungshandeln maßgeblich das professionelle pädagogische Handeln der Fachkräfte formt und pädagogische Führungskräfte mit ihrer Fach- und Führungskompetenz direkt auf die pädagogische Qualität (Barkemeyer et al., 2015) sowie indirekt auf die Entwicklungsbedingungen der Kinder (Douglass, 2019) wirken. International vergleichende Studien belegen darüber hinaus, dass Führungspersonen den pädagogischen Agenden hohe Bedeutung beimessen und für dieses Aufgabensegment mehr Zeitressourcen benötigen würden (Hujala et al., 2016; Hujala & Eskelinen, 2013). Auch im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren die hohe Bedeutung der Leitungskräfte für die Qualität der pädagogischen Arbeit aufgezeigt (Strehmel, 2017; Nentwig-Gesemann et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2014). „Die Schlüsselposition der KiTa-Leitung ermöglicht und erfordert es, professionelle Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung von Qualität zu übernehmen – sowohl auf der Ebene individueller pädagogischer Beziehungen als auch auf der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene“ (Nentwig-Gesemann et al., 2016, S. 7). Ferner bestätigt die jüngste Expertise zu Führung, Leitung und Governance im Bildungsbereich aus Deutschland, dass die Aufgaben von Leitungskräften in elementaren Bildungseinrichtungen hochkomplex sind und die Anforderungen an Führungspersonen vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklungsdynamik steigen (Anders et al., 2021, S. 80).

Für Österreich liegen kaum empirische Ergebnisse zum Führen und Leiten in der Elementarpädagogik vor. Breit und Hofer (2021) zeigen, dass Führungskräfte in elementaren Bildungseinrichtungen vielfach einen Balance-Akt zu bewältigen haben und sich ihr Handeln in Spannungsfeldern vollzieht. Diese begründen sich durch die Volatilität bei strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen und die Anforderungen durch Eltern, Kolleg\*innen, Träger sowie Gesetzgebung (ebd., S.194). So scheinen pädagogische Leitungsaufgaben zeitlich und inhaltlich in einem Konkurrenzverhältnis zu administrativen Aufgaben zu stehen (ebd., S.192) bzw. werden fehlende Führungskompetenzen als Ursache für die untergeordnete Rolle von Qualitäts-, Team- und Organisationsentwicklung vermutet (ebd., S.193). Hajszan und Bäck (2022, S.571 f.) erwarten, dass sich die Prinzipien aus dem Bildungsrahmenplan (wie Empowerment, Inklusion, Diversität u. a.) in Führungsstil und Menschenbild der Leitung widerspiegeln, wodurch eine Organisationskultur entwickelt wird, die von Wertschätzung, Partizipation und Ressourcenorientierung gekennzeichnet ist. Derartige Wechselwirkungen zwischen Organisationskultur und pädagogischer Qualität sind aus internationaler Forschung bekannt: „Several studies investigated how leaders promote an organisational culture of learning and improvement to support professional development, and how that in turn might improve process quality“ (Douglass, 2019, S.21). Führungskräfte können über ihr Führungshandeln zu dieser lern- und entwicklungsförderlichen Kultur beitragen (Strehmel, 2016, S.169), wobei zwei Führungskonzepte zentral erscheinen: Einerseits führen Menschen über Werte, ihre pädagogische Vision und mit ihrer Persönlichkeit. Gemeinsam geteilte Wertvorstellungen und Überzeugungen im Team tragen zu einer klaren pädagogischen Orientierung und einem Wir-Gefühl bei (Reinheimer, 2022, S.265). Sie stiften Sinn für die eigene Arbeit, schaffen tragfähige Beziehungen und kontribuieren zu einer Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens. Andererseits führen Menschen über Ziele und konkrete Zielvereinbarungen. Im Idealfall werden die pädagogischen Zielsetzungen sowie die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung von Führungskraft und Team gemeinsam diskutiert und festgelegt, da die Partizipation an diesem Prozess die Motivation des Teams zur Zielerreichung sowie die Identifikation eines jeden Einzelnen erhöht (Hajszan & Bäck, 2022, S.572). Die Leitungsperson sorgt dafür, dass dieser Prozess systematisch vonstattengeht und zielgerichtet gesteuert wird (ebd., S.574 f.), sodass Umsetzungsschritte nicht nur geplant, sondern ihre Umsetzung kontrolliert und die Ergebnisse gesichert werden. Im Zentrum beider Führungskonzepte (Führen über Werte, Führen über Ziele) stehen Fragen der Qualität der Bildungseinrichtung, des pädagogischen Handelns der Mitarbeiter\*innen sowie des Lernens der Kinder. Sie richten sich also am Kernauftrag elementarer Bildungseinrichtungen aus. Mit Blick auf die Führungskraft interessieren in weiterer Folge also jene Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen, die Leitungspersonen benötigen, um pädagogische Fachkräfte bei

