

„Man ist ja nicht gleich Leitung“

Eine empirisch-qualitative Untersuchung der
Professionsentwicklung von Leitungsnach-
wuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie der Fakultät
für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-
Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

vorgelegt von

Sabrina Kühl

aus Hamburg

Hamburg 2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Zeuner

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VII
1. EINLEITUNG	8
1.1 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN DER ARBEIT	10
1.2 STAND DER FORSCHUNG	16
1.3 WISSENSCHAFTLICHE EINORDNUNG DER ARBEIT	29
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	34
TEIL A.....	36
2. BERUFLICHE SOZIALISATION, PROFESSIONALITÄT PROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONELLES (FÜHRUNGS-) HANDELN.....	37
2.1 BERUFLICHE SOZIALISATION	38
2.1.1 Rollenkonflikte	41
2.1.2 Sozialpädagogische Einrichtungen – Rahmenbedingungen für die berufliche Sozialisation	42
2.2 PROFESSION, PROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONALITÄT – BEGRIFFSBESTIMMUNGEN.....	47
2.2.1 Profession	47
2.2.2 Professionalisierung	49
2.2.3 Professionalität	51
2.2.4 Professionelles Handeln	53
2.2.4.1 Professionelles pädagogisches Handeln	54
2.2.4.2 Pädagogisches professionelles Führungshandeln	56
2.2.4.3 Voraussetzung für Professionalität: das Hochschulstudium Diplom-Pädagogik	61
2.3 ZUSAMMENFASSUNG.....	66
3. LERNEN.....	68
3.1 LERNEN: THEORETISCHE ZUGÄNGE	68
3.2 LERNFORMEN UND -VORAUSSETZUNGEN.....	74
3.2.1 Formales, nicht formales und informelles Lernen	75
3.2.2 Voraussetzungen für informelle Lernprozesse	80
3.3 ZUSAMMENFASSUNG.....	83
4. PERSONALENTWICKLUNGSKONZEPTE UND FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG.....	85
4.1 PERSONALENTWICKLUNG – EINE BEGRIFFSDEFINITION	85
4.1.1 Führungskräfteentwicklung	86
4.1.2 Die geplante Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeitender	88
4.2 LERNPROZESSE IM RAHMEN DER PERSONALENTWICKLUNG	91
4.2.1 Die betriebliche Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen	91
4.2.2 Training off the Job.....	92
4.2.3 Training near the Job.....	92
4.2.4 Informations- und Wissensmanagement	93
4.3 ZUSAMMENFASSUNG.....	94
TEIL B.....	95

5. METHODEN UND AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN	
UNTERSUCHUNG	97
5.1 QUALITATIVE EMPIRISCHE FORSCHUNG	97
5.2 DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW.....	99
5.3 GROUNDED THEORY ALS ZIRKULÄRER FORSCHUNGSPROZESS	101
5.3.1 Das Kodierverfahren der Grounded Theory.....	103
5.3.2 Kategorialer Deutungsrahmen.....	105
5.4 ZUM FORSCHUNGSPROZESS	109
5.5 DIE BEFRAGTEN LEITUNGSPERSONEN.....	110
5.6 DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE NACH TYPEN.....	116
5.7 ZUSAMMENFASSUNG.....	121
6. ZUR BERUFLICHEN SOZIALISATION VON LEITUNGSPERSONEN ...	123
6.1 DIE VORBERUFLICHE SOZIALISATION	124
6.1.1 Das Studium der Diplom-Pädagogik.....	124
6.1.1.1 Vorbereitende Inhalte des Studiums	124
6.1.1.2 Praktika und Studentenjobs als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis.....	130
6.1.1.3 Ambivalent- und unsicher-orientierter Typ: Negative Aspekte zur Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit	132
6.1.2 Frühere (Lern-)Erfahrungen als Vorbereitung auf die Leitungs- position	136
6.1.3 Arbeitsmarkt und Gehalt als Sozialisationsfaktoren.....	140
6.1.4 Zusammenfassung: Die vorberufliche Sozialisation als wesentlicher Einflussfaktor für die Leitungsposition	143
6.2 LEITUNGSAUFGABEN UND ARBEITSBEDINGUNGEN: „MÄDCHEN FÜR ALLES“	145
6.2.1 Personal	148
6.2.2 Finanzmanagement.....	151
6.2.3 Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement.....	153
6.2.4 Kunden- und Beschwerdemanagement.....	155
6.2.5 Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit.....	156
6.2.6 Bauliche Instandhaltungsaufgaben	157
6.2.7 Aufbau und Etablierung neuer Einrichtungen	158
6.2.8 Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen.....	158
6.2.9 Zusammenfassung: Leitungsaufgaben als fragmentarische und anforderungsreiche Tätigkeiten.....	159
6.3 ZUSAMMENFASSUNG: BERUFLICHE SOZIALISATION ALS RAHMEN DER PROFESSIONSENTWICKLUNG.....	160
7. ZUR BERUFLICHEN HABITUSENTWICKLUNG DER	
LEITUNGSPERSONEN	162
7.1 ZUM BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNIS	163
7.2 ZUM FÜHRUNGSVERSTÄNDNIS.....	169
7.2.1 Entwicklung des Führungsverständnisses.....	169
7.2.2 Darstellung des Führungsverständnisses.....	170
7.3 NORMATIVES VERSTÄNDNIS VON DER (BERUFLICHEN) ENTWICKLUNG DER LEITUNGSPERSONEN	176
7.4 ZUSAMMENFASSUNG: NORMATIVE PROFESSIONELLE (PÄDAGOGISCHE) VERSTÄNDNISSE.....	180
7.5 ROLLENKONFLIKTE – ZUR IDENTITÄTSENTWICKLUNG DER LEITUNGSPER- SONEN	181
7.5.1 Subjektive Rollenkonflikte.....	182
7.5.1.1 Rollenkonflikte: Hierarchische Abgrenzung vom Arbeitsteam.....	182
7.5.2 Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen	187
7.5.2.1 Generationenkonflikte: Erfahrene Mitarbeitende und Leitungskolleginnen	187
7.5.2.2 Leistungskonflikt der drei Typen: Differenziertes professionelles Grundverständnis.....	191
7.5.2.3 Rollenkonflikte: Rückmeldungen zum Arbeitsbereich und zur Leitungsposition	193

7.5.3	<i>Rollenkonflikte mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen</i>	202
7.5.3.1	Umsetzungskonflikte der drei Typen	202
7.5.3.2	Rollenkonflikte: Messbarkeit des Erfolgs sozialpädagogischer Arbeit	205
7.5.4	<i>Individuelle Rollenkonflikte</i>	210
7.5.4.1	Genderkonflikt des ambivalent-orientierten Typs	210
7.5.4.2	Rollenkonflikt des unsicher-orientierten Typs: Direkteinstieg	212
7.5.4.3	Rollenkonflikt des unsicher-orientierten Typs: Degradierung zur Leitungsververtretung	214
7.5.4.4	Rollenkonflikt des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs: Geteilte Leitungspositionen	215
7.5.5	<i>Der Umgang mit Rollenkonflikten – Versuch der Entwicklung einer Patchworkidentität</i>	217
7.5.6	<i>Zusammenfassung: Rollenkonflikte und deren professionelle Auflösung durch eine Patchworkidentität</i>	222
7.6	ZUSAMMENFASSUNG: DER LEITUNGSHABITUS ALS ERGEBNIS PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNISSSES UND MULTIKOMPLEXER IDENTITÄT	224
8.	LERNEN IM PROZESS DER ARBEIT	226
8.1	LEARNING BY DOING	227
8.1.1	<i>Reflexion als Instrument der Sichtbarmachung inzidenteller Lernprozesse</i>	229
8.1.2	<i>Der Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit</i>	232
8.1.3	<i>Zusammenfassung: Das Lernen im Prozess der Arbeit als komplexer Lernprozess</i>	234
8.2	LERNHEMNISSE DURCH DIE ARBEITSPLATZGESTALTUNG	235
8.2.1	<i>Lernstrategien im Umgang mit Lernhemmnissen</i>	245
8.2.2	<i>Zusammenfassung: Blockade des Lernens im Prozess der Arbeit durch dynamische Arbeits- und Lernbedingungen</i>	246
8.3	ZUSAMMENFASSUNG: LERNEN IM PROZESS DER ARBEIT ALS INSTABILE LERNFORM	247
9.	BETRIEBLICHE UND INDIVIDUELLE BERUFLICHE WEITER- BILDUNG	249
9.1	EINARBEITUNG	252
9.1.1	<i>Individuelle Erschließung von Leitungsaufgaben sowie organisationsspezifischen Strukturen und Kulturen</i>	253
9.1.2	<i>Mangelnder Kontakt zu Vorgesetzten – mangelnde Orientierung</i>	254
9.1.2.1	Feedback durch Mitarbeitende als Orientierung	256
9.1.2.2	Bezahlte Mehrstunden zur eigenständigen Einarbeitung	256
9.1.2.3	Einarbeitung durch Leitungskollegen und Mitarbeitende.....	257
9.1.2.4	Negativer Einfluss mangelnder Einarbeitung auf professionelles Leitungshandeln.....	258
9.2	TRAINING OFF THE JOB: FORTBILDUNGEN UND FÜHRUNGSKRÄFTE- SEMINARE	260
9.2.1	<i>Mangel an organisational initiierten qualitativ hochwertigen Führungskräfte Seminaren</i>	260
9.2.1.1	Mangel an Praxisorientierung und Strukturierung.....	262
9.2.1.2	Fehlende Weiterbildungsberatung	264
9.2.2	<i>Selbstorganisierte Fortbildungen</i>	264
9.2.2.1	Vermittlung von praktischen Handlungsanleitungen.....	264
9.2.2.2	Selbstorganisierte Fortbildungen als expansive Lernzugänge.....	266
9.3	TRAINING NEAR THE JOB: SPEZIFISCHE MAßNAHMEN DER FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG	268
9.3.1	<i>Selbstorganisierte kollegiale Beratungseinheiten</i>	268
9.3.2	<i>Qualitätszirkel</i>	270
9.3.3	<i>Selbstorganisierte Hospitationen</i>	271
9.3.4	<i>Maßnahmen Coaching und Leitungssupervision</i>	272
9.4	BETRIEBLICHE INITIIERUNG SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE.....	273
9.5	BETRIEBLICHE KARRIEREENTWICKLUNG	275

