

FPI-Publikationen – Wissenschaftliche Plattform “Polyloge“

# GraduierungsArbeiten

aus den Weiterbildungen der EAG zur  
*"Integrativen Therapie"* und ihren Methoden

Herausgegeben durch den Prüfungsausschuss der EAG:

*Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold,*

*Prof. Dr. päd. Waldemar Schuch, MA,*

*Dipl.-Päd. Ulrike Mathias-Wiedemann,*

*(Prof. Dr. phil. Johanna Sieper † 26.9.2020)*

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Redaktion: *Ulrike Mathias-Wiedemann, Hans-Christoph Eichert*, Wefelsen 5, D - 42499 Hückeswagen

e-mail: [forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de)

Copyrightinweis: Mit der Veröffentlichung gehen sämtliche Verlagsrechte, insbesondere das der Übersetzung, an die FPI-Publikationen, D-40237 Düsseldorf. Auch der Auszugsweise Nachdruck bedarf der schriftlichen Genehmigung.

**Ausgabe 03/2021**

## Coaching als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten

*Doris Blotevogel-Fliegel (2006)\**

---

\* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: *Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, (Prof. Dr. phil. Johanna Sieper † 26.9.2020)*). Mail: [forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: [info@eag-fpi.de](mailto:info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com> ).  
Teilnehmerin der EAG-Weiterbildung: „*Integrative Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung*“ .

## INHALT

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>EINLEITUNG.....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>2</b> | <b>ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSaufTRAG.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>3</b> | <b>WANDEL DER LEBENSSITUATION VON KINDERN.....</b>                                     | <b>4</b>  |
| <b>4</b> | <b>QUALITÄTSINITIATIVE IN KINDERTAGESSTÄTTEN.....</b>                                  | <b>6</b>  |
| 4.1      | ENTWICKLUNG .....  | 6         |
| 4.2      | HERAUSFORDERUNGEN AN DIE ERZIEHERIN.....   | 10        |
| <b>5</b> | <b>COACHING ALS BEITRAG ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER<br/>KINDERTAGESSTÄTTE.....</b> | <b>13</b> |
| 5.1      | LEITUNG IN KINDERTAGESSTÄTTEN .....  | 13        |
| 5.2      | COACHING.....  | 16        |
|          | ZUSAMMENFASSUNG / SUMMARY.....   | 21        |
|          | LITERATUR.....   | 22        |

# 1 Einleitung

Es ist gerade als hätte man sich im Bereich der Tagesstätten für Kinder nie mit Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung beschäftigt, so boomen Veranstaltungen, Fortbildungen, Forderungen, Vorgaben, Konzepte etc. rund um das Thema „Qualität“ in Kindertageseinrichtungen.

Doch - handelt es sich wirklich immer um Maßnahmen mit der Intention der Qualitätsverbesserung im Sinne des eigentlichen Auftrages?

Seit vielen Jahren erhalte ich als Fortbildnerin und Beraterin Einblicke in die Arbeitsbedingungen und Arbeitsweise von Kindertagesstätten<sup>1</sup> und beobachte in den letzten Jahren eine wesentliche Veränderung des Klimas.

Da gibt es und gab es den Wunsch der ErzieherInnen nach qualitativ hochwertiger Arbeit ebenso wie die an sie formulierten Forderungen nach Qualität.

Doch Fragen nach der Definition von Qualität nehmen zu; wer bestimmt sie, wie wird sie gemessen, wie wird sie gesichert, wie entwickelt...? Fragen, bei denen ErzieherInnen, also diejenigen, die die Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Kindertagesstätten durch ihr Handeln maßgeblich mitbestimmen, sich nicht immer als gleichberechtigte DiskussionspartnerInnen berücksichtigt sehen können.

Das öffentliche Bewusstsein für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Kindertagesstätten hat, insbesondere seit Veröffentlichung der Pisa-Studie deutlich zugenommen. Einerseits bedeutet dies sicher eine große Chance für die Arbeit in diesem Feld, eine Chance für das von ErzieherInnen so lang geforderte Gehör, für die Bedeutung ihrer Arbeit als wesentlichen Grundstein im Gesamtbildungssystem, für die Überprüfung der sogenannten „kleinen“ und „großen“ Pädagogik.<sup>2</sup>

Andererseits formiert sich dieses öffentliche Interesse jedoch häufig in sehr widersprüchlichen Erwartungen an das pädagogische Personal. Es ist oft hohen Diskrepanzen ausgesetzt zwischen dem, was ErzieherInnen selbst an Zielen, Werten, Ansprüchen formulieren, dem was sie in der Interaktion, in der Begegnung und Beziehung mit den Kindern an Bedarf spüren, dem was die Kinder an sie als Bezugsperson an Erwartung richten, einfordern, dem was die Eltern, die Träger, die (Fach-)öffentlichkeit an sie als Vertreter einer Erziehungs- und Bildungsinstitution mittelbar oder unmittelbar richten und dem, was ihnen an Ressourcen (sowohl an materiellen als auch persönlichen Ressourcen) zur Verfügung steht. Sie sind es, die veränderte gesellschaftliche Herausforderungen unmittelbar in den Interaktionen mit den Kindern spüren, Widersprüche durch komplexe, differente Anforderungen und strukturelle oder persönliche Barrieren, bei hoher Anforderung durch die Spezifik personenbezogener Dienstleistung (z.B. Anforderungen an emotionale Regulationsmöglichkeiten).

Ohne Unterstützung können diese Widersprüche leicht zur Wurzel von Selbstzweifel und Konflikten, persönlichen oder institutionellen Krisen werden.

---

<sup>1</sup> Mit der Bezeichnung „Kindertagesstätte“ beziehe ich mich im vorliegenden Text auf die Arbeit in Kindergarten, Kindertagesstätte und Hort

<sup>2</sup> „Kleine“ und „Große“ Pädagogik = Redewendung für die wachsende Bedeutung und Anerkennung des pädagogischen Personals bzw. ihrer Tätigkeit, je älter die zu betreuenden Kinder, je höher der erzielte Bildungsabschluss oder je entfernter die Tätigkeit vom Kind selbst.

Probleme nicht zu erfüllender Ansprüche werden personalisiert ( statt als derzeitige gesellschaftliche Herausforderung eingeordnet), die Angst den Anforderungen nicht zu genügen nimmt zu und damit ebenso der Verlust eigentlich vorhandener personaler Ressourcen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität.

Die Einrichtungs**leitung** nimmt in diesem Zusammenhang eine herausragende Rolle ein. Sie ist es, die qua Funktion für eine klare Steuerung, ein geeignetes Qualitätsmanagement, den Umgang mit gestiegenen Anforderungen, eine am Bedarf und der gegenwärtigen Situation orientierten Planung, den Einsatz , die Pflege und Erweiterung der Ressourcen, eine geeignete Personalführung etc. verantwortlich ist.

Qualität in Kindertageseinrichtungen ist im wesentlichen Personalqualität, und so benötigt eine adäquate Mitarbeiterführung gerade zur Zeit ein ganz besonderes Augenmerk. „Was nützt der intelligenteste, ambitionierteste und klügste (Bildungs- und Erziehungs- ) Plan, wenn er nicht auf die Köpfe, Herzen und Hände der ErzieherInnen trifft, die ihn umsetzen sollen?“ ( Eibeck 2005, S.43 )

Auch die LeiterInnen stehen vor neuen Herausforderungen, für die sie jedoch i.d.R. nicht ausreichend qualifiziert sind. Häufig allein und in komplexen, sich rasch ändernden Situationen muss die LeiterIn vielfältige Entscheidungen treffen und oft gegen erheblichen Gegenwind vertreten.

Um die erforderlichen Funktionen verantwortlich ausführen zu können benötigen sie neben pädagogisch- fachlicher Kompetenz, konzeptionelle und technische Leitungskompetenz, insbesondere aber auch personale und soziale Kompetenzen.

Die Funktion von Coaching ist es nun, sie bei den oft einsamen Leistungen zu unterstützen.

Beim Coaching, als einer Form der Leitungsberatung, handelt es sich um eine prozessuale Beratung bei der es um die Auseinandersetzung mit der Person der Kindertagesstättenleitung in ihrem jeweiligen beruflichen Kontext geht, mit dem Anliegen der Professionalisierung ihres beruflichen Handelns und der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Bedürfnis der KlientInnen ist es dabei, entfernt von der Isolation in der Einrichtung mit der fachlichen Begleitung durch einen erfahrenen Coach und ggf.

Gleichgesinnten über spezifische, aktuell relevante Situationen ihres Leitungshandelns, die sie als problematisch erleben, über ihre Fragen, Sorgen und Nöte als Führungskraft zu reflektieren. Im Coaching können sie Situationen (neu) strukturieren und Deutungs- bzw. Handlungsalternativen herausarbeiten. So sind dies zur Zeit z. B. Situationen in denen sie Entscheidungen treffen müssen aber vor dem Hintergrund vieler differenter Erwartungen an sie dies nicht gelingen will, Situationen in denen ihre MitarbeiterInnen demotiviert sind/scheinen oder in denen es Konflikte gibt und sie als Leitung gefragt sind etc. . Neben der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen können leitungsfachliche Defizite ausgeglichen werden.

Das Coaching unterstützt somit LeiterInnen bei ihrer, für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in der Kindertagesstätte notwendigen Steuerungsfunktion und trägt damit wesentlich zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung im Kindergarten bei.

## **2 Erziehungs- und Bildungsauftrag**

Die Kindertagesstätte als Einrichtung der öffentlichen Jugendhilfe hat seit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre einen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGBVIII) festgeschriebenen dreifachen Auftrag, den der Betreuung, der Bildung und Erziehung des Kindes.

Gefördert werden soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. ( § 22 KJHG )

Eine differenziertere Beschreibung der Aufgaben obliegt den Bundesländern und wurde jeweils in Kindergartengesetzen und z.T. in differenzierteren Ausführungsbestimmungen bzw. Empfehlungen vorgenommen.

Entsprechend dieser Vorgaben ,angeregt durch den 8. Kinder- und Jugendbericht, der die notwendige Orientierung der Angebote an der Lebenswelt der Kinder hervorhebt sowie den 10. Kinder – und Jugendbericht, der die Notwendigkeit sozialräumlicher Orientierung betont, ist ein wesentlicher Grundsatz in den Kindertagesstätten heute, dass die pädagogische Arbeit von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien ausgeht.