ihren didaktischen und pädagogischen Aufgaben und damit indirekt Lernende in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen (Tscherne et al., 2020, S. 48 f.). Dazu zählen beispielsweise die kontinuierliche Arbeit an einer inklusiven Lernumgebung, das Streben danach, dass Raum und Material sowie die Aktivitäten den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden, dass pädagogische Konzepte weiterentwickelt werden und im Team eine entsprechende Reflexionskultur etabliert wird.

## 2. Methodisches Vorgehen

### Fragestellung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Inspektor\*innen<sup>2</sup> die Kernaufgabe des Führungshandelns von Kindergartenleitungen – das pädagogische Handeln zu begleiten – wahrnehmen und welche Herausforderungen sich aus ihrer Sicht bei den Führungskräften ergeben.

### Stichprobe und Datenerhebung

Um mehr über das Handeln elementarpädagogischer Führungskräfte in Österreich zu erfahren, wurde im Herbst/Winter 2018 eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit zehn Inspektorinnen aus sieben Bundesländern<sup>3</sup> durchgeführt. Diese Personen sind regional für die fachliche Aufsicht im Kindergartenwesen verantwortlich und arbeiten eng mit den Führungskräften elementarer Bildungseinrichtungen zusammen. Aufgrund ihrer Funktion im System, ihrer Wissensbestände und Erfahrungen, die sich aus den Besuchen in, Kontakten mit und Anliegen aus der Praxis ergeben, können sie eine Metaperspektive auf das Führungshandeln von Leitungen in elementaren Bildungseinrichtungen einbringen. Als Erhebungsmethode wurde eine Gruppendiskussion (Przyborski & Riegler, 2020; Bohnsack, 2019; Lamnek & Krell, 2016) gewählt. Das Forschungsteam moderierte die zwei facheinschlägigen Gesprächsrunden (Österreich Ost, Österreich West), welche ca. 2 ½ Stunden inklusive Pause dauerten. Der Ablauf der Gruppendiskussionen wurde mithilfe der Dimensionen des Modells des Führungsdiamanten (vgl. Abbildung 1) strukturiert und hatte zum Ziel, die Aufgaben der Leitungen detailliert beschreiben zu lassen sowie Herausforderungen der Führungskräfte und Spannungsfelder, die sich aus diesem Aufgabenprofil ergeben, identifizieren zu können. Die Diskussionen wurden als Audiodatei aufgezeichnet.

2 Im Allgemeinen kommt dieser Personengruppe die pädagogische Aufsicht zu, wobei Bezeichnung und Tätigkeitsfokus zwischen „kontrollierend-feststellend“ bis „beratend-unterstützend“ je nach Landesgesetzgebung variieren: Während in Niederösterreich Kindergarteninspektor\*innen die fachliche Aufsicht über die Kindergärten verantworten und sich diese auch auf die Leitung und deren Führungskompetenz bezieht (NÖ Kindergartengesetz 2006, § 8), kommt in Salzburg der Begriff Qualitätsberatung zur Anwendung (Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019, § 61).