9.6	BETRIEBLICHES INFORMATIONS- UND WISSENSMANAGEMENT	276
9.6.1	<i>Leitungssitzungen: Auslöser von defensiven Lernprozessen</i>	276
9.6.2	<i>Bedeutung des Informations- und Wissensmanagements für Leitungsververtretungen</i>	277
9.6.3	<i>Mangelnde Wissens-, Informations- und Unterstützungsstruktur</i>	277
9.6.4	<i>Mangelnde Nachfolgeplanung</i>	279
9.7	ZUSAMMENFASSUNG: MANGELNDE ORGANISATIONAL INITIIERTE FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG	280
10.	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	283
10.1	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	284
10.2	AUSBLICK: WEITERFÜHRENDE FORSCHUNGSFRAGEN	293
	LITERATURVERZEICHNIS	297

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Definition von beruflicher Weiterbildung	30
Abb. 2: Konzepte der betrieblichen Weiterbildung	31
Abb. 3: Zirkulärer Forschungsprozess der Grounded Theory	102
Abb. 4: Kategorialer Deutungsrahmen der vorliegenden Arbeit	108
Abb. 5: Die untersuchten Einrichtungen	111
Abb. 6: Darstellung der Leitungsaufgaben des Feldes Finanzmanagement	152
Abb. 7: Recherche von Informationen und Wissen als Handlungsbasis	233
Abb. 8: Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen	234
Abb. 9: Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen	236
Abb. 10: Bereiche des Leitungshandelns	250

1. Einleitung

Die Mitglieder der modernen Gesellschaft sind im Alltag fortwährenden Veränderungen ausgesetzt. So führen flexiblere Arbeitsbedingungen, Globalisierung und Individualisierung sowie Technisierung zu immer größeren Herausforderungen auf der persönlichen Ebene (Peters u. Brödel 2004, S. 265; Beck/Giddens/Lash 1996). Eine wesentliche Herausforderung für die heutige Zeit stellen beispielsweise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie eine an die subjektiven Bedürfnisse von Personen angepasste Kinderbetreuung dar. Daneben können individuelle Problemlagen, etwa eine Überforderung mit der Elternrolle, eine geistige, psychische oder körperliche Behinderung sowie Drogen-, Alkohol- oder Spielsucht zu spezifischen Hilfserfordernissen führen. Nicht immer ist das Individuum dazu imstande, selbst entsprechende Problemlagen zu bewältigen, sondern benötigt dazu die Hilfe anderer Personen. Das Angebot sozialpädagogischer Einrichtungen orientiert sich an ebensolchen gesellschaftlichen Bedürfnissen. Die Anbieter sozialpädagogischer Arbeit erfüllen eine relevante gesellschaftliche Aufgabe, indem sie Gesellschaftsmitgliedern bei unterschiedlichen individuellen Problemlagen beratend, begleitend und/oder vermittelnd zur Seite stehen. Sozialpädagogische Einrichtungen unterbreiten jeweils Angebote zur Unterstützung bei persönlichen Herausforderungen und individuellen Problemlagen, z. B. der Kindererziehung und -betreuung oder der Assistenzleistung für Menschen mit Behinderung (Heiner 2010, S. 89 ff.).

Diese sozialpädagogischen Hilfen beziehen sich u. a. auf Einrichtungen der Kindertagespflege, der Assistenz für Menschen mit Behinderung sowie Hilfen zur Erziehung (ebd. 2010, S. 91). Die sozialpädagogischen Felder sind dementsprechend weit gefächert und erfordern aufseiten des pädagogischen Personals diverse pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die Professionalisierung der sozialpädagogischen Hilfsangebote entwickelt sich nicht ausschließlich auf der fachlichen, sondern ebenso auf der Ebene der Arbeitsstrukturierung. Seit den 1970er-Jahren ist die Struktur der sozialpädagogischen Hilfen stetig durch eine verstärkte „Verbetriebswirtschaftlichung“ geprägt, da sich der Staat immer stärker seiner finanziellen Verantwortung für sozialpädagogische Hilfen entzieht, wodurch sich die Aufgabenfelder in den sozialpädagogischen Bereichen gleichzeitig verändert und erweitert haben (ebd. 2010, S. 71 ff.). Die

Eigenständigkeit der sozialpädagogischen Einrichtungen wächst stetig, z. B. im Hinblick auf die Finanzierung dieser Hilfen. Die Durchführung sozialpädagogischer Arbeit muss standardisiert werden, um die vom Staat vorgegebenen spezifischen betriebswirtschaftlichen Kriterien zu erfüllen (ebd. 2010, S. 71 ff.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie bedeutsam das effektive und effiziente Management sozialpädagogischer Einrichtungen heutzutage ist. Leitungspersonen nehmen innerhalb der sozialpädagogischen Arbeit eine relevante Schlüsselfunktion ein: Sie steuern die fachlichen, betriebswirtschaftlichen sowie organisatorischen Prozesse dieser Einrichtungen und führen das fachliche Personal. Sie achten (im Idealfall) zugleich auf die Einhaltung der vom Träger in Bezug auf die Pädagogik vorgegebenen Standards und stellen den Kontakt zu ihrer Klientel sowie die finanzielle Existenz der jeweiligen Einrichtung sicher. Dies alles bedingt, dass das Anforderungsprofil von Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen eine (stetige) Erweiterung der pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und organisatorischen Kompetenzen erfordert (Böttcher u. Merchel 2010).

Da es sich bei der Tätigkeit der Leitung einer sozialpädagogischen Einrichtung nicht um einen anerkannten Ausbildungsberuf handelt, bekleiden Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Ausgangsbedingungen ebendiese Leitungspositionen: z. B. Erzieher¹, Sozialpädagogen sowie Diplom-Pädagogen. In diesem Zusammenhang wird zugleich deutlich, wie relevant Professionalisierungsprozesse gerade am Anfang, d. h. zum Einstieg in die Leitungstätigkeit, sind. Der Leitungsnachwuchs sollte sich fortwährend neue fachliche Inhalte aneignen (können); den Trägern der sozialpädagogischen Arbeit kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die Leitungspersonen durch geeignete Konzepte der Personalentwicklung adäquat auf die jeweiligen Erfordernisse vorzubereiten.

Der berufliche Einstieg in eine Leitungsposition bei einer sozialpädagogischen Organisation sowie die sich daraus entwickelnden Lern- und Professionalisierungsprozesse sind im Kontext der Kompetenz- und Rollenentwicklung besonders bedeutsam, da hier in aller Regel die erste Konfrontation des Leitungsnachwuchses mit der jeweiligen Trägerkultur und

-struktur sowie den entsprechenden Arbeitsaufgaben und Handlungsweisen erfolgt. Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen: Wie lassen sich die Professionalisierungsprozesse von Leitungsnachwuchskräften beschreiben? Wie

¹ Im Folgenden wird allein zugunsten der besseren Lesbarkeit sowohl für die männliche als auch die weibliche Form jeweils nur die männliche Form verwendet.

gelingt ihnen der berufliche Einstieg? Wie wirken sich die in der Organisation bestehenden Rahmenbedingungen, die von den Einsparungen des Staates geprägt sind, auf den Professionsentwicklungsprozess aus? Inwiefern entsteht das professionelle Leitungshandeln?

Das nachfolgende Kapitel der vorliegenden Dissertation ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 1 wird in das Thema der vorliegenden Arbeit eingeführt. Dazu werden zunächst die Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit diskutiert (Kap. 1.1). In Kapitel 1.2 wird der aktuelle Forschungsstand vorgestellt und es werden offene Fragen benannt, an denen die vorliegende Arbeit anknüpft. Kapitel 1.3 erläutert die wissenschaftliche Einordnung des Themas und beschreibt die disziplinären Bezugspunkte der Analyse. In Kapitel 1.4 erfolgt schließlich eine Darstellung des Aufbaus der gesamten Arbeit.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit untersucht die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen in Hamburg, die einen Abschluss in Diplom-Pädagogik haben und eine maximale Leitungserfahrung von fünf Jahren aufweisen.