Diese gesellschaftliche und familiäre Situation ist in den letzten Jahren einem starken Wandel unterworfen. Die Bedingungen unter denen Kinder aufwachsen haben sich verändert und stellen inzwischen neue Anforderungen an eine Pädagogik im Bereich der Tagesstätten für Kinder.

## **3 Wandel der Lebenssituation von Kindern**

Standen während der Bildungsreform in den 70er Jahren u.a. Anforderungen der Industriegesellschaft im Blickpunkt der Entwicklung curricularer Ansätze, so ist heute zum einen der Umwandlungsprozess von der Industrie- zur Informationsgesellschaft oder wie neuere Erkenntnisse zeigen zur Wissensgesellschaft zu beobachten. Hier gewinnen andere Tätigkeitsfelder an Bedeutung, d.h., andere Kompetenzen werden zur Bewältigung der Lebenssituation erforderlich. So kommt z.B. die vom BMBF in Auftrag gegebene Delphi – Befragung (1996 – 1998 ) zu dem Ergebnis, „dass zukünftig a) Wissen immer systematischer als universales Instrument zur Problemlösung genutzt werden wird; b) Wissensentstehung zunehmend abhängig werden wird von den jeweils zu lösenden Problemen; c) eine besondere Rolle bei der Entwicklung der einzelnen Wissensgebiete das Folgewissen spielen wird, das ´ zu Veränderungen in der geistig-kulturellen Orientierung wie in der gesellschaftlichen Integration´ zwingt; d) die Bedeutung von ´Bewältigungswissen´ oder auch Metawissen zunehmen wird“. (Fthenakis 1999, S. 49 ) Wichtiger wird demnach ein Allgemeinwissen, das weg vom abrufbereiten Fach- und Spezialwissen übergeordnete Kompetenzen und Fähigkeiten beinhaltet.

Fthenakis benennt diese in Anlehnung an die o.g. Delphi – Studie für 4 Felder:

„a) instrumentelle und lernmethodische Kompetenzen; b) personale Kompetenzen, persönliche Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderungen sowie zum Umgang mit Risiko und Unsicherheit; c) soziale Kompetenzen und d) inhaltliches Basiswissen“.

(Fthenakis,1999, S.49) Personale und soziale Kompetenzen müssen dabei, so Fthenakis stärker gewichtet werden.

Zum anderen lassen sich gesellschaftliche Veränderungen verzeichnen, wie Globalisierung, Rationalisierung, Massenarbeitslosigkeit, Sozialabbau, Verarmung etc... . Finanznot, drohende oder bereits eingetretene Arbeitslosigkeit der Eltern bzw. eine immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich gehört heute zum Erfahrungsfeld vieler Kinder.

„In Armut aufzuwachsen bedeutet für Kinder und Jugendliche stark eingeschränkte Entwicklungschancen auf mehreren Ebenen.“ Sie wachsen in „ungünstigeren Kontextbedingungen auf“ ( Wohnsituation, Freizeitgestaltung, Anregungsgehalt der Umwelt etc.) und „sie weisen bereits im Vorschulalter häufiger Defizite im Hinblick auf ihre körperliche, kognitive, intellektuelle, sprachliche und sozioemotionale Entwicklung auf als Kinder aus dem gesicherten Mittelstand“. ( Peitz 2003, S. 16 ) Häufig gehört aber auch die Kumulation von Belastungssituationen zur kindlichen Lebenswirklichkeit.

Im Rahmen der Erziehung nimmt die Familie der Kinder eine herausragende Rolle ein. Die familiären Lebenssituationen haben sich in den letzten Jahrzehnten insgesamt stark verändert.

Waren z.B. in den alten Bundesländern vor etwa 30 Jahren ( die Zeit der letzten Bildungsreform ) lediglich 40% der Frauen mit minderjährigen Kindern berufstätig, sind es inzwischen nahezu 60%. Eingespielte Arbeits- und Rollenteilungen haben sich in vielen Familien verändert, Einkindfamilien haben zugenommen. Formen wie Familien zusammenleben und wie Beziehungen gestaltet werden sind vielfältiger geworden. Die institutionelle Versorgung von Kindern hat zugenommen. Der Alltag von Kindern ist oft schon in jungen Jahren strukturiert wie ein Arbeitstag der Eltern, d.h. institutionellen Regeln unterworfen.

Insgesamt sind in der familiären Situation andere Aufgaben zu bewältigen und stellen oft hohe Anforderungen an die personale und soziale Kompetenz aller Beteiligten. So unterliegt die Familie heute oft hohen Mobilitätsanforderungen durch arbeitsplatzbedingte Umzüge oder sie lebt als Wochenendfamilie. Soziale Netzwerke werden brüchig bzw. ändern sich. Die Kinder sind durch Trennung, Scheidung, Beziehungswechsel gehäuft in Probleme der Erwachsenen involviert, müssen sich selbst trennen, neue Beziehungen eingehen und sich in sogenannten Patchworkfamilien in erweiterten Verwandtschaftssystemen zurechtfinden etc.. Kinder sind bereits im Vorschulalter mit schwierigen Bewältigungsaufgaben konfrontiert, die hohe Anforderungen an ihre Belastungsfähigkeit stellen.

Diese Belastungen bringen sie mit dem Bedürfnis nach Entlastung, nach Stütze oder auch einem austesten von Grenzen etc. mit in die Kindertagesstätte, wo diese nicht ohne pädagogische Folgen bleiben können und oft hohe Herausforderungen an das pädagogische Personal stellen.

Tatsächlich wird in den letzten Jahren eine Reform der Erziehungs- und Bildungsplanung immer vehementer gefordert, die Qualitätsentwicklung im Bereich der Tagesstätten für Kinder jedoch von ganz unterschiedlichen Seiten, mit ganz unterschiedlichen Perspektiven forciert.

## 4 Qualitätsinitiative in Kindertagesstätten

### 4.1 Entwicklung

Neben der fachlichen Diskussion um erforderliche Entwicklung und Qualifizierung der Arbeitsinhalte, die o.g. Veränderung kindlicher Lebenswelten aufgreift, hielt vor einigen Jahren auch eine Debatte um Qualitätsentwicklung Einzug in den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder, die ihre Entwicklung in technischen Betrieben und mit anderen Motiven begonnen hatte.

Ansteigender Kosten- und Rationalisierungsdruck brachten Begriffe wie „Effektivität“, „Effizienz“ und „Transparenz“ in die Diskussion und rückte neben fachlichen Gesichtspunkten, Methoden und Vorgehensweisen der eher ökonomisch orientierten Verfahren ins Blickfeld.

Spätestens seit der Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz durch den § 24 Satz 1 SGB VIII im Jahre 1996 und verstärkt durch Erscheinen der Pisa-Studie im Jahre 2001 ist im Kindertagesstättenbereich eine erhebliche Betriebsamkeit in Sachen Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verzeichnen.

Dem Rechtsanspruch von 1996 folgte zunächst ein quantitativer Ausbau der Kindergärten, der für die Träger mit hohen Kosten einherging.

Die ohnehin angespannte Haushaltslage führte dazu, dass eine zusätzliche Finanzierung zunächst ausblieb. Dies bewirkte in vielen Fällen, dass vorhandene pädagogische Qualität zugunsten des gesetzlich geregelten Platzangebotes geopfert wurde, bzw.

Qualitätsansprüche bei gleichzeitiger Ressourcenverknappung bestehen blieben und entstehende Probleme personalisiert, d.h., dem pädagogischen Personal zur Last gelegt wurden.

Zunehmend wurde darüber nachgedacht, wie das System der Kindertagesbetreuung zur Erreichung guter Qualität besser gesteuert werden kann, wie nachhaltiger gewirtschaftet, wie die Einrichtung noch effizienter und reibungsloser gestaltet werden kann, ob die erforderliche Qualität mit einem geringeren Einsatz an Ressourcen erreicht werden bzw. bei vorhandenen Ressourcen eine höhere Qualität erreicht werden kann, und wie nachvollziehbar die erzielte Qualität in Kindertagesstätten ist.

Der Ruf nach Verteilung der Ressourcen ausgerichtet an einer bestimmten Qualität der Dienstleistung wurde lauter. Nahezu gleichzeitig fand eine Deregulierung bei Rechtsvorschriften und Rahmenbedingungen statt, Träger und Kommunen erhielten höhere Entscheidungsbefugnis, die inzwischen vielerorts, aufgrund der Haushaltslage, zur Verknappung der Ressourcen in Kindertagesstätten führt. Was also heißt Qualität im Kindertagesstättenbereich? Dient eine effizientere Vorgehensweise tatsächlich immer der Qualität pädagogischer Arbeit? Die Diskussion um pädagogische Qualität bzw. ihrer Überprüfung nahm zu, aus ökonomischer, aber auch aus fachlicher Perspektive.

Vielfältige qualitätsrelevante Faktoren wurden genannt und in unterschiedlichsten Konzepten zur Qualitätsentwicklung, zur Qualitätsmessung und zur Qualitätssicherung zusammengefasst.

So entstanden Konzepte, die z.B. eher strukturelle Faktoren ( Rahmenbedingungen wie z.B. Gruppengröße, Betreuerschlüssel, Ausbildung des Personals etc. ), eher prozessuale Faktoren ( d.h. das was an pädagogischer Arbeit im weitesten Sinne stattfindet, auch Materialplanung, Bildungsplanung etc. ) kaum jedoch kontextuelle Faktoren ( z.B. Führungsstil der Leitung, Arbeitsklima in der Einrichtung, Arbeitsbedingungen des

Fachpersonals etc. ) zur Bestimmung von Qualität in den Blick nehmen, und solche, die unterschiedliche Perspektiven auf Qualität zusammenbringen.

Neben eher fachlich-inhaltlich orientierten Konzepten hielten die aus der Wirtschaft importierten eher organisatorisch-ablauforientierten Qualitätsmanagementverfahren wie die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff oder das TQM Einzug in den Kindergartenbereich. Und, verschiedene Konzepte treten für unterschiedliche Evaluationsmöglichkeiten ein. So ging und geht es z.B. um den Unterschied interne und/oder externe Evaluation, unterschiedliche Rollen der Evaluatoren, wie z.B.: Helfer, Mediator, Konfliktlöser, Informator, technischer, fachlicher oder methodischer Experte etc..