3 Aus dem Burgenland und aus Salzburg gab es keine Teilnehmer\*innen.

## Datenauswertung

Die Audiodateien wurden transkribiert, anonymisiert, inhaltsanalytisch aufbereitet und ausgewertet (Mayring, 2015). Für den vorliegenden Beitrag wurde nicht das gesamte Datenmaterial verwendet, sondern jene Passagen ausgewählt, die sich auf den Kernbereich „Pädagogisches Handeln begleiten“ (vgl. Abb. 1) bezogen. Mit Fokus auf die dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsfrage wurde zunächst deuktiv ein Kategorienschema entwickelt, um bei der Kodierung des Materials Regelleitetheit zu gewährleisten. Im Anschluss bearbeiteten beide Forscherinnen das Datenmaterial, indem sie inhaltsträchtige Textpassagen den Kategorien zuordneten. Bei fehlender Übereinstimmung in der Kodierung wurde das Datenmaterial einer „kommunikativen Validierung“ (Flick, 2019, S. 475) unterzogen. Ferner wurden mittels induktiver Vorgehensweise Kategorien im System ergänzt. Die Arbeitsschritte erfolgten softwaregestützt, wobei MAXQDA (VERBI Software, 2019) zur Anwendung kam. Im Fokus der Datenanalyse standen in Übereinstimmung mit der Forschungsfrage die Hauptkategorien, die in Tabelle 1 beschrieben werden.

Hauptkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Führen über Werte (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln am Standort, indem sie für eine gemeinsame Sicht aller Mitarbeiter*innen auf pädagogische Themen sorgt und den Mitarbeiter*innen Autonomie in der Umsetzung gewährt.	„im Grunde geht es ja um [...] gemeinsame Werte im Team“ (GD1, 206) „... indem sie dieses Wir-Gefühl stärken. Dass sie sagen, ‚Wir als Team‘ ...“ (GD 2, 145) „... ich muss mein Team für eine Sache begeistern können ...“ (GD2, 339)
Führen über Ziele (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln am Standort, indem sie sich für das pädagogische Geschehen verantwortlich fühlt und dieses steuert.	„Was für mich dann die Frage ist: Ist das, was in der pädagogischen Konzeption auch drinnen steht, auch das, was in der Einrichtung gelebt wird?“ (GD1, 167) „Dann auch dort einzugreifen und zu sagen, da passiert etwas, was ich nicht dulden kann in meinem Haus.“ (GD2, 98) „... durch Mitarbeiterinnengespräche wird herausgearbeitet, welche Fortbildungen sollte die Kollegin besuchen, und dann muss die Leiterin schauen, dass das passiert.“ (GD2, 224)

Hauptkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Qualitäts- sicherung und -entwicklung (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln, indem sie Qualitätsstandards zur Qualitätsentwicklung und -sicherung heranzieht.	„... Ich bin für die Qualität meines Hauses zuständig. Nicht wer anderer ...“ (GD2, 269) „... pädagogische Qualität in einer Einrichtung auch zu steuern ...“ (GD1, 155)
Hemmende Faktoren (I)	Faktoren, die es der Führungskraft erschweren, das pädagogische Handeln aller Mitarbeiter*innen zu begleiten	„... Und manchmal bin ich mir nicht ganz sicher, ob es tatsächlich keine Zeit gibt, oder ob es an den Kompetenzen fehlt, das anzugreifen.“ (GD2, 100) „... Wir haben nie Zeit, uns einmal intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen und über zumindest zwei oder drei Arbeitsjahre dranzubleiben.“ (GD1, 179) „... Wir haben eine Konzeption, [...] Und sie haben nicht das Bedürfnis oder die Zeit, daran zu arbeiten, und das als lebendes Instrument der pädagogischen Qualitätssicherung zu sehen“ (GD1, 164)

**TAB. 1.** Kategorienschema für die Datenanalyse

Das Kodierschema definiert die vier Hauptkategorien und veranschaulicht diese durch exemplarische Originalaussagen in den Gruppendiskussionen. An dieser Stelle ist erneut darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmer\*innen der Gruppendiskussionen keine elementarpädagogischen Einrichtungen leiten, sondern in der pädagogischen Aufsicht und Beratung tätig sind. Dennoch nehmen viele Äußerungen die Perspektive einer Führungskraft ein, was sprachlich durch *Ich* bzw. *Wir* markiert wird.