Dabei wird die Professionsentwicklung von insgesamt elf Leitungsnachwuchskräften Hamburger sozialpädagogischer Einrichtungen aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive betrachtet. Bisher liegt weder eine ganzheitliche, lerntheoretisch-subjektorientierte Sichtweise zur Analyse der Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften vor noch ist dieser Aspekt bisher wissenschaftlich untersucht und diskutiert worden (Kap. 1.2). Angesichts der in der Einleitung skizzierten steigenden Anforderungen im Rahmen der Leitungstätigkeit und der damit zusammenhängenden stetigen Aufgabenerweiterung erscheint es sinnvoll, zu untersuchen, wie sich der berufliche Einstieg und die Professionsentwicklung neuer Leitungskräfte in sozialpädagogischen Einrichtungen beschreiben lassen, um die subjektiven Lernprozesse unter einer erwachsenenpädagogischen Perspektive zu analysieren. Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, unterschiedliche Muster der Lern- und Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften herauszuarbeiten.

Die vorliegende Studie fokussiert bewusst auf keinen spezifischen sozialpädagogischen Bereich. Vielmehr wird eine große Bandbreite pädagogischer Felder wie Kindertagesbetreuung oder Jugendhilfe als Sozialisationsrahmen im Hinblick auf

Professionalisierungsprozesse untersucht. Durch die Berücksichtigung dieser großen Bandbreite pädagogischer Handlungsfelder wird das Thema Professionsentwicklung multiperspektivisch angelegt, sodass bereichsspezifische Unterschiede und übergreifende Gemeinsamkeiten eruiert werden können.

Folgende sozialpädagogischen Einrichtungen in Hamburg wurden vorliegend untersucht: sechs Kindertageseinrichtungen, eine Kinder- und Jugendwohneinrichtung, eine Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung, zwei Einrichtungen der Familienbildung sowie eine Einrichtung der psychosozialen Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung. Ein Ziel dieser Analyse ist, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die Professionsentwicklung der Leitungspersonen zu untersuchen. Die Leitungspersonen lassen sich im Hinblick auf ihre Sozialisations-, Lern- und Habitusentwicklungsprozesse vergleichen.

Zur Analyse und Interpretation von Professionsentwicklungsprozessen wurde eine möglichst große Vergleichbarkeit der Leitungspersonen angestrebt, indem bei diesen ähnliche (Lern-)Ausgangsbedingungen vorausgesetzt wurden, und zwar eine wissenschaftliche Ausbildung im Fach Diplom-Pädagogik und eine Leitungserfahrung von maximal fünf Jahren. Zudem wurden lediglich Leitungspersonen aus dem Hamburger Raum untersucht, da hier aufgrund der gleichen sozialpolitischen Rahmenbedingungen eine besonders gute Vergleichbarkeit der Daten gegeben ist, z. B. in Bezug auf die organisatorische und finanzielle Strukturierung der öffentlichen Träger (Backhaus-Maul 2014, S. 117).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine ganzheitliche Perspektive in Bezug auf vorberufliche und berufliche Sozialisation, berufliches Selbst- und Führungsverständnis, etwaige Rollenkonflikte sowie individuelle Lernprozesse und -hemmnisse der Leitungsnachwuchskräfte einzunehmen und den Bogen zur betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung zu spannen. In der vorliegenden Arbeit werden die Verbindungen diverser Aspekte und Rahmenbedingungen (z. B. der Arbeitsbedingungen und Lernvoraussetzungen) im Hinblick auf professionelles Leitungshandeln vorgenommen. Somit werden u. a. Wechselwirkungen von Rahmenbedingungen und (Lern-)Prozessen analysiert. Die vorliegende Arbeit erläutert aus einer erwachsenenbildungstheoretischen Perspektive den Wert unterschiedlicher Lernformen innerhalb der Professionalisierungsprozesse der befragten Leitungspersonen.

Dieser Arbeit liegt ein qualitativer Forschungsansatz zugrunde, wobei die Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1990) zugleich als Erhebungs- und Auswertungsmethode Anwendung findet (Kap. 5). Ausgehend von dem zuvor aufgezeigten theoretischen Forschungsrahmen gilt es, auf der Basis qualitativer empirischer Forschung einen kategorialen Deutungsrahmen zur Analyse zu entwickeln. Die für die Forschung relevanten Daten werden im Rahmen von elf Leitfadenterviews erhoben. Die Grounded Theory bietet sich als empirische Methode für die vorliegende Arbeit in besonderem Maße an, da zu der genannten Forschungsfrage bisher keine Erkenntnisse aus Sicht der Erwachsenenbildung vorliegen und sich die subjektiven Aussagen der Befragten zur Annäherung an dieses Forschungsfeld eignen. Aus den Ergebnissen lassen sich lerntheoretisch begründete Handlungsempfehlungen für die Praxis der Personal- und Führungskräfteentwicklung ableiten (Kap. 10). Zudem werden auf dieser Basis Implikationen für die weitere Forschung aufgezeigt (Kap. 10). In der vorliegenden Arbeit erfolgt im Hinblick auf das Forschungsziel ferner eine Typengenerierung (Kap. 5). Die in diesem Zusammenhang generierten drei Typen (sicher-orientierter, ambivalent-orientierter und unsicher-orientierter Typ) dienen der Zusammenfassung ähnlicher Merkmale und somit einer fokussierten Darstellung der Ergebnisse. Die drei genannten Typen zeigen den jeweiligen momentanen Professionsentwicklungsstand auf, indem in dieser Form die Rollenkonflikte, Lern- und Habitusentwicklungsprozesse des Leitungsnachwuchses erfasst werden.

Die folgenden vier forschungsleitenden Fragen ergeben sich aus dem zuvor skizzierten Forschungsziel:

*Wie gestaltet sich die berufliche Sozialisation der Leitungsnachwuchskräfte?
(Kap. 6)*

Die Untersuchung der Professionsentwicklung erfordert weitreichende Perspektiven, denn professionelles Handeln setzt langwierige Lern- und Sozialisationsprozesse voraus. So können bereits vorberufliche Sozialisationsinstanzen, etwa das Studium oder andere (Lern-)Erfahrungen, wesentliche Einflussfaktoren im Hinblick auf das spätere professionelle Handeln darstellen. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche vorberuflichen Sozialisationserfahrungen inwieweit Einfluss auf die Professionsentwicklung der Leitungspersonen nehmen.

Im Sinne professionellen Leitungshandelns werden jedoch nicht ausschließlich vergangene (Lern-)Erfahrungen betrachtet, sondern ebenso aktuelle Lern- und

Erfahrungswelten berücksichtigt. Dazu zählen auch die jeweiligen Leitungsaufgaben. Da der sozialpädagogische Bereich ein breites Aufgabenspektrum umfasst und das Anforderungsprofil nicht gleichermaßen auf alle dort tätigen Leitungspersonen übertragen werden kann, scheint es sinnvoll, die Leitungsaufgaben und Arbeitsbedingungen als weitere Bedingungskonstellationen der Professionsentwicklung zu betrachten. Der Einstieg in eine Leitungsposition wirkt gerade bei Leitungsnachwuchskräften besonders prägend, da sie in der Leitungsposition völlig neue (Lern-)Erfahrungen sammeln und dabei erstmals mit den vor Ort vorherrschenden Arbeitsaufgaben und -bedingungen konfrontiert werden.

Ein Ziel der Arbeit ist es, die Sozialisationserfahrungen der Befragten im Hinblick auf professionelles Leitungshandeln hin zu untersuchen und auf dieser Basis Aussagen über relevante vorberufliche und berufliche Instanzen der Professionsentwicklung zu treffen.

Wie lässt sich die berufliche Habitusentwicklung der Leitungspersonen beschreiben? (Kap. 7)

Im Zusammenhang mit (beruflicher) Sozialisation werden nicht nur Lernprozesse in Bezug auf die Leitungsaufgaben angeregt, sondern ebenso Prozesse der beruflichen Identitätsentwicklung in Gang gesetzt. Professionelles berufliches Handeln basiert u. a. auf einem beruflichen Habitus, welcher sich auf der Grundlage von (beruflichen) Sozialisations- und Lernerfahrungen entwickelt. Gerade beim Leitungsnachwuchs bildet sich der berufliche Habitus erst mit der Zeit. Er stellt zugleich ein wichtiges Kriterium bei der Auseinandersetzung mit und der Umsetzung von professionellem Handeln dar. So beeinflusst er u. a. das Selbst- und Führungsverständnis, Wertvorstellungen und Einstellungen, z. B. den Umgang mit der Klientel und den Mitarbeitenden. Unter Umständen wird der Leitungsnachwuchs während der Ausbildung des beruflichen Habitus jedoch mit unterschiedlichen Ansprüchen und Anforderungen konfrontiert, was zu Rollenkonflikten führen kann.

In dieser Arbeit wird untersucht, wie sich der berufliche Habitus des Leitungsnachwuchses ausgestaltet, wie sich das Selbst- und Führungsverständnis sowie die Einstellung von Leitungsnachwuchskräften zur eigenen Entwicklung definieren lassen und ob bzw. welche Rollenkonflikte sich finden lassen und wie mit diesen umgegangen wird. Ein Ziel ist, die Habitusentwicklung der Leitungspersonen zu analysieren und im Sinne eines professionellen Leitungshandelns zu bewerten.