Mit der von Prof. Tietze entwickelten Kindergarteneinschätzskala (KES, 1997) wurde z.B. der Versuch unternommen, pädagogische Prozesse überhaupt zu beschreiben.

Die mit dem Begriff Qualitätsmanagement verbundenen Verfahren wie die Normenreihe DIN 9000 ff oder das TQM stellen einen Rahmen bereit, in dem das Konzept, die Handlungsrichtlinien, die Methoden der Organisation/Institution etc. dokumentiert werden. Die Aufgaben sollen klar strukturiert und danach wahrgenommen werden. Die Qualitätsziele entwickelt hier die Organisation / Institution selbst und bestimmt somit was Qualität in diesem Feld ist.

Vorschläge die eher fachlich-inhaltlich orientiert sind beschreiben Qualität z.B. auf der Grundlage spezifischer fachlicher Ansätze oder rücken „den Zusammenhang zwischen erzieherischem Verhalten, gestalteter Umwelt und kindlicher Entwicklung in den Mittelpunkt (...) und formulieren auf dieser Grundlage Merkmale für unterschiedliche Qualitätsstufen pädagogischer Praxis“ (Tietze/Viernickel (Hersg.) 2003, S. 12f).

Insgesamt wurde deutlich, dass sich pädagogische Qualität kaum objektiv und allgemein gültig bestimmen lässt, sondern abhängig ist von der Perspektive des Betrachters, von den jeweiligen Werten, Interessen, Überzeugungen, Ansprüchen etc.. So ist z.B. eine flexible Öffnungszeit oder im Hinblick auf den Hort die Hausaufgabenbetreuung für Eltern eher ein vorrangiges Qualitätskriterium als für Erzieher, für diese wiederum der Betreuungsschlüssel, räumliche Bedingungen oder die Erzieher-Kind-Interaktion, für viele Wissenschaftler objektivierbare, quantifizierbare Qualitätsmerkmale und für Träger vor dem Hintergrund leerer Kassen eine möglichst effiziente Vorgehensweise, die Öffentlichkeitsarbeit oder die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Tietze 2003, S.10) Sogenannte Modelle dialogischer Qualitätsentwicklung (wie z. B. der Kronberger Kreis) plädieren deshalb gegen eine vorrangige Festlegung von Qualitätsstandards von außen. Sie setzen zur Definition von Qualität auf Partizipation, Verständigung, auf Prozesse des gemeinsamen Erforschens unter allen Beteiligten wie Erzieher, Eltern, Leitung, Kinder, Wissenschaft und Gesellschaft. Sie versuchen den vielgestaltigen Situationen und Ansprüchen der Beteiligten gerecht zu werden, auch wenn dies sicher nicht immer im vollen Konsens wird gelingen können. Sie betrachten Qualitätsentwicklung als einen ständigen Entwicklungs- und Aushandlungsprozess. Das heißt nicht, dass beim dialogischen Modell nicht auch auf verbindliche Kriterien und Bewertungsmaßstäbe zurückgegriffen werden kann, die dann problemspezifisch und situationsabhängig differenziert werden.

Deutlich wurde also auch, dass allein mit Qualitätsmanagementverfahren, die entwickelt wurden, um Wirtschaftsbetrieben Wettbewerbsvorteile zu sichern, d.h. mit dem vorrangigen Motiv der Gewinnmaximierung, pädagogische Qualität nicht hinlänglich zu bestimmen ist. Verfahren, die Qualität im wesentlichen an der Ordnungsmäßigkeit von Arbeitsabläufen, an der genauen Umsetzung vorausgegangener Absprachen orientieren, können den Besonderheiten des pädagogischen Prozesses, als interaktivem Geschehen, nicht genügend Rechnung tragen.

So schreibt Wolff als ein Vertreter des Kronberger Kreises z.B.: „Wir dürfen ... nicht zulassen, dass die ( materiellen, institutionellen, wissenschaftlichen und professionellen ) Mittel die Menschen und ihre Möglichkeiten (verdinglichend) bestimmen, so als könne man moderne Erziehungssysteme wie computerisierte Fertigungsstraßen anlegen und betreiben“. (Wolff 1999, S. 194)

Um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen sicherzustellen und zu steuern wurde 1999 vom BMFSJ unter Beteiligung von 10 Bundesländern, Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege, dem Deutschen Städtetag, Landesjugendämtern und Kommunen die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ gestartet. 5 Teilprojekte wurden mit dem Ziel initiiert, pädagogische Qualität zu definieren, Qualitätskriterien für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen bzw. die der Träger zu bestimmen und Instrumente und Verfahren der Qualitätsfeststellung und –sicherung zu entwickeln. Die Teilprojekte befassten sich mit folgenden Schwerpunkten:

- Teilprojekt I u. II: **Qualität in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren** (PädQuis), unter der Leitung von Prof. Dr. Tietze, FU Berlin
- Teilprojekt III: **Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen** (QUAST), unter der Leitung von Dr. Strätz, Sozialpädagogisches Institut, Köln
- Teilprojekt IV: **Qualität im Situationsansatz** (QuaSi), unter der Leitung von Dr. Preissing, Internationale Akademie, Institut für den Situationsansatz, FU Berlin
- Teilprojekt V: **Trägerqualität** (TQ), unter der Leitung von Prof. Dr. Fthenakis, IFP, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

(vgl. BMFSJ 2003, S. 81ff . Zur genauen Zielsetzung der Projekte siehe ebenda S. 92 ff). Die Teilprojekte wurden durch einen Nationalen Beirat begleitet, der sich aus Vertretern des BMFSJ, der freien kommunalen Spitzenverbände und einiger Landesministerien zusammensetzte.

Inzwischen liegen Ergebnisse und Berichte der verschiedenen Projekte vor und der Entwicklungsphase folgen z.Zt. unterschiedlichste Umsetzungsmaßnahmen.

In den meisten Bundesländern wurden inzwischen neue Bildungs- und Erziehungspläne erarbeitet, z.T. verabschiedet oder befinden sich, wie z.B. in Hessen z.Zt. in der Diskussion bzw. Erprobung. Sie zielen ab auf die Stärkung kindlicher Autonomie und auf die Entwicklung der Fähigkeit zu sozialer Mitverantwortung. Betont wird, dass Kinder auf eine Welt hin erzogen und gebildet werden müssen, die in hohem Maße divers und sozial komplex geworden ist. Im Mittelpunkt von Bildung steht hier nicht der Wissenserwerb, sondern die lernmethodische Kompetenz. Und , Lernen wird nicht mehr nur individuumzentriert und nicht länger als ausschließliche Anhäufung von Wissen begriffen, sondern als sozialer Prozess an dem das Kind, die Fachkräfte, die Eltern und andere beteiligt sind. Es geht also um ein Lernen in konkreten sozialen Situationen und Interaktionen, und so betonen die neuen Bildungspläne die Interaktionsprozesse zwischen den Kindern und zwischen Kind und Erwachsenen noch einmal in besonderer Weise.

Die Gruppe um Tietze geht davon aus, dass Qualität in Kindertagesstätten sich an objektivierbaren Kriterien messen lassen muss, „die im Fachkonsens bestimmt und an wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtet werden“ ( unabhängig von pädagogischen Handlungskonzepten wie Montessori, Waldorff, Reggio, Situationsansatz). ( Tietze 1999, S. 153)

Vor diesem Hintergrund entwickelte sie im Rahmen des Projektes I u. II , in Zusammenarbeit mit Fachkräften aus der pädagogischen Praxis und im Dialog mit

Experten den sogenannten Nationalen Qualitätskriterienkatalog, der mit 20 Qualitätsbereichen die fachlich –inhaltlich unterschiedlichen Ansätze aufnahm und darüber hinaus Kriterien für organisatorisch-ablauforientierte Qualität formulierte. Er beschreibt eine Fachpraxis, „ die das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden der Kinder“ sichern soll, die Entwicklung von Kindern anregen und fördern soll und , so Tietze, geeignet ist Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe ... zu unterstützen.

Der Qualitätskriterienkatalog legt seinen Schwerpunkt auf Merkmale der Prozessqualität, berücksichtigt aber auch solche der Strukturqualität. Er legt die Umsetzung der Qualitätskriterien in den Handlungs- und Verantwortungsbereich der einzelnen Einrichtung und fordert somit insbesondere die Kompetenz der Einrichtungsleitung. (vgl. Tietze/Viernickel (Hrsg.) 2003, S. 10ff)

Im Teilprojekt IV gehen Preissing und Mitarbeiter davon aus, dass Kriterien für Qualität und Qualitätsentwicklung nur in Verbindung mit konzeptionellen Überlegungen und Entscheidungen, d.h. grundsätzlichen Vorstellungen über Bildung und Erziehung, gedacht werden können. Ihr Hintergrund und Bezugspunkt ist das pädagogische Konzept des Situationsansatzes. Dieses ist in den Kindertagesstätten seit vielen Jahren stark verbreitet. Es greift in besonderer Weise die veränderten Lebenssituationen der Kinder und deren Familien auf.

Im Dialog mit der Praxis, mit Eltern, Experten, Trägervertretern und Wirtschaftsvertretern wurden Qualitätskriterien entwickelt, die die „derzeit beste Praxis in der Arbeit nach dem Situationsansatz“ spiegeln sollen. Begründet werden die Kriterien durch die 5 theoretischen Dimensionen:

- Lebensweltorientierung
- Bildung
- Partizipation
- Gleichheit und Differenz
- Einheit von Inhalt und Form.

Obwohl die Gruppe um Preissing die in der Qualitätsdebatte zum Teil benutzte formale Kategorisierung von Qualitätskriterien nach Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität nicht für überflüssig halten, wählen sie inhaltliche Kategorien, die die ihnen wesentlichen pädagogischen und (fach)politischen Positionen innerhalb der Qualitätsdebatte ausweisen sollen. (Preissing Hrsg. 2003)

Da eine Beschreibung aller Ergebnisse an dieser Stelle den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, möchte ich zum weiteren Studium verweisen auf die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebene Zusammenfassung der Ergebnisse. (BMFSFJ 2003)

Welcher Ansatz bzw. welche Vorgehensweise auch immer gewählt wird, an dem Thema Qualitätsentwicklung und an der gefolgten Bildungsdebatte kann heute niemand der im Kindertagesbetreuungsbereich Tätigen mehr vorbei.