### 3. Ergebnisse

Im Folgenden werden jene Kernaktivitäten von Führungskräften in elementarpädagogischen Einrichtungen beschrieben, die das pädagogische Handeln am Standort stützen sollen – sei es auf Ebene einzelner Mitarbeiter\*innen oder auf Ebene des gesamten Teams. Herausgearbeitet werden professionsspezifische Anforderungen sowie die mit der Ausübung der Funktion verbundenen Herausforderungen in diesem Aufgabenbereich. Dabei überlappen in den Diskussionen Beschreibungen zu Ist- und Soll-Zustand. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich im

Folgenden an den vier Hauptkategorien aus Tabelle 1 und die Äußerungen der Studienteilnehmer\*innen werden dabei paraphrasiert.

### 3.1 Führen über Ziele

Der Leitungsperson wird die zentrale Aufgabe der pädagogischen Steuerung zugeschrieben (GD1, 159; GD2, 98<sup>4</sup>). Von Bedeutung erscheint dabei, dass die Führungskraft nicht nur Vorgaben macht, sondern ihre Vision auch entsprechend vorlebt und damit als Vorbild fungiert (GD1, 228). Ihr Handeln und ihre Haltung müssen kongruent mit ihrem Zielbild sein.

Das Ziel, wofür die elementare Bildungseinrichtung steht, muss klar kommuniziert werden und sollte allen Mitarbeiter\*innen bekannt sein (GD2, 277). Aus Sicht der Inspektorinnen ist dies nicht immer der Fall (GD1, 164). Für die elementare Bildungseinrichtung sehen die Inspektorinnen die Konzeption als Vehikel, gemeinsame Zielrichtungen festzuhalten (GD1, 204; GD2, 278), indem alle Mitarbeiter\*innen die Inhalte dieser verstehen (GD1, 167), um diese auch innerhalb der Einrichtung verwirklichen zu können. Der Führungskraft kommt dann die Aufgabe zu, das gemeinsame Bild vom Kind, ihre pädagogischen Grundsätze und ihren Auftrag nicht nur schriftlich festzuhalten, sondern auch ihre Vorstellungen im Team zu besprechen (GD1, 204). Zudem muss sie das Vereinbarte von ihren Mitarbeiter\*innen einfordern (GD1, 139) sowie die Einhaltung des gemeinsam Geteilten kontrollieren (GD2, 322). So muss die Leitungsperson gegebenenfalls auch eingreifen, falls die Konzeption nicht gelebt wird (GD1, 167, 212; GD2, 98). Als Möglichkeit des Feststellens, ob die Konzeption in den Gruppen mit Leben erfüllt wird, wird die Sichtung der pädagogischen Planung sowie die Hospitation in der jeweiligen Gruppe genannt (GD2, 99, 322, 334). Das bedeutet, dass die Führungskraft Verantwortung für die pädagogische Qualität in der gesamten Einrichtung trägt (GD2, 144) und etwaige Abweichungen im Team oder mit betreffenden Mitarbeiter\*innen auch thematisiert werden sollen (GD2, 98). Diese Art des In-Verantwortung-Seins fällt aus Sicht der Inspektorinnen Führungskräften oft schwer, sodass diese hier deutliches Entwicklungspotenzial orten (GD2, 99).

Über Ziele zu führen bedeutet, dem Handeln der Mitarbeiter\*innen eine Richtung zu geben, sodass wesentliche Aspekte daraus die Personalentwicklung betreffen (GD2, 227). Häufig genannt wird das Mitarbeitergespräch als ein Werkzeug der Mitarbeiterführung (GD2, 99, 244), wobei dieses Gesprächsformat nicht flächendeckend etabliert ist und Kompetenzen dahingehend fehlen (GD2, 99). Als weiterer Aspekt wird in diesem Zusammenhang die Fortbildungsplanung sowie -steuerung genannt (GD1, 43; GD2, 226). Führungskräfte haben am jeweiligen Standort einen Blick darauf zu werfen, wer welche Fortbildung besucht. Dabei

<sup>4</sup> In der Notation steht GD für Gruppendiskussion (1 bzw. 2); die Zahl steht für den Absatz der Transkription in MAXQDA

sind nicht nur persönliche Interessen und kollegiale Ausgewogenheit (GD1, 43) zu berücksichtigen, sondern pädagogische Schwerpunktthemen und die Professionalisierung des Teams insgesamt.