Welche konkreten Lernprozesse bilden sich beim Lernen im Prozess der Arbeit heraus? (Kap. 8)

Lernen stellt eine wesentliche Basis von Professionalisierungsprozessen dar. Um eine möglichst genaue Analyse der Professionsentwicklung der Leitungspersonen vorzunehmen, ist ein ganzheitlicher Blick auf das Phänomen „Lernen“ sinnvoll. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit wie folgt zwischen unterschiedlichen Lernwegen und Aneignungsprozessen unterschieden:

Beim Lernen im Prozess der Arbeit erfolgt die Aneignung der Arbeitsvollzüge sowie des dafür notwendigen Wissens im Arbeitsprozess selbst. Die Untersuchung des Lernens im Prozess der Arbeit des Leitungsnachwuchses hat das Ziel, konkrete Lernmechanismen zu eruieren, die als wesentliche Lernfaktoren bei der Professionsentwicklung dienen. Ebenso sollen die beim Lernen im Prozess der Arbeit auftretenden Lernhemmnisse untersucht werden, damit Lernprozesse in ganzheitlicher Weise aufgeführt werden und um Aufschluss über den jeweiligen Stand der Professionsentwicklung zu geben. Mögliche Lernstrategien der Leitungspersonen im Umgang mit diesen Lernhemmnissen werden ebenso berücksichtigt.

Inwiefern üben Konzepte der betrieblichen sowie individuellen beruflichen Weiterbildung Einfluss auf die Professionsentwicklung aus? (Kap. 9)

Lernen meint nicht ausschließlich Lernen im Prozess der Arbeit. Gerade in Bezug auf Leitungsnachwuchskräfte dürfte weiteren Lernformen wie Seminaren oder Informationsveranstaltungen Relevanz zukommen. Die betriebliche sowie individuelle berufliche Weiterbildung stellen zwei weitere Untersuchungsdimensionen des Lernens dar. Die betriebliche Weiterbildung beinhaltet betrieblich initiierte Maßnahmen zur Professionsentwicklung. Die individuelle berufliche Weiterbildung stellt hingegen von den Leitungspersonen selbstorganisierte Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung dar. Beide Lerndimensionen sollen Aufschluss über die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften geben, indem folgende in der Fachliteratur gängigen Personalentwicklungskonzepte als Analysecluster herangezogen werden: Einarbeitung, Training off the Job, Training near the Job, betriebliche Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, betriebliche Karriereentwicklung sowie Informations- und Wissensmanagement.

Die Analyse der betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung hat das Ziel, die Lernprozesse in ganzheitlicher Weise, d. h. einerseits die von den Trägern initiierten und andererseits selbstorganisierte Maßnahmen der Weiterbildung des Leitungsnachwuchses, aufzuspüren und lerntheoretisch zu untersuchen. Diesbezüglich wird z. B. geprüft, welche Bedeutung der direkte Vorgesetzte und die Träger einnehmen und wie die Leitungspersonen ihre Fortbildungen bezogen auf die Leitungsaufgaben und Rollenfindung einschätzen. In diesem Zusammenhang soll zudem ermittelt werden, was kollegiale Beratungseinheiten, Qualitätszirkel, Hospitationen sowie Coaching und Leitungssupervision im Sinne einer Professionsentwicklung für Leitungspersonen leisten können.

Die zuvor aufgeführten vier forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Arbeit ergeben sich aus dem bestehenden Mangel an wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Einrichtungen in subjektorientierter Weise und unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildungswissenschaft. Das folgende Kapitel 1.2 gewährt einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und fokussiert hierbei auf die Themen Sozialisation, Habitusentwicklung, Lernprozesse, betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung.

1.2 Stand der Forschung

Mit Blick auf die nachfolgend referierte wissenschaftliche Literatur wird deutlich, dass die Leitung einer sozialpädagogischen Einrichtung ein relativ junges Forschungsgebiet darstellt. Obwohl seit den 1990er-Jahren annähernd 100 deutschsprachige Studiengänge zum Management in bzw. von sozialen Organisationen entwickelt worden sind (Fröse 2009, S. 226), können diese aufgrund der Komplexität des sozialen Managements zugleich nicht als hinreichender Ausgangspunkt für die professionelle Theorie- und Praxisentwicklung bezeichnet werden (Boeßenecker u. Markert 2012, S. 97 ff.). Nichtsdestotrotz beziehen sich wissenschaftliche Fragen in diesem Kontext noch immer hauptsächlich auf die Qualifizierung und Gesundheit von pädagogischem Fachpersonal, z. B. Erzieher, ohne jedoch den Diskurs (hinreichend) auf die Leitungspersonen der sozialpädagogischen Einrichtungen zu lenken.

Im Hinblick auf empirische Arbeiten, die sich mit der Professionsentwicklung von Leitungspersonen auseinandersetzen, wird deutlich, dass hierbei häufig zwischen den Typen sozialpädagogischer Einrichtungen unterschieden wird, wobei die Forschung aufgrund der Verjüngung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen hauptsächlich auf das Feld der Frühpädagogik fokussiert (Viernickel et al. 2016). Die bisherigen wissenschaftlichen Analysen im Bereich der Frühpädagogik setzen sich zwar in unterschiedlicher Weise mit dem Thema Leitung auseinander, fokussieren dabei jedoch hauptsächlich auf die Leitungsaufgaben und Rahmenbedingungen für die Arbeit. Zudem setzen sich empirische Arbeiten mit der Leitungsqualifizierung und der Analyse der Selbstbilder von Leitungspersonen auseinander. Diese empirischen Untersuchungen beziehen sich jedoch entweder auf Personen mit unterschiedlicher Vorbildung oder solche mit einer Erzieherausbildung.

Untersuchungen zur Leitung im Bereich der sozialen Arbeit im Allgemeinen sind weniger häufig vorhanden. Das Hauptaugenmerk wissenschaftlicher Untersuchungen zu diesem Thema liegt, ähnlich wie im zuvor erwähnten Bereich der Frühpädagogik, auf der Definition des Aufgabenfeldes sowie der Entwicklung von Qualifikationsansprüchen und des Leitungsverständnisses (Nüß u. Schubert 2001). In der Erziehungswissenschaft ist die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung und dem Leitungshandeln im sozialpädagogischen Bereich gering ausgeprägt. Sausele-Bayer (2004) ist bisher die einzige Forscherin, die sich explizit mit der Führungskräfteentwicklung von Leitungspersonen unterschiedlicher

sozialpädagogischer Handlungsfelder wie der Kindertagesbetreuung sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auseinandergesetzt hat. Durch die folgenden Ausführungen wird deutlich, dass es sich bei den bisherigen empirischen Arbeiten zur Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften im sozialpädagogischen Bereich, aus Sicht der Erwachsenenbildung und im Hinblick auf eine subjektorientierte Perspektive, die sich dabei explizit auf Diplom-Pädagogen beziehen, um ein Forschungsdesiderat handelt. Im Folgenden werden relevante qualitative und quantitative Studien miteinander verglichen bzw. in Beziehung gesetzt, um einen möglichst vielfältigen Forschungsstand aufzuzeigen, obwohl die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beider Forschungsperspektiven – qualitativ und quantitativ – aus wissenschaftlicher Sicht aufgrund unterschiedlicher Erhebungsmethoden nicht optimal ist. Zudem prägen die Studienteilnehmenden der nachfolgend referierten Untersuchungen unterschiedliche Ausgangsbedingungen wie Qualifikation, Leitungsdauer, Bundesland und Träger. Im Hinblick auf die Untersuchung der Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen wurden die zuvor aufgeführten vier Forschungsfragen entwickelt, unter denen sich der jeweilige Forschungsstand bündeln lässt. Forschungsdesiderate führen grundsätzlich zu weitergehenden Fragen, die in den Kapiteln 6 bis 9 bearbeitet werden.

Zur beruflichen Sozialisation von Leitungsnachwuchskräften

Um gehaltvolle Aussagen über die Professionsentwicklung von Leitungspersonen zu treffen, ist eine ganzheitliche Perspektive auf die Sozialisationsbedingungen sinnvoll.

Vorbereitung durch das Studium der Diplom-Pädagogik

Wissenschaftliche Leitungsstudien fokussieren auf Personen mit unterschiedlicher Qualifikation, wodurch eine Vergleichbarkeit der Daten erschwert wird. Nentwig-Gesemann et al. (2016) konstatieren, dass eine große Heterogenität zwischen den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen vorliegt: So seien dort vor allem Erzieher, Sozialpädagogen und Diplom-Pädagogen in einer Leitungsposition anzutreffen (ebd. 2016, S. 83 ff.).