Durch die unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen der vielfältigen Bemühungen um Qualitätsentwicklung und –messung entstanden jedoch in der Praxis statt Orientierung und Unterstützung heftige Diskussionen, große Verunsicherungen und Befürchtungen der einseitigen Festschreibung und einer Dominanz ökonomischer Wertigkeiten.

Um Veränderungen in der Praxis zu realisieren sowie eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen zu erreichen, müssen also Vorgehensweisen gewählt werden, die das pädagogischen Personal, d.h. diejenigen, die kindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen durch ihre Haltung und ihr Handeln maßgeblich mitbestimmen, wirklich erreichen, d.h. solche, die auch deren Situation einbeziehen.

## 4.2 Herausforderungen an die Erzieherin

Der Wandel familiärer Lebenszusammenhänge(Kap.3), der Wandel durch Qualitätsinitiative, Bildungsdebatte und knapperer Haushaltslage der Träger bewirkt beim pädagogischen Personal bis heute vielerorts Enttäuschung, Verunsicherung oder Resignation, statt Lust auf Entwicklung. Der Impuls zur Qualitätsdebatte war eben nicht vom pädagogischen Personal selbst ausgegangen, sondern von außen an sie herangetragen.

In meinen Angeboten zu Fortbildung und Beratung im Bereich der Kindertagesstätten beobachte ich seit längerer Zeit eine Zunahme des Drucks, der auf ErzieherInnen lastet und damit einhergehende Verengung, die den Zugang zu ihrem vorhandenen Ressourcenpotenzial erschwert.

Durch die **Qualitätsdebatte, Pisa** und die folgende gesellschaftlich geführte **Bildungsdebatte** werden eine Schwemme an Fortbildungsmaßnahmen, Modellprojekten, Erprobungsprogrammen etc. zur Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsarbeit in die Einrichtungen „gespült“, die die Einrichtungen bzw. die ErzieherInnen mancherorts zu überfluten droht und oft eher innovationshemmende Wirkung zeigt.

Dabei wird die Auseinandersetzung mit neuen Fragestellungen oft begonnen lange bevor die vorherige auch nur im Ansatz diskutiert, geschweige denn für die jeweilige Einrichtung überprüft, übernommen, angepasst oder verworfen werden konnte. Die Anregungen/Forderungen zur Entwicklung folgen nicht selten in so raschen Abständen, dass den ErzieherInnen nahezu schwindlig wird, die derzeitige Arbeit mit den Kindern in den Hintergrund rückt und Verunsicherung bzw. Widerstände gegenüber Veränderung rasch wachsen. Die inzwischen in den meisten Bundesländern entworfenen bzw. in der Diskussion befindlichen neuen Bildungspläne lösen bei vielen ErzieherInnen zunächst Ängste, Verunsicherungen, Selbstzweifel aus. Sie werden oft sehr persönlich als Kritik an ihrer bisherigen Arbeitsweise und/oder als zusätzliche Anforderung erlebt „Was soll ich denn noch alles machen ?!“ und mit der Sorge vor zu viel Festschreibung ihrer Tätigkeit von Außen, die die besondere Charakteristik erzieherischer Praxis als interaktives Geschehen nicht berücksichtigt, verbunden.

Außerdem sehen sich die ErzieherInnen seit Pisa fordernderen **Eltern** gegenüber, Eltern mischen sich stärker ein, Eltern fragen kritischer/ genauer nach, immer mehr Eltern haben, anders als früher, genauere Vorstellungen von dem was sie vom Kindergarten erwarten, was sie gut oder schlecht finden und äußern dies, viele Eltern fühlen sich aber auch zunehmend überfordert und benötigen dringend die Unterstützung durch die Kindertagesstätte, die sie nicht selten als Forderung an die ErzieherInnen richten bzw. von diesen als solche verstanden wird. Die Eltern geben ihren Druck direkt oder indirekt an die ErzieherInnen weiter. Diese nehmen ihn an und vermischen ihn mit ihrem eigenen so, dass eigene Befindlichkeit oft nicht mehr von Übertragungen getrennt werden. Die gegenseitigen Erwartungen und unterschiedliche Erziehungsvorstellungen führen immer häufiger zu Konflikten. Die ErzieherInnen sehen sich fordernden, erwachsenen Konfliktpartnern gegenüber, denen sie sich oft nicht gewachsen fühlen.

Auch von Seiten des **Trägers** werden immer nachdrücklicher (jedoch leider oft unklar) Erwartungen im Hinblick auf mehr Transparenz, Effektivität und insbesondere mehr Effizienz an die Kindertagesstätte gerichtet, wie z.B.:

- Zufriedenstellung der Elternschaft, das von den ErzieherInnen oft verstanden wird als die Forderung alle elterl. Bedürfnisse zu befriedigen und dementsprechende Reaktionen hervorruft
- Veränderung /Flexibilisierung der Betreuungs- und damit Dienstzeiten
- Verbesserung/ Veränderung der Angebote an Kind, Familie und Gemeinde
- deutlichere Profilierung ( bei mancherorts gleichzeitigem Wunsch nach Erfüllung der Vielfalt)
- intensivere Öffentlichkeitsarbeit
- bei kirchlichen Trägern – intensivere ehrenamtliche Beteiligung der ErzieherInnen an der Gemeindegarbeit
- schnellere Auseinandersetzung mit neuen Modellen, Konzepten ... und raschere (sichtbare) Umsetzung in die Praxis.
- Entwicklung konzeptioneller Vorschläge zur Angebotserweiterung/ -veränderung (z.B. bilinguale Angebote, Aufnahme zusätzlicher Altersgruppen von Kindern ...), um den Bestand der Einrichtung bei schwindenden Kinderzahlen im Einzugsgebiet und knappen Kassen zu sichern
- auf jeden Fall aber eine effizientere Vorgehensweise, Einsparung von materiellen und personellen Ressourcen

Nicht selten übernehmen Trägervertreter wie Sozialdezernenten, Bürgermeister, Pfarrer, Presbyter oder Verwaltungsräte die Kritik von Eltern oder Fachöffentlichkeit einseitig unhinterfragt und vergessen ihre ebenso vorhandene Verantwortung und Fürsorgepflicht als Vorgesetzte gegenüber ihren MitarbeiterInnen. Sie versuchen Entwicklung einseitig über Kritik an der gegenwärtigen Arbeit einzufordern, statt das Personal konstruktiv in die Auseinandersetzung einzubeziehen und zur Entwicklung zu motivieren. Gerade ehrenamtliche Dienstvorgesetzte sind auf diese Aufgabe i.d.R. nicht vorbereitet und fühlen sich ebenso überfordert. So muss es nicht wundern, wenn sie sich vom Kindertagesstättenpersonal wünschen, dass sie die an sie herangetragenen Bedürfnisse befriedigen und Konflikte vermeiden bzw. vom Träger fernhalten.

Besondere Herausforderungen entstehen für viele ErzieherInnen aber durch die Arbeit mit den Kindern, in Verbindung mit den vielfältigen Forderungen. In den Interaktionen mit den Kindern lastet auf vielen ErzieherInnen die oft große Kluft zwischen Anspruch und Realität, die Kluft zwischen dem erlebten Bedarf der Kinder und ihren Möglichkeiten als ErzieherIn diesem in der Institution , d.h. bei gängiger Gruppengröße und Personalschlüssel Rechnung zu tragen.

Die **Kinder** benötigen persönliche, d.h. intersubjektive Beziehungen, sie benötigen die ErzieherInnen als liebevoll zugewandte AnsprechpartnerIn, als jemand die Antworten auf ihre Fragen gibt, die mit ihnen philosophiert, die Modell ist, die Orientierungshilfe bietet, die sie ernst nimmt, die stützt, die Halt bietet und sie aushält, die ihnen hilft Probleme zu lösen, die sie mitentscheiden lässt, die sie als Individuum sieht, die sie annimmt und ihnen Zuneigung schenkt, die sich mit ihnen streitet, mit ihnen lacht und die sie tröstet wenn sie traurig sind etc., das heißt offen ist und sich ihnen als Gegenüber zur Verfügung stellt, mit ihnen in Beziehung tritt , und die ihnen hilft Freunde zu finden, Freundschaften zu pflegen und sich mit Gleichaltrigen aus-ein-ander-zu-setzen, die sie aber auch fordert, ihnen Entwicklungsanreize und Bildungsimpulse bietet, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Erfahrungen lenkt etc. - eine ErzieherIn die den Kindern hilft, einen institutionellen

Alltag mit kindlichen Bedürfnissen eines 3/4/5/6 oder bei Horten bis 10-jährigen Kindes zu verbinden.

Diese Aufgaben sind nicht neu, die Bedürfnisse der Kinder indes haben sich vor dem Hintergrund der oben skizzierten veränderten familiären und gesellschaftlichen Zusammenhänge gewandelt.

Wenn die Kinder heute viel stärker mit ernststen Problemen des Erwachsenen –Alltags (Veränderung der Arbeits- und Rollenteilung, hohe Mobilitätsanforderungen, geringere Vernetzung, Diskontinuitäten, veränderte Beziehungen, Trennungen, veränderte Werte etc.) konfrontiert sind und oft schwierige Bewältigungsaufgaben zu meistern haben muss es nicht wundern, wenn das Bedürfnis groß ist, die liebevoll zugewandte ErzieherIn nah und für sich zu haben, sich altersentsprechend anlehnen zu können, mal fallen zu lassen oder Grenzen deutlicher auszuprobieren.

ErzieherInnen fühlen sich durch die hohe Bedürftigkeit und dem damit verbundenen Erwartungsdruck durch die Kinder heute oft überfordert. Das Spannungsfeld zwischen Begegnung und Auseinandersetzung, zwischen Nähe und Distanz, das Wahrnehmen und Erleben der kindlichen Bedürfnisse und Erfahrungen lösen bei der ErzieherIn selbst oft vielfältige Erinnerungen, Phantasien, Gefühle aus, rufen selbsterlebte Szenen auf, die es ihnen nicht immer leicht machen sich einzulassen ohne sich selbst zu verlieren. Hinzu kommen die eigenen Erwartungen, die sie an sich in der Rolle als ErzieherIn stellen, Ziele, Werte und die ursprüngliche Motivation diesen Beruf zu erlernen, die sie oft nicht mehr erfüllt sehen.