Bei der pädagogischen Entwicklung hat die Leitung generell auch auf die Ressourcen und Stärken der einzelnen Mitarbeiter\*innen Bedacht zu nehmen und kann diese entsprechend nutzen. Zum Führen gehört demnach auch das Delegieren (GD1, 138, 142, 149), wobei klare Aufgaben- und Verantwortungsbereiche festgelegt werden müssen (GD1, 153).

### 3.2 Führen über Werte

Die Ausrichtung an gemeinsamen Zielen wird unterstützt durch gemeinsame Haltungen, Prinzipien und Werte (GD1, 206, 2010). Die Leitung hat die Aufgabe, im Team ein Wir-Gefühl entstehen zu lassen (GD2, 145). Ein solches entwickelt sich, wenn Grundsätze geteilt werden (GD1, 206) und eine gemeinsame Sicht auf pädagogische Fragen (GD1, 210; GD2, 145) entwickelt wird. Es geht darum, das Team zu stärken (GD1, 206), miteinander in Kontakt zu sein (GD2, 347), alle miteinzubeziehen (GD1, 126) und auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Mitarbeiter\*innen zu kennen.

Grundsätzlich wird es als wichtig erachtet, dass die Leitung ihren Aufgaben- und Verantwortungsbereich mit Euphorie (GD1, 125) und Motivation (GD1, 126) wahrnimmt, indem sie über die Fähigkeit verfügt, ihr Team zu begeistern (GD2, 339). Zudem soll sie Neues initiieren und auf divergente Situationen bewusst hinweisen (GD1, 229). Veränderungen sollen dynamisch in Angriff genommen werden (GD2, 348), wobei gleichzeitig das Tempo bei der Umsetzung von Vorhaben an das Team angepasst (GD1, 125) und die richtige Geschwindigkeit gefunden werden muss. Generell sollte die Leitung das Team in Change-Prozesse einbeziehen (GD2, 347), deren Sichtweisen nutzen und Prioritäten setzen (GD1, 125).

Zur Führungsaufgabe zählt außerdem, auf unterschiedliche Personen mit unterschiedlichem Führungsverhalten zu reagieren, um eine Balance zwischen dem Autonomiebedürfnis Einzelner und gemeinsamen Festlegungen zu schaffen (GD2, 366). Auch die Fehlerkultur, also wie mit Fehlern umgegangen wird (GD1, 275), hängt mit dem Führen über Werte zusammen.

### 3.3 Qualität als Kernaufgabe der Führungskraft

Von den Leitungspersonen erwarten Inspektorinnen, dass sie Verantwortung für die Qualität am Standort sowie die Qualitätsentwicklungsprozesse übernehmen (GD2, 269, 323), denn die pädagogische Qualität einer Einrichtung muss gesteuert werden (GD1, 34). Allerdings nimmt dieser Bereich aus Sicht der Inspektorinnen in der pädagogischen Praxis gegenwärtig keinen großen Stellenwert ein.

In der Gruppendiskussion ist man sich darüber einig, dass Qualitätsentwicklung Teil der Organisationsentwicklung ist, sodass es in diesem Bereich kontinuierlich Anpassungen braucht, sei es aufgrund struktureller oder personeller Veränderungen oder aufgrund der Bedürfnisse von Kindern und der Zusammensetzung der Kinder in den Gruppen (GD1, 304).