Da das Studium der Diplom-Pädagogik vor allem auf die Leitung von sozialen Einrichtungen vorbereiten sollte (Böller u. Nieke 2002, S. 69), wird in der vorliegenden Studie die Professionsentwicklung von elf Absolventen des Diplom-

Pädagogikstudiums untersucht. Empirische Untersuchungen zu den Professionalisierungsprozessen von Leitungspersonen mit einem Abschluss in Diplom-Pädagogik stellen in der wissenschaftlichen Forschung bisher einen Mangel dar. Sausele-Bayer (2004) hat in ihrer wissenschaftlichen Abhandlung die Wissensaneignung von 13 Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen in Erlangen, wovon lediglich eine Person Diplom-Pädagoge war, einrichtungübergreifend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive untersucht. Mittels teilstandardisierter Interviews hat sie Wege zur Führungskräfteentwicklung beschrieben (ebd. 2004, S. 98). Sausele-Bayer geht im Hinblick auf ihre Studie davon aus, dass das Diplom-Pädagogikstudium zwar eine solide Grundlage für Reflexionsprozesse bezogen auf Leitungshandeln bietet, sich die Leitungspersonen bezüglich der Managementaufgaben jedoch mitunter überfordert fühlen. Sausele-Bayer erläutert die Existenz von effizienten Finanz- und effektiven Handlungsstrukturen sowie daraus entstehender Folgen für das Leitungshandeln. Sie verdeutlicht dabei die Diskrepanz zwischen pädagogischen Ausbildungswegen und betriebswirtschaftlichen Leitungsaufgaben: Abrechnung und Verwaltung, Statistik, Organisation (z. B. Dienstplangestaltung) und Mitarbeiterführung (ebd. 2004, S. 102). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Studium der Diplom-Pädagogik als vorberuflicher Sozialisation im Hinblick auf eine Leitungsposition erfolgt hingegen ebenso wenig wie weitergehende Angaben zur Vorbereitung durch das Studium und zu möglichem Lernbedarf in Bezug auf das Studium.

Vorberufliche Erfahrungen

Vorberufliche Erfahrungen stellen wesentliche Orientierungspunkte für eine Leitungstätigkeit dar. Sauer-Schiffer (2000) untersucht in ihrer Studie das Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt der individualpsychologischen Biografiebetachtung, indem sie das Verhältnis zwischen persönlicher Biografie und der Leitungsposition auf der Grundlage von 13 problemzentrierten Interviews analysiert. Die untersuchten weiblichen Leitungspersonen sind demnach dazu imstande, ihre bewussten biografischen Erfahrungen und dabei gewonnenen Kompetenzen in die jeweilige Leitungsposition einzubringen (ebd. 2000, S. 230 f.). Sauer-Schiffers Untersuchung konzentriert sich dabei ausschließlich auf die Analyse des weiblichen Leitungshandelns im Feld der Erwachsenenbildung und nicht auf Leitungsnachwuchskräfte im sozialpädagogischen Sektor. Somit bleibt zu klären, welche Voraussetzungen für das Leitungshandeln von Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Organisationen wichtig sowie welche biografischen Erfahrungen für die Leitungspersonen im Sinne professionellen Leitungshandelns konkret von Vorteil sind.

Arbeits- und Lernumgebungen

Die Leitungsaufgaben innerhalb der sozialpädagogischen Bereiche sind vielfältig und werden durch die Träger nicht definiert; die Qualifikation der Befragten ist unterschiedlich, was zu einem differenten Umgang mit sowie der unterschiedlichen Bewertung von Arbeits- und Lernumgebungen führen kann. Nentwig-Gesemann et al. (2016) bemerken in diesem Zusammenhang, dass ein nicht definierter Qualifikations-, Aufgaben- und Kompetenzrahmen für die Leitungen von Kindertageseinrichtungen zusätzlich zu einem unterschiedlichen Umgang mit den Leitungsaufgaben und dem Leitungsalltag führt (ebd. 2016, S. 83 ff.). Somit ist nach Nentwig-Gesemann et al. kein einheitlicher Ausgangspunkt zur Erörterung der Professionalisierungsprozesse von Leitungen der Kindertageseinrichtungen gegeben. Um möglichst vergleichbare Aussagen zum Umgang mit der Arbeits- und Lernumgebung zu treffen, werden in der vorliegenden Studie ausschließlich Personen mit dem gleichen Studienabschluss befragt: Diplom-Pädagogen.

Wie umfangreich die Leitungstätigkeiten und somit die Lernbedingungen sein können, zeigen Biesenkamp und Merchel (2007) auf. Sie untersuchten mittels Leitfadens-Fragebögen 68 Leitungskräfte sowie mithilfe von Gruppendiskussionen Leitungskräfte (Absolventen der zweijährigen Akademiekurse des Deutschen

Vereins zur Qualifizierung für Leitungsfunktionen und zur Supervision) der sozialen Arbeit zum Leitungsberufsbild und zu notwendigen Leitungskompetenzen. Zudem führten Biesenkamp und Merchel zu diesen Themen Diskussionen mit Fortbildungsexperten. Die Untersuchung hatte die Erarbeitung eines Leitungsprofils und darauf abgestimmter Qualifizierungen zum Ziel. Die Ergebnisse der Studie zeigen vielfältige Kompetenzanforderungen an die Führungskräfte auf, welche mittels spezifischer Qualifizierungen bewältigt werden sollen. Die Leitungsthemen beziehen sich u. a. auf die Bereiche Leitung, Personalführung und Selbstmanagement; Management, Leistungserbringung und Organisationsgestaltung; Umfeldgestaltung, Außenbezüge und Außenwirkungen (ebd. 2007, S. 36; 50 f.). Die Studie von Biesenkamp und Merchel zeigt jedoch lediglich auf einer ergebnis- und nicht auf einer subjektorientierten Ebene Leitungstätigkeiten auf, ohne hierbei eine Verbindung zwischen vorberuflicher Sozialisation, beruflichem Selbstverständnis und individuellen Lernprozessen von Leitungsnachwuchskräften zu berücksichtigen.

Zur Habitusentwicklung von Leitungspersonen

Der berufliche Habitus wird in dieser Arbeit als ein Bedingungs-element des professionellen Handelns verstanden und stellt somit einen relevanten Forschungsschwerpunkt dar.

Berufliches Selbstverständnis

Ruppin (2015) untersucht in ihrer Studie „ProFuE“ (Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich) mittels biografischer Analyse das professionelle Selbstverständnis von 21 Leitungspersonen (Erzieher mit durchschnittlich 14 Jahren Leitungserfahrung) in Kindertageseinrichtungen im Saarland. Mithilfe von Interviews entwickelt sie drei Typen: Manager mit professionellem Selbstverständnis, Ambivalenz und Unsicherheit im Selbstverständnis als Leitung und ohne Selbstverständnis als Leitung (ebd. 2015, S. 36 f.). Die Typenentwicklung orientiert sich vor allem am jeweiligen Selbst- und Leitungsverständnis sowie dessen Einfluss auf ein professionelles Leitungshandeln. Demnach agieren Leitungspersonen vor allem dann professionell, wenn sie sich von der Mitarbeit in der Gruppe ausschließen und einen strukturierten, hierarchieorientierten Führungsstil aufweisen. Der zweite Typ ist durch ein unsicher ausgebildetes Selbstverständnis definiert, da er sich als Teammitglied identifiziert. Der dritte Typ ist im Hinblick auf sein Selbstverständnis ebenfalls unsicher, da er mangelnde Kompetenz bezüglich der Aufgabendelegation und -organisation sowie im Hinblick auf ein effektives Zeitmanagement aufweist. Weiterführende Analysen der Professionalisierung durch individuelle Lernprozesse sowie daraus resultierende Lernchancen und -hindernisse der drei Typen erfolgen nicht. Zudem weisen die von Ruppin (2015) untersuchten Leitungskräfte eine mehrjährige Berufserfahrung auf, was einen anderen Einfluss auf die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses als bei Leitungsnachwuchskräften nimmt. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die von Ruppin (2015) aufgeführten Typen in Anlehnung an die vier vorliegenden forschungsleitenden Fragen (vgl. Kap. 1.1) weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 5.6).

Konkreter beschreibt Sauer-Schiffer (2000) die große Heterogenität beim Leitungshandeln und bei der Definition des beruflichen Selbstverständnisses. Sie untersucht den Zusammenhang zwischen Biografie und Selbstbild, den Gestaltungswillen in der Leitungsposition und, welche Vorstellungen und Entwürfe von Leitung in der Erwachsenenbildung sich in diesem Kontext entwickeln. Darauf basierend differenziert sie zwischen fünf weiblichen Managementmodellen und sechs gemeinsamen Leitungsthemen, die je nach Leitungsposition unterschiedlich ausgeprägt sind. Das Leitungshandeln orientiert sich an den Menschen, somit sind Reflexionsfähigkeit und „pädagogische Tugenden“, wie „Beziehungsfähigkeit“ und eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz beim Senden, Empfangen und

Implementieren von Kommunikation(sstrukturen) wichtige Voraussetzungen beim Leitungshandeln (ebd. 2000, S. 230). Die so entwickelten weiblichen Managementmodelle sind vor allem durch eine große Unterschiedlichkeit beim Leitungshandeln geprägt, was sich anhand von unterschiedlichen Leitungsstilen, Menschenbildern und (Leitungs-)Kommunikationsstilen zeigt (ebd. 2000, S. 230 f.). Sauer-Schiffer (2000) konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf weibliche Führungskräfte in der Erwachsenenbildung und nicht auf Leitungsnachwuchskräfte. Daraus resultiert die Frage, wie sich das berufliche Selbstverständnis ausbildet, inwieweit sich dieses von Person zu Person unterscheidet und welchen Einfluss das berufliche Selbstverständnis auf die Habitusentwicklung nimmt.