Durch strukturelle Barrieren fühlen sie sich daran gehindert den Erfordernissen (der Beziehung) nachzugehen. Dies erleben sie nicht selten als ihr ganz persönliches Versagen oder diskutieren Schwierigkeiten einseitig als Manko der Kinder ( der sogenannte „Störenfried“), bzw. als Versagen der Eltern, das sich im Erleben oft mit der oben beschriebenen Kritik durch Eltern, Träger und/oder Fach-Öffentlichkeit verbindet.

Die Arbeit im Kindergarten ist eine personale Arbeit, eine Arbeit an und mit Personen, an und in Beziehungen. Die Beteiligten beeinflussen sich gegenseitig, die ErzieherIn ist als ganze Person gefordert. Sie läuft deshalb leicht Gefahr, sich bei Kritik an ihrer Arbeit als ganze Person kritisiert und abgelehnt zu fühlen und entsprechend zu reagieren. So manches Mal ist die Perspektive auf die befriedigende Seite ihres beruflichen Alltags, auf die schönen, die erfolgreichen Situationen mit Kindern und Eltern, auf ihre vorhandenen Kompetenzen und die Möglichkeiten diese einzusetzen verstellt. Um nicht in der Verunsicherung oder der Resignation zu versinken, benötigen sie Orientierung im Rahmen der Auseinandersetzung um Qualität in der Kindertagesstätte. Und sie benötigen eine zusätzliche Beachtung auch ihrer Situation.

Ähnlich ihrer Rolle gegenüber den Kindern, wünschen auch sie sich oft jemand, der vor ihnen steht, der sie versteht, ihre Leistungen anerkennt, Anforderungen von außen filtert und ihnen Orientierung gibt.

## 5 Coaching als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesstätte

### 5.1 Leitung in Kindertagesstätten

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung sind somit auch die Herausforderungen an Leitung im Kindertagesstättenbereich gestiegen.

Sie, oft selbst ErzieherIn, die den Wandel im Kindergarten wie oben beschrieben erlebt, muss die Tagesstätte auch und gerade in Zeiten des Wandels steuern. Sie ist es, die qua Funktion für eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung in der von ihr zu leitenden Einrichtung Sorge trägt.

Betrachtet man wie in der Managementtheorie Koontz und O'Donnell (Steinmann / Schreyögg 2000 ) ihre Steuerungsfunktion als eine aufeinander aufbauende Abfolge von Aufgaben, so stellt die **Planungsfunktion** den Ausgangspunkt dar. Ihre Aufgabe ist die Planung dessen, was in der Tagesstätte erreicht werden soll und wie es am besten zu erreichen ist. Sie hat die Festlegung von Zielen und entsprechenden Handlungsrichtlinien zu verantworten.. In dieser Planung ist sie zwar nicht frei, hat aber einen erheblichen Spielraum, den es auszufüllen gilt. Die vom Bundes- bzw. zuständigen Landesministerium, vom Träger und der unmittelbar vorgesetzten Dienststelle getroffenen Vorgaben, die im wesentlichen den Bereich der strategischen Planung betreffen und die derzeitige Diskussion pädagogischer Standards sind dabei zu berücksichtigen.

Bezüglich der Qualitätsentwicklungsplanung ist sie gefordert, sich in der fachlichen Diskussion gut zu verankern, d.h. z.B. viele unterschiedliche Konzepte mit unterschiedlichen qualitätsrelevanten Faktoren zu kennen ( jedoch ohne sich selbst dafür als Spezialistin auszubilden ). Sie sollte Veränderungsvorschläge keinesfalls unkritisch in die Einrichtung übertragen. Unter Berücksichtigung der Komplexität sollte sie in der Lage sein in Zusammenhängen zu denken, Entwicklungsschritte an der jeweiligen Situation und dem Gesamtkontext der Einrichtung zu orientieren und dementsprechende fachliche Visionen für diese Einrichtung zu entwickeln.

Mit der **Organisationsfunktion**, als zweite Steuerungsfunktion, ist es außerdem ihre Aufgabe ein Handlungsgefüge aufzustellen, das die Umsetzung der so geplanten Ziele ermöglicht. Sie trägt für die Organisation einer arbeitsteiligen Struktur, die Zuweisung von Aufgaben und entsprechenden Kompetenzen ( Befugnisse, Verantwortungsumfang der StelleninhaberIn ...) bzw. die Differenzierung der diesbezüglichen Vorgaben des Trägers unter Berücksichtigung der konkreten Situation der Tagesstätte die Verantwortung. So ist die Einrichtungsleitung im Rahmen der Qualitätsentwicklung verantwortlich für die Zuweisung neuer Aufgaben, für die Schaffung spezieller Verantwortungsbereiche z.B. der Sprachförderung, zum Thema „Lernwerkstatt“, zur Anleitung von Berufspraktikanten, d.h. z.B. für die Entwicklung unterschiedlicher qualitätsrelevanter Faktoren. Darüber hinaus verantwortet sie die notwendige Anpassung der Dienstpläne etc. . Und sie muss für die Einrichtung geeignete Informationswege und Kooperationsmöglichkeiten schaffen bzw. verantwortet die Nutzung der vom Träger vorgegebenen ( z. B. Dienstbesprechung im Team, Kooperation mit anderen Fachkräften des Trägers bzw. der Region, Rahmen schaffen für die Kooperation mit den Eltern, für Angebote der Beratung, der Mitwirkung etc., für die Kooperation und Vernetzung mit Institutionen wie Erziehungsberatungsstelle, Schule, Frühförderung etc.).

Ihre dritte Steuerungsfunktion - **Personaleinsatz** - dient sowohl der adäquaten Besetzung der Stellen als auch der Personalentwicklung und der Personalerhaltung. Die Funktion Personaleinsatz erfolgt i.d.R. in enger Absprache mit dem Träger. Z.B. ist es hier ihre Aufgabe ihre MitarbeiterInnen entsprechend des Stellenprofils einzustellen, deren

Kompetenzen zu erkennen und zu nutzen, sie entsprechend ihrer Qualifikation einzusetzen, d.h. nicht über- oder unterfordern, entsprechend der Zielsetzung der Einrichtung anzuleiten, sie bei ihren Qualifizierungswünschen zu unterstützen oder Qualifizierung z.B. auch durch verpflichtende Fortbildung anzustoßen.

Eng verbunden ist dies mit der Steuerungsfunktion des **Führens**. Hier geht es darum, die MitarbeiterInnen zu inspirieren bzw. zu beeinflussen ihre Arbeit zielspezifisch auszuführen. Wenn z.B. wie oben beschrieben die Gefahr in der Einrichtung groß ist, das Unsicherheiten, Ängste oder Resignation von MitarbeiterInnen sich häufen, hohe Qualitätsanforderungen formuliert, Ressourcen ( personelle wie materielle ) aber reduziert werden und/oder die personalen Ressourcen nur unzureichend genutzt werden können, muss sie Konsequenzen ziehen. D.h. u.a., dass sie sich insbesondere auch dem potentiell vorhandenen aber nicht mehr als verfügbar wahrgenommenen Ressourcenreservoir sowohl einzelner MitarbeiterInnen, dem Reservoir der Gruppe und auch der ganzen Einrichtung zuwendet, versucht Ressourcenschäden zu beseitigen und die Bedeutung der Ressourcenpflege, als ständige Aufgabe jeder Führungskraft, wieder ins Bewusstsein rückt. Im Hinblick auf einzelne MitarbeiterInnen kann sie z.B. eine Neubewertung der Ressourcenlage im Einzelmitarbeitergespräch unterstützen (kognitiv und emotional), sie kann Rückmeldung geben und Erfolge anerkennen, auf bestimmte Kompetenzen hinweisen etc., oder sie kann die Nutzung verändern wie z.B. Verantwortungsbereiche überschaubar und den Qualifikationen entsprechend gestalten, Misserfolge mit den Betroffenen bearbeiten sowohl im Sinne von Qualitätssicherung als auch im Sinne sozialer Unterstützung, und sie kann dazu beitragen, dass strukturelle oder gesellschaftliche Herausforderungen nicht als Probleme personalisiert werden, nicht zur Demotivation oder Depotenzierung ihrer MitarbeiterInnen führen. Aspekte wie die Motivation der MitarbeiterInnen, Wahrung der Handlungsspielräume, erfolgreiche Kommunikation, konstruktiver Einsatz von Machtgrundlagen, Konfliktmanagement spielen hier neben vielen anderen Teilaspekten eine große Rolle und können ein wesentlicher Baustein zur nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung sein. Als fünfte Steuerungsfunktion ist die der **Kontrolle** zu benennen. Mit der Kontrolle ist es Leitungsaufgabe die Ist-Situation mit der Soll-Situation zu vergleichen und zu überprüfen, ob Pläne auf die vorgesehene Weise tatsächlich realisiert werden können. Gegebenenfalls sind Korrekturen erforderlich und Kontrollinformationen können den Ausgangspunkt für neue Planungen bieten.

An dieser Stelle wird in der Kindertagesstättenpraxis z.B. oft deutlich, dass Handlungsschritte der Leitung ohne vorausgegangene klare Zielplanungen eingeleitet wurden, dass Planungen nicht wirklich die gegenwärtige Situation berücksichtigen, Situationen eindimensional gedeutet wurden, dass z.B. eine MitarbeiterIn mit dem an sie herangetragenen Aufgabenbereich überfordert ist , gruppensdynamische Aspekte im Team oder unterschwellige Konflikte mit einigen Eltern die besprochenen Vorhaben erschweren oder wie in Kap. 4.2 beschrieben, die Entwicklungsschritte zu schnell und zu oberflächlich eingeleitet wurden... .

Insgesamt wird dieser Leitungsprozess mit linear aufeinander aufbauenden Steuerungsfunktionen wohl selten in der klaren Reihenfolge durchlaufen, sondern stellt einen Orientierungsrahmen in dem von Komplexität und vielen kleinen Einzelaktivitäten gekennzeichneten Arbeitsalltag für die Kindertagesstättenleitung dar.