Für gelingende Qualitätsentwicklung bedarf es geeigneter Strukturen, z. B. in Form einer Arbeitsgemeinschaft (GD2, 323), um den Prozess am Laufen zu halten und Stagnation zu verhindern. Darüber hinaus erweisen sich ausgewählte Tools oder Verfahren wie z. B. Bögen mit Qualitätskriterien oder Leitfragen als hilfreich (GD2, 323). Ihr Einsatz gewährleistet, dass pädagogische Qualität nicht nur festgestellt, sondern die Ergebnisse auch gemeinsam interpretiert (GD2, 323, 325) und daraus Maßnahmen und konkrete Handlungen abgeleitet werden (GD2, 329). Dem kollegialen Austausch über Qualität und Standards wird dabei eine Schlüsselfunktion zugeschrieben (GD2, 334). Die Leitungsperson unterstützt diesen Prozess, indem sie die Bedeutung der Qualitätsentwicklung vermitteln kann, um insgesamt einen positiven Blick auf das Qualitätsmanagement zu haben (GD2, 334). Ferner liegt es an der Führungskraft, in den Qualitätsentwicklungsprozess alle Personengruppen einzubeziehen und vernetzt vorzugehen (GD2, 95).

In den Gruppendiskussionen werden ferner Situationen beschrieben, in denen aufgrund struktureller oder personeller Rahmenbedingungen für die Führungskraft Qualität nur eingeschränkt zu gewährleisten ist. Zum einen wird die Überschreitung der Kinderanzahl pro Gruppe diskutiert, bei der die Leitung eine Stellungnahme über die pädagogische Zumutbarkeit abgeben muss (GD2, 128). Die Entscheidung darüber ist geprägt von gegensätzlichen Interessen und Spannungsfeldern: Gibt man dem Wunsch bzw. Druck der Gemeinde nach? Wie belastet ist die pädagogische Fachkraft bzw. ist sie überlastet? Was bedeutet die Überschreitung für die Gruppe als Ganzes und für jedes einzelne Kind (GD2, 131)? Zum anderen werden die Randzeiten des Betriebs thematisiert (GD2, 90). Aufgrund der längeren Öffnungszeiten ist es kaum möglich, mit dem bestehenden Personal bei Betriebsbeginn und -schluss Qualität zu gewährleisten. Neben strukturellen Faktoren wird das Personal als zentrale Rahmenbedingung für Qualität diskutiert. Dabei wird neben dem Personalmangel (GD1, 359) insbesondere die unzureichende Qualifizierung der Berufseinsteiger\*innen problematisiert. Junge Kolleg\*innen fühlen sich zunehmend für den pädagogischen Alltag nicht gerüstet (GD1, 58) und äußern Zweifel an ihren Fähigkeiten betreffend Gruppenführung sowie Planung und Reflexion (GD1, 64, 66).

### 3.4 Hemmende Faktoren, um das pädagogische Handeln zu begleiten

In den Gruppendiskussionen kommt deutlich zum Ausdruck, welche Faktoren Führungskräften erschweren, das pädagogische Handeln am Standort zu beglei-

ten. Einerseits orten die Inspektorinnen Mängel sowohl beim fachlichen Wissen und bei Fachkompetenzen (GD1, 35, 143, 159, 201) als auch beim Führungs-Know-How (GD1, 143) und bei Führungs-Tools (GD1, 56, 201; GD2, 100). Andererseits nehmen sie wahr, dass es den Leitungspersonen an Zeit fehlt, um sich intensiv einem Thema und Schwerpunkt widmen zu können (GD1, 178) und ein Vorhaben zwei bis drei Jahre kontinuierlich zu realisieren (GD1, 179). Hinzu kommt, dass im Führungsalltag oft administrative Aufgaben dominieren und dadurch pädagogische Entwicklungen in den Hintergrund gedrängt werden (GD1, 50). In diesem Zusammenhang wird hinterfragt, ob das Argument des Zeitmangels dann eingebracht wird, wenn entsprechende Kompetenzen für Leadership-Aufgaben nicht ausgebildet sind (GD2, 100). Vereinzelt wird auch von einem fehlenden professionellen Selbstverständnis von Leitungspersonen berichtet, die Qualitätsentwicklung nicht als ihren Aufgabenbereich erkennen (GD2, 337) bzw. denen die Bereitschaft zur persönlichen und fachlichen Entwicklung fehlt (GD2, 335). Zudem wird von den Diskutantinnen die Harmoniebedürftigkeit (GD1, 124, 159) von Leitungspersonen sowie der fehlende Austausch mit anderen Führungskräften (GD1, 57, 69, 255; GD2, 146) als nachteilig beim Steuern der pädagogischen Aktivitäten erlebt.