Führungsverständnis

Sausele-Bayer (2011a) analysiert fünf Mitarbeitergespräche von Leitungsnachwuchskräften innerhalb eines Sozialunternehmens (Einrichtungen der Behinderten-, Kinder- und Jugendhilfe) in Bezug auf die Praxis der Personalentwicklung (ebd. 2011a, S. 11; S. 73). Sie untersucht im Kontext der pädagogischen Organisationsforschung, inwieweit die organisationalen Muster Einfluss auf den Führungsstil von Personalverantwortlichen und somit auf organisationale sowie individuelle Lernprozesse haben. Sie konstatiert, dass Personalverantwortliche mehrheitlich keine Kohärenz bezüglich ihres Führungsstils aufzeigen, sondern im beruflichen Alltag zwischen einem macht- und einem beziehungsorientierten Führungsstil schwanken (Sausele-Bayer 2011b, S. 173 f.). Die Frage, wie sich ein inkohärenter Führungsstil auf die Lern- und Habitusentwicklungsprozesse auswirkt, wird nicht beleuchtet. Die vorliegende Dissertation untersucht, ob bei den elf befragten Leitungspersonen ein ähnlich inkohärenter Führungsstil beobachtet werden kann und, falls ja, welchen Einfluss dieser auf die Habitusentwicklungsprozesse der Leitungspersonen nimmt.

Rollenkonflikte und negative Auswirkungen der Arbeitsbedingungen

Ein wesentlicher Grund für Rollenkonflikte könnte die (schwierige) Vereinbarkeit von Pädagogik und Betriebswirtschaft darstellen. Robak (2004) untersucht das Managementhandeln und -wissen von acht Leitungspersonen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus einer organisationspädagogischen Perspektive durch teilnehmende Beobachtungen. Dazu fanden 21 fokussierte Interviews und acht Experteninterviews statt (ebd. 2004, S. 150 ff.). Die empirischen Ergebnisse verweisen auf vier Typen des Managementhandelns (ebd. 2004, S. 344). Robak konstatiert, dass Management „im permanenten optimierenden Konstellieren von Handlungswaben“ besteht (ebd. 2004, S. 341). Das heißt, dass sich das Leitungshandeln und -entscheiden am Einrichtungsprofil und den im System befindlichen Personen orientieren und offene Strukturen generieren. Alle Personen des Systems formen dieses durch offene und weitreichende Kommunikation mit. Die Leitungspersonen sind Teil des Systems und leiten dieses mittels Durchführung unterschiedlicher Aufgabenkomplexe, Kommunikation sowie die Verbindung externer und interner Anforderungen. Das Ziel des Managementhandelns ist der Bildungsauftrag. Robak geht davon aus, dass eine Differenzierung der Leitungsprofile notwendig ist, wobei eine Diffusion der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Aufgaben verhindert wird. Leitungshandeln sollte auf die pädagogischen Ziele rekurrieren und sich somit auf den Bildungsauftrag konzentrieren (ebd. 2004, S. 350). In den Aussagen von Robak wird ein Widerspruch zwischen betriebswirtschaftlichem und pädagogischem Handeln deutlich. Inwieweit dies Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse von Leitungspersonen des sozialpädagogischen Bereichs hat, stellt eine weitergehende Frage dar.

Bedeutsam ist die Vereinbarkeit von Pädagogik und Betriebswirtschaft im Zusammenhang mit den gegebenen sozialpolitischen Rahmenbedingungen. Nentwig-Gesemann et al. (2016) untersuchen die alltäglichen Herausforderungen von Leitungspersonen im Rahmen der Kindertagesbetreuung sowie den Umgang mit den vielfältigen Erwartungen der unterschiedlichen Instanzen wie Staat und Klientel an ebendiese Leitungskräfte und ihr professionelles Selbstverständnis. Die Ergebnisse dieser Studie, in der mithilfe von Gruppendiskussionen 140 Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen aller Bundesländer, die über unterschiedliche Qualifikationen verfügten, befragt wurden, zeigten, dass sich Leitungspersonen stetig wachsenden Anforderungen und Erwartungen im Hinblick auf kaum daran angepasste Rahmenbedingungen stellen müssen. Diese Bedin-

gungen können im negativen Sinne mit einer Überlastung und erhöhten Verunsicherung der Leitungspersonen einhergehen (ebd. 2016, S. 83 ff.). Ob und wie die befragten Leitungspersonen diese Verunsicherung und Überlastung zu überwinden versuchen und gegebenenfalls Rollenkonflikte entwickeln, wird bei Nentwig-Gesemann jedoch nicht deutlich.

Dass Pädagogik und Betriebswirtschaft häufig zwei konkurrierende Aspekte darstellen, wird durch die nachfolgend dargestellten Studien deutlich. Als im Hinblick auf die Arbeitsstrukturierung und notwendigen Ressourcen wesentlich stellt sich der Aspekt der Mitarbeit der Leitungspersonen in den pädagogischen Gruppen dar. Laut Nentwig-Gesemann et al. (2016) beeinflusst die Mitwirkung in den pädagogischen Gruppen das berufliche Selbstverständnis nicht negativ, sondern ver helfe den Leitungspersonen eher zu einem professionellen Selbstverständnis – ein ausreichendes Zeitkontingent sei jedoch hierfür eine Voraussetzung (ebd. 2016, S. 83 ff.). Die Frage, in welcher Form sich die Mitarbeit in der pädagogischen Gruppe auf die Lernprozesse und mögliche Rollenkonflikte der Leitungsnachwuchskräfte auswirkt, wird nicht beantwortet.

Kaltenbach (2008) stellt in ihrer Studie den Managementaspekt der von ihr 491 befragten Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen der Arbeiterwohlfahrt in den Mittelpunkt. Für sie geht es um das Leitungshandeln mit Fokus auf Dienstleistungserbringung und Kundenorientierung. Das pädagogische Aufgabenspektrum wird nicht weiter berücksichtigt (ebd. 2008, S. 19). Eine Fokussierung auf lediglich betriebswirtschaftliche Aspekte des Leitungshandelns zeigt jedoch kein ganzheitliches Bild der Leitungspositionen sowie Lern- und Habitusentwicklungsprozesse. Die Herausforderung der Verbindung von „Verbetriebswirtschaftlichung“ und pädagogischen Ansprüchen wie auch mögliche Auswirkungen dieser Verbindung auf die Professionalisierung in Form von Rollenkonflikten werden bei Kaltenbach nicht deutlich.

Die weitreichenden Aufgaben zum einen und die sozialpolitischen Rahmenbedingungen sowie daran geknüpften finanziellen Mittel zum anderen lassen die Arbeits- und Lernbedingungen des pädagogischen Personals als seelisch und gesundheitlich belastend erscheinen. Viernickel und Voss (2012) untersuchen mithilfe eines standardisierten Fragebogens und 14 problemzentrierter Interviews den Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit von Erziehern sowie 786 Leitungspersonen in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen (ebd. 2012, S. 138). Die meisten Leitungspersonen fühlen

sich demnach durch fehlendes Personal, geringe Zeitressourcen sowie eine geringe finanzielle Ausstattung und Bezahlung gesundheitlich belastet (ebd. 2012, S. 161 ff.). Zudem fühlen sich nur 64,5 % von ihren Trägern in ihrer Leitungsposition anerkannt (ebd. 2012, S. 171). Es gibt hingegen keine Erkenntnisse darüber, welchen Einfluss diese gesundheitlich belastenden Bedingungen konkret auf die Lern- und Professionalisierungsprozesse nehmen.

Langer (2011) untersucht in seiner empirischen Studie das professionelle Leitungshandeln von Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen in Baden-Württemberg aus einer organisationspädagogischen Perspektive mittels 101 Beobachtungen und elf Interviews. Er konstatiert im Hinblick darauf, dass die Veränderung sozialpolitischer Bedingungen stetig neue Anforderungen an das Entscheidungshandeln der Leitungspersonen bewirkt und durch „organisatorische Lernprozesse, Innovationen und professionelle Führung“ bewältigt wird (ebd. 2011, S. 133). Wie Leitungsnachwuchskräften der Umgang mit den veränderten sozialpolitischen Bedingungen und das Ausbalancieren verschiedener Anforderungen und Erwartungen gelingen, wird dabei nicht weiter thematisiert.

Lernprozesse von Leitungspersonen

Die aktuelle wissenschaftliche Literatur zum Leitungshandeln konstatiert keine Lernprozesse von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen. Daher stellt sich folgende Frage: Wie und wodurch lernen die Leitungsnachwuchskräfte für die Rolle und die Leitungstätigkeiten? Bis dato liegen keine subjektorientierten Untersuchungen zu den im Aneignungsprozess bestehenden Lernformen vor. Von Holondynski und Seeger (2004) wurden lediglich Anhaltspunkte für Lernhemmnisse gefunden.

Lernhemmnisse

Holondynski und Seeger (2004) untersuchten 24 Leitungspersonen von Kindertagesheimen mittels einer Dokumenten- und Zeitbudgetanalyse: Die Leitungspersonen konnten ihre Aufgaben demzufolge selten fokussiert und zielorientiert durchführen. Ihre Handlungen waren aufgrund von Verwaltungsaufgaben und ihrer Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen größtenteils planlos und unreflektiert. Holondynski und Seeger führen dies auf eine mangelnde Organisation der Träger selbst zurück, z. B. in Bezug auf fehlende klare Zielvereinbarungen sowie Aufgaben- und Prozessbeschreibungen (ebd. 2004, S. 223). Welchen Einfluss diese ungünstigen Lernbedingungen auf die Lernprozesse haben, wird hingegen ebenso wenig beleuchtet wie die Frage, ob Leitungspersonen Lernstrategien zur Überwindung der Lernhemmnisse nutzen und, wenn ja, welche.

Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung

Im Hinblick auf die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften hat es Sinn, Anhaltspunkte über die Trägerstrukturen im Sinne einer unterstützenden betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung zu eruieren.

Die Träger

Die von Sausele-Bayer (2011b; vgl. Kap. 1.1) erhobenen Daten belegen, dass die Führungspersonen des jeweiligen Sozialbetriebs zwar die individuellen Lernprozesse ihrer Mitarbeitenden fördern. Organisationale Lernprozesse werden durch die Trägerkulturen jedoch blockiert, Einrichtungsleitungen ordnen sich diesen stark machtprägenden Strukturen unter und das Wissen sowie Können der Mitarbeitenden werden für Veränderungsprozesse des Sozialbetriebs selten herangezogen. Die Folge ist eine Fokussierung der Mitarbeitenden auf ihren Grad der Freiheit bei den fachlichen Aufgaben und der Arbeit mit den Klienten. Der Freiheitsraum der Mitarbeitenden wird durch die in sich geschlossene Organisationseinheit zu einem unkontrollierbaren Refugium, was ein Festhalten an Altbewährtem fördert (ebd. 2011b, S. 173 f.). Sausele-Bayer untersucht folglich keine individuellen Handlungs-, Lern- und Professionsmuster oder spezifische Rollenkonflikte von Leitungsnachwuchskräften. Ihre Forschungsergebnisse werfen vielmehr weitergehende Fragen auf: Wie gelingen der berufliche Einstieg und die Lernprozesse von Leitungsnachwuchskräften im Hinblick auf die dezentralen Organisationseinheiten und den damit zusammenhängenden ausgeprägten Freiheitsgrad? Inwiefern wird die Professionsentwicklung der Leitungspersonen von den Trägern unterstützt, welche Konzepte fehlen aus Sicht der Leitungspersonen? Strehmel (2016) geht davon aus, dass einer vollen Leitungsposition häufig eine stellvertretende Leitungsposition als Vorbereitung vorausgeht (ebd. 2016, S. 200). Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage: Trifft das (auch) auf die Befragten der vorliegenden Studie zu?

Nach Nentwig-Gesemann et al. (2016) nimmt der Träger bezogen auf die Professionsentwicklung eine besondere Position ein: Er sollte die Leitungspersonen in ihrer Position unterstützen; gleichzeitig sollten diese hinreichend mutig sein, um Hilfsangebote sowie Weiterbildungen einzufordern und sich im Falle der Überforderung von unrealistischen Anforderungen seitens unterschiedlicher Anspruchsgruppen abzugrenzen. Der Träger sollte zur Orientierung gemeinsam mit den Leitungen Kompetenzprofile erstellen. Diese Ergebnisse schließen an den Aussagen von Sausele-Bayer (2004) an, wonach es Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen mehrheitlich an Informationen zu ihren Leitungstätigkeiten fehlt (ebd. 2004, S. 106 ff.). Nentwig-Gesemann et al. gehen in ihrer Untersuchung von bereits vorprofessionalisierten Leitungspersonen aus – welche Rolle

die Träger im Hinblick auf den Einstieg für die Leitungsnachwuchskräfte spielen, wird hingegen nicht weiter thematisiert.

Fortbildungen

Biesenkamp und Merchel (2007; vgl. Kap. 1.1) haben in ihrer Studie spezifische Kompetenzprofile von Leitungsaufgaben und daran geknüpfte Qualifizierungen generiert: Sie beziehen sich dabei auf die *Wissensvermittlung* von wissenschaftlichen Fakten (z. B. Theorie und Methoden der Organisationsentwicklung), *Kompetenztraining* (z. B. Sozialkompetenz) und *Persönlichkeitsentwicklung* (z. B. Integrität). Diese drei Komponenten der Qualifizierung greifen ineinander und sollten den Leitungspersonen die Möglichkeit bieten, sich Wissen anzueignen sowie dieses in der Praxis zu erproben und zu reflektieren (ebd. 2007, S. 36; 50 f.).

Die Fortbildungsmöglichkeiten für Leitungspersonen sind demnach nicht sehr stark ausgeprägt. Sausele-Bayer fordert eine bessere Unterstützung durch berufliche Weiterbildung (Sausele-Bayer 2004, S. 106 ff.). Daran anschlussfähig sind die Aussagen von Boeßenecker und Markert (2008, S. 177), welche die Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen der Sozialwirtschaft als unausgereift einschätzen, welche von den Trägern zugleich eher nach dem Prinzip des „Trial and Error“ in Anspruch genommen würden. Inwieweit sich die vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten und deren Nutzen auf die Professionsentwicklung von Leitungspersonen auswirken, ist bisher nicht erforscht worden. Die Frage, welche Rolle den Leitungspersonen selbst im Hinblick auf mangelnde Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen zukommt, wird ebenfalls nicht beantwortet.

Reflexion als Teil der Personalentwicklung

Sausele-Bayer (2004; vgl. Kap. 1.1) fordert, dass die Vorbereitung und Einführung der neuen Leitungskräfte nicht gänzlich auf Fortbildungen in den betriebswirtschaftlichen und verwaltungsfachlichen Fächern fokussieren. Vielmehr postuliert sie Fortbildungen, welche die Konflikt- und Spannungsfelder, denen Leitungspersonen ausgesetzt sind, thematisieren und Reflexionsmöglichkeiten zur Verortung der Leitungsperson im Gefüge von Anspruchsgruppen, Staat, Träger etc. bieten. Persönlichkeitsbildung und reflexive Kompetenzen stellen in diesem Zusammenhang wesentliche Komponenten dar (ebd. 2004, S. 106 ff.).

Nentwig-Gesemann et al. (2016; vgl. Kap. 1.1) nennen Coaching, Supervision und Reflexionsmöglichkeiten ebenso als sinnvolle Aspekte bezüglich der Stärkung der Leitungsprofessionalität (ebd. 2016, S. 83 ff.).

Daran anschlussfähig ist die Aussage von Strehmel (2016), wonach die Lernorte von Leitungspersonen einer Kindertageseinrichtung vielfältig sein sollten, d. h. theoretische, praktische Lernkonzepte sowie Reflexionsmöglichkeiten beinhalten sollten (ebd. 2016, S. 200). Die empirischen Ergebnisse von Herbrechter (2011) weisen darauf hin, dass Leitungspersonen z. B. Team- und Leitungsbesprechungen zum Wissensaustausch nutzen (ebd. 2011, S. 84 f.). Warum jedoch auch Coaching und Reflexion in Bezug auf individuelle Lern- und Professionalisierungsprozesse relevant sind, wird bei Sausele-Bayer, Nentwig-Gesemann et al. und Strehmel nicht hinreichend geklärt.

1.3 Wissenschaftliche Einordnung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit orientiert sich zur Beantwortung der in Kapitel 1.1 aufgeworfenen Forschungsfrage vorrangig an einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektive. Eine Beantwortung der Forschungsfrage kann jedoch zugleich nur unter Rückgriff auf unterschiedliche wissenschaftliche Bezugspunkte erfolgen.

Einen dieser Bezugspunkte stellt die berufliche Weiterbildung dar. In der wissenschaftlichen Literatur wird aufgrund einer förderrechtlichen und bildungspolitischen Ebene zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung unterschieden. Die berufliche Weiterbildung kann vom Arbeitgeber initiiert und (teilweise) finanziert werden und (wenigstens teilweise) während der Arbeitszeit stattfinden. Individuelle berufliche Weiterbildung wird hingegen zumeist von den Lernenden selbst organisiert sowie finanziert und findet während oder außerhalb der Arbeits-

zeit statt (Schiersmann 2007, S. 23 ff.). Die berufliche Weiterbildung beinhaltet zwei wesentliche Aneignungsformen: das formale und informelle Lernen. Informelle Lernkontexte, die weder formalisiert noch durch ein Curriculum strukturiert sind, wie das Lernen am Arbeitsplatz, gewinnen innerhalb der beruflichen Weiterbildung aufgrund von ökonomischen und praktischen Gründen sowie der Halbwertszeit des Wissens an Bedeutung. Aus lerntheoretischer Sicht stellt die ausgeprägte Praxisorientierung einen positiven Aspekt dar (ebd. 2007, S. 26 ff.).