Die Leitung muss also ihre Rolle klar und selbstbewusst übernehmen, sie muss steuern, jedoch ohne die Handlungsspielräume (Entscheidungs- und Tätigkeitsspielräume) ihrer Mitarbeiterinnen zu übergehen. ( Durch möglichst viel Autonomie und Beteiligung können wichtige menschliche Bedürfnisse der MitarbeiterInnen befriedigt, die Arbeitszufriedenheit gesteigert und Lust auf Entwicklung gefördert werden.) D.h., sie

muss u.a. in der Lage sein, Situationen mehrperspektivisch zu analysieren, verbindliche Ziele vor diesem Hintergrund (z.B. auch unter Berücksichtigung einer erforderlichen Balance zwischen Veränderung und Stabilität) zu formulieren, Ressourcen zu planen und für diese einzutreten, sowie adäquate Prozesse zu organisieren. Sie muss aber auch in Zeiten des Wandels in der Lage sein Ressourcen, insbesondere die ihrer MitarbeiterInnen zu pflegen, ihren MitarbeiterInnen Halt und Orientierung zu bieten, Grenzen aufzuzeigen, Vorbild zu sein, sie anzuleiten, sie je nach Situation zu fordern und/oder zu fördern, sie bei ihren Stärken abzuholen und dabei unterstützen an ihren Schwächen zu arbeiten. Sie muss Strukturen setzen, Konflikte managen, motivieren, klare Zielvereinbarungen treffen und ganz besonders die Zusammenarbeit im Team fördern.

In ihrem Arbeitsalltag muss sie dementsprechend täglich vielfältige Entscheidungen treffen und nach Außen vertreten ( z.B. auch zunächst die Entscheidung welche Entscheidung sie ganz allein trifft, welche gemeinsam mit ihren MitarbeiterInnen oder ob bzw. wie sie die MitarbeiterInnen hören und dies in ihre alleinige Entscheidung einbeziehen möchte).

Dabei ist es unausweichlich, dass auch sie sich konträren Wünschen und Erwartungen, Bedürfnissen gegenüber sieht, die oft ähnlich wie in einem Familiensystem keine Absage und keinen Aufschub zu dulden scheinen.

Mehr oder weniger auf sich allein gestellt muss sie komplexe und sich rasch ändernde Situationen bewältigen für die sie i. d. Regel nicht ausgebildet ist und in denen sie sich häufig überfordert fühlt.

Sie ist gefordert, neben der pädagogisch - fachlichen Perspektive ihre Managementkompetenzen zu entwickeln.

Nicht selten läuft sie gerade zur Zeit der vielfältigen Neuerungen Gefahr, sich selbst zur Spezialistin für alle Neuerungen auszubilden, statt die Ressourcen ihrer Mitarbeiterinnen einzubeziehen bzw. zu erweitern und der Entwicklung ihrer Steuerungskompetenz, z.B. ihrer Personalführungskompetenz ein besonderes Augenmerk einzuräumen. Sie ist es jedoch, die die wie in Kap.4.2 beschriebene noch häufig vorhandene Verunsicherung oder Resignation vieler MitarbeiterInnen aufgreifen und Blockaden durch effektive Strukturen bzw. mit Hilfe entsprechender Instrumente der Mitarbeiterführung in Sicherheit und Lust auf Entwicklung umwandeln kann. Da Qualität in Kindertageseinrichtungen zu großen Teilen Personalqualität ist, muss sie diese in besonderer Weise nutzen und fördern. D.h. auch oder gerade die Anforderungen an ihre Führungskompetenz sind komplexer geworden.

Für LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen war und ist es oft nicht leicht den „Leitungsstuhl zu besetzen“, d.h. die Leitungsrolle tatsächlich zu übernehmen und bewusst zu steuern. Leitung findet oft nicht explizit statt. Nicht-Übernahme der Steuerungsfunktion verwechseln viele mit einem demokratischen Führungsstil oder sie fühlen sich den ansonsten drohenden bzw. befürchteten Konflikten einfach nicht gewachsen.

Klare Entscheidungen und Strukturierungen, verbindliche (Ziel-)Vorgaben ... erweckten in der Kultur von Kindertagesstätten , die oft große Nähe zu Familiensystemen aufweist, lange Zeit leicht den Anschein von Beziehungskälte und purer Machtausübung und nährten Befürchtungen, die Beziehungsebene und das Menschliche könnten zu kurz kommen. So sehen LeiterInnen in diesem Feld sich oft lieber als Gleiche unter Gleichen, als die gute Fachfrau oder ähnlich der „Mutter der Einrichtung“ als Vertraute, Beraterin... Die Beziehungsgestaltung wird nicht selten stärker gewichtet als die Steuerung zur Realisierung des Arbeitsauftrages, die Bereitstellung und Regelung von Strukturen, Abläufen und Prozessen. Mit Zunahme der Bildungsdebatte und der Betriebsamkeit in Sachen Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen

kann nun mancherorts eine absolute Umkehr der Gewichtung, d.h. eine Hinwendung zu einer vorrangig an Effizienz und faktischen Erfolgen orientierten Leitungskultur, d.h. auch abstrakteren Steuerung, die die MitarbeiterInnen hauptsächlich als FunktionsträgerInnen betrachtet, beobachtet werden.

Beide Ebenen gehören indes zusammen, und die Auseinandersetzung um eine gute, d.h. der Situation entsprechende Balance fällt den LeiterInnen oft sehr schwer, gerade in einer Zeit, in der vielfältigste Erwartungen mit sehr viel mehr Nachdruck an das pädagogische Personal formuliert werden. Sie benötigt klare eigene Haltungen und eine entwickelte „persönliche Souveränität“ um die täglich notwendigen Entscheidungen treffen zu können, d.h. ihre Sichtweisen auch bei erheblichem Gegenwind vertreten zu können. Um ihre Leitungsrolle ausfüllen zu können muss sie den konkreten Umfang ihres Auftrages kennen und neben pädagogischer Fachkompetenz, technischer und konzeptioneller Managementkompetenz auf personale und soziale Basiskompetenz zurückgreifen können.

Auch sie benötigt Resonanz, Verständnis, konstruktives feedback, Orientierungshilfe, Anregungen und Entwicklungsanreize. Sie benötigt ein oder mehrere Gegenüber, mit denen sie ihr Leitungshandeln reflektieren und Probleme präzisieren kann, die ihr helfen, die Komplexität ihres beruflichen Alltags zu erfassen und zu handhaben.

D. h., auch die Leitung im Bereich der Kindertagesstätten bedarf der Unterstützung.

## 5.2 Coaching

Das Coaching als Beratungsform für Führungskräfte kann hier eine für den Kindertagesstättenbereich neuere, wesentliche Form der Unterstützung bieten. Das in diesem Feld bekanntere Format ist die Supervision, in Anspruch genommen hauptsächlich als Teamsupervision.

Die Beratung von Führungskräften wird im Feld der Kindertagesstätten, wenn überhaupt, eher unter der Bezeichnung „Leitungssupervision“ angeboten. Ich wähle in der folgenden Beschreibung dennoch den Begriff des „Coaching“, um so eindeutig die erforderliche Beratung der Führungskräfte für die und in der Leitungsfunktion zu kennzeichnen.

Dabei orientiere ich mich an der von Schreyögg vorgenommenen Differenzierung zwischen Supervision und Coaching, die sie mit 3 Punkten präzisiert:

1. Coaching richtet sich an Führungskräfte, Supervision an Geführte. Bzw., je mehr Leitungsaufgaben von der zu Beratenden zu erfüllen sind, umso deutlicher handelt es sich bei der Beratung um Coaching. Oder, je stärker es bei der Beratung um zu erfüllende Sachfunktionen geht ( in diesem Feld also um die dem Kindertagesstättenauftrag entsprechende pädagogische Arbeit ), um so eher handelt es sich um Supervision.
2. Der Focus von Coaching liegt stärker auf Personalentwicklung ( die Personenentwicklung nicht ausschließt ). Supervision bleibt stärker der Personenentwicklung verpflichtet, die Entwicklung sozialer Kompetenzen steht in der Regel im Vordergrund.
3. Die intendierte Veränderung geht beim Coaching von oben aus, bei der Supervision von unten. Beim Coaching wird das Einflusspotenzial der Führungskraft für Veränderungsprozesse in der Einrichtung betont, bei der Supervision, z.B. Teamsupervision werden Veränderungen über die Entwicklung der MitarbeiterInnen angestrebt. ( vgl. Schreyögg 2003 )

Beide Formate schließen sich für die Beratung in Kindertagesstätten keinesfalls aus, sondern sollten gerade vor dem Hintergrund der großen Innovationsanforderungen ergänzend wahrgenommen werden.

So ist es einerseits sinnvoll, die ErzieherInnen durch Teamsupervision bei ihren derzeitigen Herausforderungen zu unterstützen und eine konstruktive Zusammenarbeit in

der Einrichtung zu fördern. Ebenso ist es daneben wichtig, die Leitungskraft in ihrer Rolle so zu unterstützen und zu stärken, dass sie in der Lage ist, ihre Steuerungsfunktion eindeutig wahrzunehmen ohne die Handlungsspielräume ihrer MitarbeiterInnen zu übergehen oder unnötig einzuschränken.

Beim Coaching handelt es sich wie bei der Supervision um eine prozessuale Beratung, die sich mit der Person der zu Beratenden in ihrem jeweiligen Kontext auseinandersetzt. Neben sozialen Kompetenzen sollen, anders als bei vielen Supervisionsangeboten, auch leitungsfachliche Lücken, im Sinne von technischen und konzeptionellen Leitungskompetenzen geschlossen werden. (vgl. Schreyögg 1999)

Die wichtigste Unterstützung, die die Kindertagesstättenleitung in meinen Coachingsitzungen z.Zt. sucht, ist die der Stärkung zur klaren „Besetzung ihres Leitungsstuhles“, zur klaren Übernahme der Leitungsrolle insgesamt, mit allen Aufgaben die dazugehören (vgl. Kap.5.1), bzw. die Stärkung für die von ihr als problematisch erlebten Situationen.