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag richtet seine Aufmerksamkeit auf die Begleitung des pädagogischen Geschehens durch die Führungskraft in elementarpädagogischen Einrichtungen. Die empirische Studie erfasste in einem qualitativen Forschungssetting die Perspektiven von zehn Inspektorinnen, die aufgrund ihrer hohen Expertise im Bereich der Elementarpädagogik in verantwortlichen Rollen im Aufsichts- und Beratungsbereich tätig sind. Der Blick der Studienteilnehmerinnen auf das Führungshandeln von Kindergartenleitungen zeigt, dass sie die Begleitung des pädagogischen Handelns des Teams sowie des Lernens der Kinder als Kernaufgaben definieren. Die pädagogischen Prozesse und Interaktionen sind aus Sicht der Studienteilnehmerinnen fundamental mit der pädagogischen Qualität verbunden, für welche die Kindergartenleitung Verantwortung hat. Gleichzeitig nehmen sie aufseiten der Leitungen einige Herausforderungen wahr: Generell wurde die Frage nach der Qualifikation der Leitungen gestellt und hinterfragt, ob Führungskräfte in der elementaren Bildung gerüstet sind, solche Prozesse zu steuern und zu begleiten. Im Besonderen wird Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf in jenen Bereichen geäußert, wo der pädagogische Kernauftrag mit Aspekten der Personalführung und -entwicklung zusammentrifft. An dieser Stelle wird deutlich, dass sich einzelne Führungsbereiche (vgl. Führungsdiamant in Abb.1) überlappen und nicht klar voneinander trennen lassen.

Die vorliegende Studie repräsentiert die Sichtweisen ausgewählter Expertinnen aus sieben Bundesländern und beruht auf subjektiv wahrgenommenen Ein-

drücken im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit. Demzufolge dienen die Ergebnisse der Exploration des Forschungsbereichs und besitzen keine Allgemeingültigkeit. Ergänzende forschungsmethodische Zugänge wie z. B. Experteninterviews könnten den Forschungsgegenstand vertiefend ausleuchten. Ferner ist zu bedenken, dass die Inspektor\*innen aufgrund ihres Tätigkeitsprofils zwar einen guten Einblick in den gegenwärtigen Stand des Führungshandelns in der elementaren Bildung geben können, dass sich aber ihre Wahrnehmung von jener der Führungskräfte selbst unterscheiden könnte. Aus diesem Grund ist anzuregen, ergänzend zu dieser Studie die Leiter\*innen selbst zu ihrer Führungspraxis zu befragen.

Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, aus den Ergebnissen der Studie Konsequenzen zu ziehen: Wird der Führungskraft die Verantwortung für die Begleitung des pädagogischen Handelns am Standort zugeschrieben, so bedarf es klarer und transparenter Aufgabenprofile (Anders et al., 2021, S. 94). Rolle, Funktion und Aufgaben von Leitungsperson, pädagogischer Aufsicht und Verantwortlichen in Trägerorganisationen müssen eindeutig abgegrenzt werden. Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass die Führungskräfte über entsprechende fachliche Kompetenzen verfügen (Anders et al., 2021, S. 94; Breit & Hofer, 2021, S. 193; Strehmel & Ulber, 2014, S. 69 f.). In diesem Zusammenhang sind bundesweite Mindeststandards für Führungskräfte-Lehrgänge betreffend Umfang und Inhalten zu definieren und umzusetzen, wobei die Absolvierung dieser die Voraussetzung sein sollte, um die Funktion zu übernehmen. Nur durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen kann auch sichergestellt werden, dass Führungskräfte über Fachkenntnisse und -fähigkeiten verfügen, um Qualitätsentwicklungsprozesse zu steuern und das Handeln des Teams zu begleiten. In diesem Kontext haben sich in Österreich auch Studiengänge mit akademischem Abschluss etabliert (Koch, 2020; Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020; Lehner & Lehner, 2020).