Die Kindertagesstättenleitung, die wie oben beschrieben gerade zur Zeit vielfältige schwierige Situationen allein bewältigen muss, für die sie nicht ausgebildet ist, kann im Coaching für sie aktuell relevante Situationen ihres Leitungshandelns einbringen, Situationen, die sie als schwierig erlebt, in denen sie sich unsicher fühlt oder für die sie ihr Leitungswissen erweitern möchte. Gemeinsam mit einem Coach (Einzelsetting) oder mit einer Kleingruppe von LeiterInnen und Coach (Gruppensetting) werden diese Themen dann unter Berücksichtigung ihres Kontextes auf der Sach- und Affektebene reflektiert, durch gemeinsame Differenzierungsarbeit präzisiert und bearbeitet. Eigene Wahrnehmungen können durch andere Perspektiven erweitert werden, festgefahrene Sichtweisen überdacht, ergänzt, korrigiert und alternative Handlungsweisen entwickelt werden. Fragestellungen, innere Konflikte ..., die sich aus der Rolle als Leitungskraft ergeben und die sie z.B. mit ihren MitarbeiterInnen nicht besprechen kann, oftmals aber in Ermangelung eines Kollegenkreises am liebsten möchte, finden hier Möglichkeiten der Klärung.

Dabei ist es zunächst oft wichtig, dass die zu Beratende Raum bekommt, über das Thema zu reden. Durch die Methode des Aktiven Zuhörens erfährt sie aufmerksame, zugewandte Zuhörer, die ihr nach ihrer Darstellung Feedback geben.

Die bisherige Sichtweise der Leitungskraft auf eingebrachte Situationen ist oft zu eng, und so bewirkt eine intensive gemeinsame Rekonstruktionsarbeit sowie präzise Problemformulierung oft bereits erhebliche Veränderung. Dabei, bzw. bei der anschließenden Bearbeitung, muss das Gespräch oft mit erlebnisaktivierender oder handlungsorientierter Methodik ergänzt werden, bis deutlich wird, dass die Leitungskraft einen für sie wichtigen Entwicklungsschritt machen konnte.

In manchen Situationen genügt die Arbeit an sprachlichen Äußerungen um die Klientin deutlicher in ihr Erleben und zu veränderten Deutungs- und Handlungsmustern zu führen. Bei anderen Themen, wie z.B. einer schwierigen Situation im MitarbeiterInnenkreis, können Bauklötze zur Veranschaulichung informeller Strukturen und damit zur Differenzierung und Präzisierung der Problemlage herangezogen werden.

In meinen Beratungen von Kindertagesstättenleitungen haben sich zusätzlich die Methodik des Imaginativen Rollenspiels, der „Leere Stuhl“ aus der Gestalttherapie, die psychodramatische Imagination oder weitere psychodramatische Arbeitsformen wie der „Rollenwechsel“ oder die „Zukunftsexploration“ als sehr erfolgreich erwiesen.

Mit Hilfe des „Leeren Stuhles“ kann z.B. die in der aktuell relevanten Situation benannte sogenannte „schwierige Mitarbeiterin“ auf den Stuhl imaginiert werden. Die Leitungskraft kann sich durch mehrfachen Rollenwechsel mit der Leitungsrolle und der Rolle der

Mitarbeiterin identifizieren und aus beiden Rollen in einen Dialog treten. Situationen können so neu gedeutet oder neue Handlungsmuster auf diese Weise erprobt und Veränderungswünsche realisiert werden. Grundlegend für das Coaching bleibt jedoch das Gespräch.

Im Hinblick auf die Leitungsrolle ist oft wichtig, dass der Coach zusätzlich fachliches Leitungswissen in den Beratungsprozess einbringt, auch wenn die Sitzung nicht zu einem Fortbildungsseminar umfunktioniert werden sollte.

Notwendig für den gesamten Prozess ist eine zielführende Steuerung durch den Coach.

Ziele des Coaching:

Das Coaching zielt einerseits auf die Steigerung der beruflichen Qualifikationen, hier vorrangig auf die Erweiterung der Leitungskompetenzen der Kindertagesstättenleitung und zum anderen auf die Entwicklung ihres Selbstmanagements in der Leitungsrolle. Der Coaching – Prozess orientiert sich immer an den aktuellen Themen der KlientInnen und stellt somit je nach Situation unterschiedliche Kompetenzen in den Vordergrund. Dabei sollte es sich nicht um ein isoliertes, hauptsächlich kognitives Training handeln. Erkenntnis erschöpft sich nicht im rein kognitiven Erfassen, sondern ist an die gesamte leibliche Existenz des Menschen als Körper – Seele – Geist Subjekt gebunden. Die Bearbeitung der jeweiligen Situationen sollte möglichst allen Ebenen gerecht werden sowie das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzen berücksichtigen. Auch wenn es sich nicht um ein isoliertes Training handelt, möchte ich kurz im einzelnen auf die zu fördernden Kompetenzbereiche eingehen:

Zur Förderung technischer Managementkompetenzen wird z.B. faktisches Wissen, das in der gerade rekonstruierten Situation fehlt, vermittelt und die Fähigkeit unterstützt, dieses auf den konkreten Einzelfall anzuwenden. Oder es geht darum, vorhandenes Wissen in der konkreten Situation tatsächlich einzusetzen.

Das kann z.B. im Bereich der Personalführung heißen: - was ist ein Zielvereinbarungsgespräch, Motivationsgespräch, Kritikgespräch mit Weisung, was ist zu beachten, wie kann ich das führen? Im Rahmen eines Rollenspiels kann die zu beratende Leitung ggf. ein entsprechendes Gespräch mit der sogenannten „schwierigen Mitarbeiterin Anna“ erproben, Stolpersteine feststellen und durch Unterstützung für die konkrete Situation vorbereiten. Oder anhand einer eingebrachten und bearbeiteten Situation wird deutlich, dass es Themen gibt, die eher in ein Einzelmitarbeitergespräch gehören, andere ins Teamgespräch. Gerade vor dem Hintergrund von Ressourcenverknappung bzw. durch Überlastung auftretender Ressourcenschäden können Fragen im Coaching bedeutsam werden, wie: „Wie kann Leitung zur Ressourcenpflege beitragen? ...Was kann ich als Leitung in meiner Einrichtung zur Teamentwicklung beitragen? Wie kann Leitung durch klarere Aufgabenteilung Halt geben und/oder Konfliktprophylaxe betreiben?...“. Je nach Situation und konkreter Problemlage kann dies differenziert und erprobt werden.

Die Entwicklung sozialer Managementkompetenzen zielt auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit beruflichen Interaktionen der Kindertagesstättenleitung. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit ihre MitarbeiterInnen, unterschiedliche Eltern, den Träger oder andere Kooperationspartner in der eingebrachten Situation zu verstehen, sich einzufühlen ohne sich selbst zu verlieren ( Am Beispiel eines Mitarbeitergespräches, das mit Hilfe eines imaginierten Rollenspiels – dem Leeren Stuhl – reflektiert wird, wird ggf. deutlich, wie wichtig in konkreter Problemlage zusätzlich die Entwicklung technischer Managementkompetenz ist.). Soziale Kompetenz heißt z.B. auch, das Gefühl für Atmosphären in Gruppen z. B. anhand konkreter Teamprobleme zu entwickeln bzw. zu

schärfen ( z.B. Atmosphären der Enge, der Bedrängnis..., die bei Verunsicherung und Angst entstehen können und nicht vorschnell als Inkompetenz oder Unlust gedeutet werden sollten), Gruppenzusammenhänge in der Elterngruppe zu verstehen und in der Situation adäquat zu reagieren. Die Leitung kann im Coaching entwickeln, soziale Situationen aufzubauen und situationsangemessen bzw. variabel zu kommunizieren. Leitungspersonen fällt es in Tagesstätten für Kinder, in denen Führung oft mit unangebrachter Machtausübung gleichgesetzt wird, häufig schwer, mit Situationen umzugehen, die ein striktes Eingreifen durch sie als Dienstvorgesetzte mit Weisungsbefugnis notwendig machen. Die Verbindung zwischen ihrem Verständnis für die jeweiligen Belange der MitarbeiterIn und den Erfordernissen der Arbeitssituation ist für sie oft schwer auszubalancieren und in konkretes Führungshandeln umzusetzen. Dies können sie im Coaching reflektieren und ggf. durch eine übungszentrierte Sequenz erproben. Ebenso bedarf ihre Konfliktmanagementkompetenz häufig einer intensiven Unterstützung (Z.B. die Diagnosefähigkeit, leicht wird zu eindimensional interpretiert, die Entscheidung, wann und in welcher Rolle sie als Leitungskraft gefragt ist, aber auch die Erprobung des Konfliktgespräches).

Bei der Förderung dieser Kompetenzen reicht die rationale Einsicht allein nicht aus, da es sich um Deutungs- und Handlungsmuster handelt, die durch Lebenserfahrungen mitbestimmt und tiefer verwurzelt sind. Mit den konkreten Problemlagen werden immer auch subjektive Theorien (Attributionen, Einstellungen...) ins Coaching eingebracht, erfasst, reflektiert, verändert und entwickelt.

#### Konzeptionelle Managementkompetenzen

Vor dem Hintergrund der derzeit vielfältigen und häufig differenten Innovationsanforderungen im Bereich der Tagesstätten für Kinder, bei denen die Einrichtungsleitung sich oft „zwischen allen Stühlen“ aber nicht auf dem eigenen „Leitungsstuhl“ erlebt, spielt im Coaching gerade auch die Förderung konzeptioneller Managementkompetenzen eine wesentliche Rolle. Die Leitungskraft entwickelt dabei ihre Fähigkeit in Zusammenhängen zu denken. Sie lernt Einzelphänomene auf dem Hintergrund des Gesamtkontextes wahrzunehmen und Entscheidungen entsprechend zu treffen bzw. zu vertreten. Sie ist z.B. im Alltag so manches Mal verführt, vielfältigen Veränderungswünschen von Eltern, Fachberatung oder anderen Kooperationspartnern zu schnell und unreflektiert nachzugehen. Oft verbindet sie diese nicht mit der konkreten Situation in der Einrichtung, passt sie nicht entsprechend an, wählt nicht aus oder lehnt mit Begründung ab. Dies geschieht aufgrund einseitiger Betrachtung, wohl aber auch aus Sorge vor drohenden Konflikten von „Außen“. Mit Hilfe der konzeptionellen Kompetenz kann die Kindertagesstättenleitung unübersichtliche komplexe Problemfelder strukturieren und für sich handhabbar machen. Im Vordergrund bei der Entwicklung steht eine Flexibilisierung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern und die Fähigkeit ein Problem ‚eine Situation, mehrperspektivisch betrachten zu können, das Wahrgenommene nach verschiedenen Kategorien strukturieren und entsprechenden Konsequenzen zuordnen zu können.

#### Entwicklung und/oder Wiedergewinnung eigener aktiver Gestaltungspotenziale

Wie in Kap.4 erwähnt, führen die gegenwärtigen Herausforderungen in den Tagesstätten für Kinder vielerorts zu Verunsicherungen, Selbstzweifel auch bei der Kindertagesstättenleitung, zu Verengungen, die einen Zugang zu dem persönlichen Ressourcenpotential erschweren bzw. die gegenwärtige Situation fordert den Einsatz von Potenzialen, die bislang fehlen oder nur unzureichend ausgebildet wurden. Ein wichtiges Ziel von Coaching ist es hier, Anstöße zu Aufbau und Entfaltung individueller und sozialer Potenziale zu geben bzw. zu helfen, verschüttete Potenz zur eigenen Gestaltung

wiederzugewinnen. Sie kann sich in konkreten Situationen, die sie als problematisch erlebt, z. B. wieder selbstermächtigen den Leitungsstuhl zu besetzen. Sie kann z.B. lernen klare Grenzen zu setzen, auch mal „Nein“ zu sagen, sich deutlich mit ihrer Position zu zeigen etc..

„Die wesentlichsten Aufgaben von SupervisorInnen und Coaches liegen“, so Petzold, „nicht bei schwierigen Themen, die es zu bearbeiten gilt, sondern in der Förderung von Persönlichkeiten, die aus dem Erleben ihrer Souveränität und der Gewissheit ihrer Integrität in intersubjektive Korrespondenz eintreten können, ohne anderen ihren Freiraum zu nehmen – aus Angst, aus Konkurrenz, aus dysfunktionalem Machtstreben“. (Petzold 1998, S.282)

Berücksichtigt der Coachingprozeß nun die so beschriebene Zielsetzung und setzt tatsächlich bei den konkreten Situationen der zu beratenden Kindertagesstättenleitungen an, so wird deutlich, dass die große Vielfalt an möglichen Problemlagen nur mit komplexen und variablen Folien wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden kann, d.h. ein umfassendes Theorie- und Methodeninventar erfordert. Dieses Inventar darf ebensowenig wahllos nach pragmatischen Gesichtspunkten aneinandergereiht werden, sondern sollte die Zuordnung zu einem Meta-Modell erlauben. Die theoretischen Perspektiven der Integrativen Supervision ( Petzold ) als Metadisziplin können hier einen geeigneten theoretischen Rahmen bieten, in dem Coaching ein praxeologischer Ansatz sein kann.

Petzold beschreibt Supervision hier u.a. „als Metadisziplin zur Reflexion und Bearbeitung von Situationen hochqualifizierten professionellen Handelns in vielfach determinierten und vernetzten Kontexten ..., in denen es um Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Innovation geht.“ ( Petzold 1998, S. 6)

Theorien und Methoden werden in seinem Ansatz begründet in eine Wissensstruktur integriert.

Um nun die Unterstützung der Kindertagesstättenleitung durch Coaching im Sinne nachhaltiger Qualitätsentwicklung im Bereich der Tagesstätten für Kinder tatsächlich wirksam werden zu lassen, ist es demnach unabdingbar, dass der Coach auf der gesamten Klaviatur spielen kann, d.h. über ein umfassendes Inventar an Referenztheorien nach den o.g. Kriterien verfügt und je nach Situation und Thema Zusammenhänge herstellen kann, d. h. über Systematik und große Flexibilität verfügt.

In letzter Zeit wird das Coaching auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen bereits immer öfter angefragt, hauptsächlich von einzelnen Leitungspersonen selbst, in konflikt- oder krisenhaften Situationen ( die i.d.R. ein Einzelsetting erfordern, zumindest bis die intensive Krisenarbeit abgeschlossen ist) oder zur Zeit in Situationen, in denen sie die besonderen Herausforderungen in der Leitungsrolle allein nicht zu bewältigen glauben bzw. für die sie Unterstützung und Entwicklung wünschen. In wenigen Fällen wird das Coaching auch von Leitungsgruppen z.B. eines Trägers oder Trägern selbst angefragt, hier hauptsächlich zur generellen Verbesserung der Leitungsqualitäten bzw. zur Stabilisierung der Leitungskraft in der Rolle bei krisenhaften Situationen in der Einrichtung. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass für die Gruppe der Kindertagesstättenleitungen zur Zeit, vor dem Hintergrund der in den Einrichtungen geforderten einsamen Leitungsleistungen, ein Kleingruppensetting besonders geeignet ist. Es unterstreicht die mehrperspektivische Betrachtung der eingebrachten oft sehr komplexen Praxissituationen. D.h. alle TeilnehmerInnen werden aktiv als kollegiale Berater in den Prozess einbezogen und bringen ihre Kompetenzen (theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen, ihre

Empathie...) ein, die so zu einem breiten Horizont verbunden werden können (joint competence).

Durch die Auseinandersetzungen mit Fallbeispielen auch der anderen LeiterInnen, die oft ähnlich gelagert sind wie die eigenen Herausforderungen, partizipieren alle. Alle erweitern ihre Perspektiven z.B. im Hinblick auf Interaktionen mit den MitarbeiterInnen, mit Kooperationspartnern..., alle eignen sich nahezu beiläufig Leitungswissen an, setzen sich mit eigenen Deutungsmustern auseinander und erweitern auch ihre Beratungs- bzw. Anleitungskompetenz, die sie bei ihren MitarbeiterInnen zur Zeit so dringend benötigen. Außerdem kann die hier erlebte Solidarität helfen, derzeitige Probleme zum Teil auch als gesellschaftliche Herausforderung, statt eindimensional als persönliches Problem zu deuten.

Finden diese Kleingruppen z.B. als Leitungsgruppen eines Trägers oder innerhalb einer Region statt, bieten sie darüber hinaus gute Ansatzmöglichkeiten zur Entwicklung stabiler Netzwerke und können der Vereinsamung in der Leitungsrolle begegnen. Sie können zu Synergien beitragen, die z.B. bei knappen Kassen materielle Ressourcen bündeln.

Vor dem Hintergrund der immer dringender formulierten Qualitätsanpassung im Bereich der Tagesstätten für Kinder und der großen Bedeutung des Leitungshandelns für eine kontinuierliche und nachhaltige Qualitätsentwicklung, erscheint es mehr als geboten, die Leitungskräfte in diesem Feld neben der Schulung durch Fortbildungsangebote durch kontinuierliches Coaching in ihrem Leitungshandeln zu unterstützen. Kurze Fortbildungen können Anstöße geben, wirkliche Einstellungs- und Verhaltensänderung, um die es i.d.R. geht, benötigt einen längeren Prozess der Aus-ein-ander-setzung.

### **Zusammenfassung: Coaching als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten**

In diesem Beitrag verweist die Autorin vor dem Hintergrund der aktuellen Qualitätsinitiative auf sinnvolle Einsatzmöglichkeiten des Coaching im Bereich von Kindertagesstätten. Sie fasst die Entwicklung der Qualitätsdebatte im Bereich Kindertagesstätten zusammen und verdeutlicht daraus resultierende Herausforderungen an das pädagogische Personal. Besonders betont wird dabei die Bedeutung der Einrichtungsleitung. Diese ist für eine klare Steuerung, ein geeignetes Qualitätsmanagement, geeignete Personalführung im Umgang mit veränderten Anforderungen verantwortlich, aber i.d.R. nicht entsprechend ausgebildet. Mit Verweis auf die Managementtheorie werden Leitungsaufgaben bzw. erforderliche Leitungskompetenzen beschrieben und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten durch Coaching verdeutlicht.

**Schlüsselwörter:** Coaching, Kindertagesstätten, Qualitätsentwicklung, Führung/Management, Erzieher

### **Summary: Coaching as a contribution to quality development in day care centers for children**

Against the background of the current debate on quality improvement the author refers to the significance of professional coaching for day nursery staff. History, present development and future challenges concerning the implementation of quality ensuring tools in this field are reflected upon. Emphasis is put on the responsibility of head personnel for introducing and applying quality improving instruments. It is pointed out that head staff in day nurseries is usually not sufficiently trained for management tasks. Starting out from a theoretical survey on management skills in general professional coaching is described as a means to acquire more competence for this area of responsibility.

**Keywords:** Coaching, day care centers, quality development, leadership/management, educators

## **LITERATUR**

- Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) 1999: Qualität für Kinder – Zwischen Markt und Menschlichkeit, Kallmeyer, Seelze-Velber
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin
- B. Eibeck (2005): Hoch hinaus auf dünnem Fundament, in: Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 8/2005, S. 42-45
- W.E. Fthenakis (1999): Die Qualität von Bildung und Erziehung von Kleinkindern, in: Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) 1999: Qualität für Kinder – Zwischen Markt und Menschlichkeit, Kallmeyer, Seelze-Velber, S. 47-59
- G. Peitz: (2003): Gründe für die Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin, S. 11-25
- H. Petzold (1998): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung – Modelle und Methoden reflexiver Praxis, Junfermann, Paderborn
- C. Preissing (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin
- A. Schreyögg (1999): Coaching – Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Campus, Frankfurt/NewYork
- A. Schreyögg (2003): Die Differenz zwischen Supervision und Coaching, in: OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching 3/03, S. 217-226, Leske + Budrich, Leverkusen
- H. Steinmann / G.Schreyögg (2000): Management – Grundlagen der Unternehmensführung, 5.Aufl., Gabler, Wiesbaden

- W. Tietze (1999): Wie kann pädagogische Qualität in Kindertagesstätten gesichert und entwickelt werden, in: Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) 1999: Qualität für Kinder – Zwischen Markt und Menschlichkeit, Kallmeyer, Seelze-Velber, S. 153-167
- W. Tietze / S. Viernickel (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, 2.Aufl., Beltz, Weinheim, Basel, Berlin
- I. Wehrmann (Hrsg.) (2004): Kindergärten und ihre Zukunft, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin
- R. Wolff (1999): Chancen dialogischer Qualitätsentwicklung in der Kindergartenerziehung, in: Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) 1999: Qualität für Kinder – Zwischen Markt und Menschlichkeit, Kallmeyer, Seelze-Velber, S. 191-200