Strukturell wäre mittels Bundesqualitätsrahmen dafür Sorge zu tragen, dass die jeweiligen Landesgesetze für Führungsgängen auch entsprechende Zeitbudgets vorsehen. Fragen der strategischen Entwicklung brauchen entsprechend Zeit und können nicht wie Alltagsroutinen nebenbei erledigt werden (Strehmel, 2016, S. 236 f.). Um einem partizipativen Führungsstil gerecht werden zu können, bedarf es auch auf Seiten der Mitarbeiter\*innen Zeit für Reflexion und fachlichen Austausch, sowie Zeit, sich aktiv in den Qualitätsentwicklungsprozess einbringen zu können. Dadurch werden elementare Bildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen (CBI, 2020, S. 29) und die Teams agieren als professionelle Lerngemeinschaften. Insgesamt lässt sich ein Bedarf zur Weiterentwicklung im Führungshandeln identifizieren, wie hier ausgehend vom Kernauftrag, das pädagogische Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen zu begleiten, skizziert wurde.

## Literatur

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., Köller, O. & Woessmann, L. (Hrsg.). (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994008>
- Barkemeyer, I., Günther, F., & König, A. (2015). „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 216–231). Beltz Juventa.
- BGBI. I Nr. 103/2018. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22.
- BGBI. Nr. 406/1968 i.d.G.F. Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG)
- Breit, S., & Hofer, M. (2021). Führen und Leiten in der Elementarpädagogik. Ein Balance-Akt. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 187–196.
- Bohnsack R. (2019). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, Originalausgabe). (S. 369-383). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Charlotte-Bühler-Institut [CBI] (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan* für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009. Im Auftrag des BMUKK und der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer sowie des Magistrats der Stadt Wien. Wien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD Education Working Paper No. 211. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 473–488). Springer VS.
- Hajszan, M., & Bäck, G. (2022). Qualitätsmanagement in elementaren Bildungseinrichtungen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Auflage, S. 567–580). KiTa aktuell.
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.

- Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Hrsg.), *Researching leadership in early childhood education* (S. 213–223). Tampere University Press.
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., & Kawase, M. (2016). Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*.
- Koch, B. (2019). *Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen*. LIT.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. LIT.
- Koch, B. (2022). Aufgaben von Kindergartenleitungen – Was steht in Landesgesetzen und Leitfäden? In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Auflage, S. 89–101). Kita aktuell.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lehner, B. & Lehner, K. (2020). Qualifizierungskonzepte zu elementar- und kindheitsbezogenen Frage- und Themenstellungen an österreichischen Fachhochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 311–329). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Melichar, E. (2020). Der/Die PädagogIn als LeiterIn – wie der Balanceakt gelingen kann. *Kita aktuell Österreich* 1, 18–19.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 73–78). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pözl-Stefanec, E., Petritsch, M., Sonnleitner, T., Putz, L., Bachner, C. & Walter-Laaiger C. (2020). *Erweiterung: Grazer Interaktionsskala für Kinder in den ersten sechs Jahren (GraZIAS 0-6). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Universität Graz.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Auflage). Verlag Barbara Budrich.

- Przyborski, A., & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31)
- Reinheimer, S. (2022). Teamentwicklung und -führung. Leitung zwischen Anleiten und Begleiten. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Aufl, S. 259–276). KiTa aktuell.
- Schratz, M. et al. (2013). *The Art and Science of Leading a School. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders*. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. [https://www.leadershipacademy.at/downloads/20140422\\_Central5.pdf](https://www.leadershipacademy.at/downloads/20140422_Central5.pdf)
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Linde.
- Statistik Austria (2020). *Kindertagesheimstatistik 2019/20*. [https://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailed-View&sectionName=Bildung&publd=791](https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailed-View&sectionName=Bildung&publd=791)
- Strehmel, P. (2017). Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 53–74). Barbara Budrich.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage, S. 131–252). Herder.
- Strehmel, P., & Ulber, D. (Hrsg.). (2017). *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. W. Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. WiFF-Experten, Band 39.
- Tscherne, M., Breit, S., & Schratz, M. (2020). *Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert. Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie* (S. 43–55). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [computer software]. [www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)
- WKGG – Wiener Kindergarten gesetz, LGBl. Nr. 40/2003 i.d.G.F.