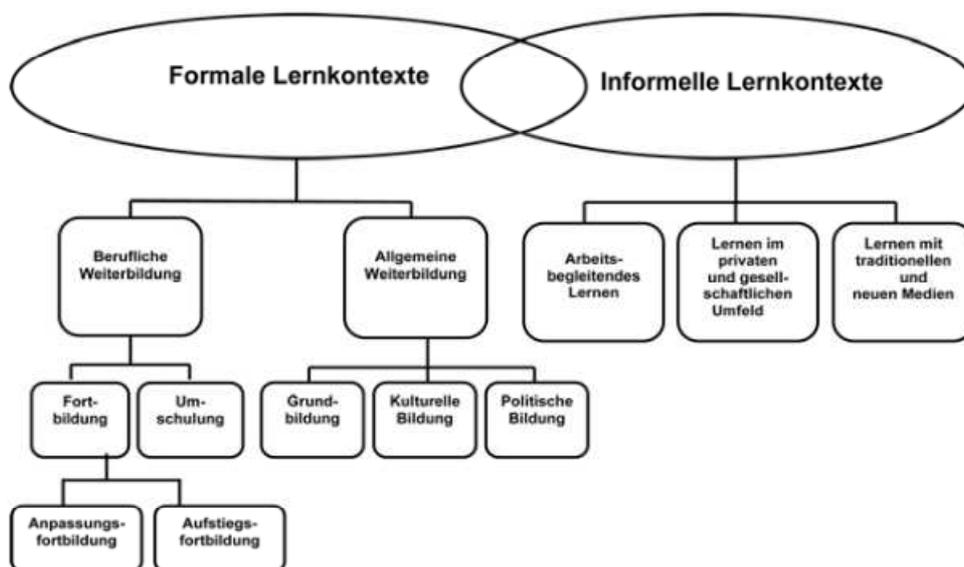


Abb. 1: Definition von beruflicher Weiterbildung (Quelle: Schiersmann 2007, S. 42).

Wie in Abbildung 1 deutlich wird, wird die allgemeine von der beruflichen Weiterbildung getrennt. Berufliche Weiterbildung erfolgt frühestens nach dem Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung und umfasst zum einen alle informellen Lernformen, wie arbeitsbegleitendes Lernen, Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld sowie Lernen mit traditionellen und neuen Medien. Zum anderen beinhaltet berufliche Weiterbildung formale Lernkontexte (Schulungen, Kurse etc.), wie die Fortbildung, entweder zur Kompetenzanpassung an eine Tätigkeit bzw. im Hinblick auf einen Aufstieg, oder die Umschulung (ebd. 2007, S. 41).

Die betriebliche Weiterbildung stellt einen Teilbereich der beruflichen Weiterbildung dar. In diesem Kontext kommt der Personalentwicklung besondere Bedeutung zu. Sie steht mit der Organisationsentwicklung in Verbindung und soll die individuelle Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden unter Berücksichtigung der Unternehmensziele durch folgende Aspekte unterstützen:

- „Bildung: Ausbildung, Weiterbildung, Führungsbildung, Anlernung, Umschulung.
- Förderung: Auswahl, Einarbeitung, Arbeitsplatzwechsel, Laufbahnplanung, Leistungsbeurteilung, Coaching, Outplacement.
- Organisationsentwicklung: Projekte, Gruppenarbeit, Qualitätszirkel“ (Faulstich 1998, S. 37).

Bei der beruflichen Weiterbildung bestehen eine „Entgrenzung“ und „Vielfalt“ von Aneignungsformen durch informelle Lernkontexte (Schiersmann 2007, S. 43). Grünewald und Moraal (1996) entwickeln die Konzepte der betrieblichen Weiterbildung weiter. Aus ihrer Darstellung wird deutlich, dass diese Konzepte keine eindeutige Trennung von formalen und informellen Lernkontexten bzw. Arbeiten und Lernen zulassen, sondern vielmehr Mischlernformen beinhalten. Sie unterscheiden zwischen betrieblicher Weiterbildung „im engeren Sinne“: interne und externe Lernveranstaltungen; „im weiteren Sinne“: arbeitsplatznahe konventionelle Formen, z. B. Unterweisung durch Vorgesetzte, Einarbeitung neuer Mitarbeiter; arbeitsplatznahe „neue“ Formen: z. B. Qualitätszirkel, selbstgesteuertes Lernen; und Informationsveranstaltungen, z. B. Erfahrungsaustauschkreise, Fachmessen.

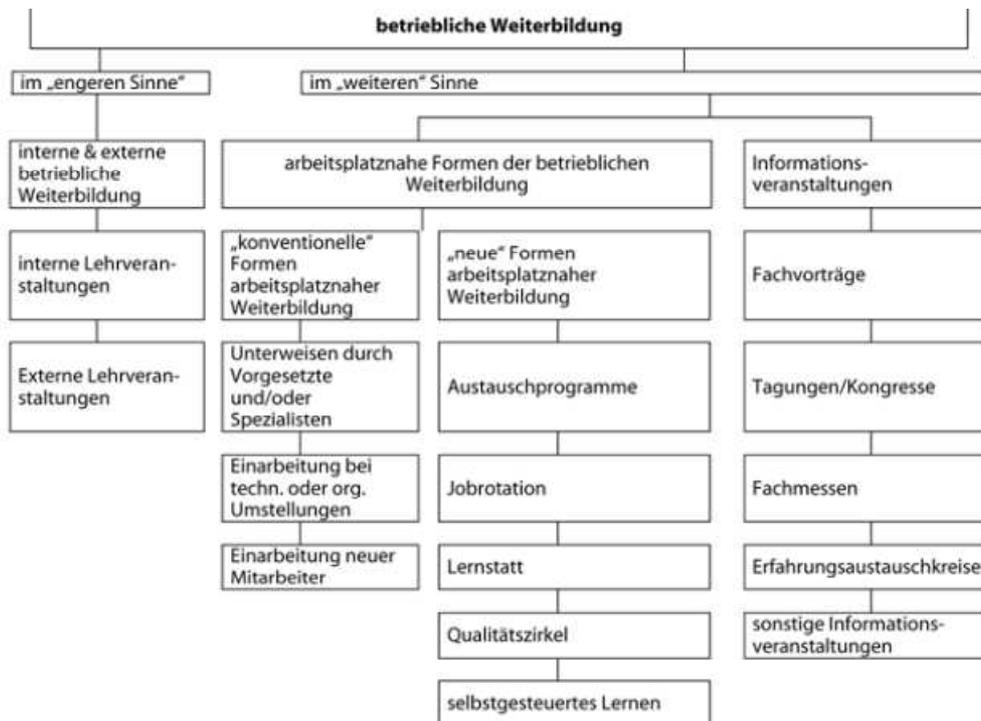


Abb. 2: Konzepte der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: Grünewald u. Moraal 1996, S. 12; Schiersmann 2007, S. 88).

Eine eindeutige Bestimmung von Konzepten der betrieblichen Weiterbildung lässt sich schwer vornehmen. Letztlich zählen jegliche Formen des beruflichen Kompetenzgewinns dazu, z. B. ebenso das gemeinsame Lernen unter Kollegen – hierbei geht es um das Lernen im Zusammenhang von Arbeit und dies definiert somit ein erweitertes Lernverständnis (Schiersmann 2007, S. 89). Faulstich (1998) spricht bezogen auf betriebliche Weiterbildung auch von „arbeitsplatzbezogenen Lerntätigkeiten“ und verdeutlicht den bewusst gesteuerten Charakter von arbeitsbezogenen Lernprozessen: „Lernprozesse treten in Kombination mit Arbeitsprozessen in vielfältigen Formen auf. Beiläufige, nicht intentional organisierte, informelle Lerntätigkeit ist immer schon der Fall. Arbeitsbezogenes Lernen meint aber nicht einfach ‚learning-by-doing‘, sondern intentionales Gestalten von Lerntätigkeiten im Verhältnis zur Arbeitstätigkeit. Dabei kommt es darauf an, Handlungslernen als Lerntätigkeit zu organisieren“ (ebd. 1998, S. 149).

Die Forschung zur Erwachsenenbildung setzt sich in diesem Zusammenhang u. a. damit auseinander, unter welchen Bedingungen und in welchen Konstellationen Lernformen zu erfolgreichem Lernhandeln führen können. So kann expansives Lernen durch Selbstorganisation oder die Arbeit in Gruppen gefördert werden (Faulstich 1998, S. 127 ff.; 141 ff.; 153 ff.). Der Begriff „expansives Lernen“ geht auf Klaus Holzkamp (1995) zurück und bezeichnet eine erfolgreiche Lernausgangsbedingung, weil Lernhandlungen in dem Fall nicht von außen auferlegt werden, sondern vom Subjekt ausgehend zur eigenen Entwicklung und Verfügungserweiterung erfolgen. Holzkamps Lernbegriff wird dieser Arbeit zugrunde gelegt (vgl. Kap. 3.1).

Die vorliegende Arbeit untersucht die Lern- und Professionalisierungsprozesse von Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen. Dabei wird ein Bezug zur beruflichen Weiterbildung hergestellt, indem die individuellen Strukturen beruflicher Weiterbildung untersucht werden. In diesem Zusammenhang wird der Bedeutung unterschiedlicher Lernkontexte und -inhalte im Hinblick auf professionelles Leitungshandeln aus einer erwachsenenbildungstheoretischen Perspektive besondere Beachtung geschenkt: dem Lernen im Prozess der Arbeit, durch betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung.

Im Hinblick auf die Analyse der Professionsentwicklung von Leitungspersonen kommt dem Umfeld eine wichtige Bedeutung zu. Jede Leitungsperson befindet sich in einer anderen Einrichtung, somit sind sie jeweils mit einer unterschiedli-

chen Organisationsstruktur und -kultur sowie einem differenten kontextualen Handlungsrahmen und somit anderen Lernbedingungen konfrontiert:

„Organisationen sind strukturell auf der Meso-Ebene gesellschaftlichen Handelns und Wandeln verortet. Sie stellen institutionalisierte Orte des Lernens und der Bildung dar [...]. Jenseits expliziter Bildungsprogramme und Maßnahmen werden in jeder Organisation informelle und nonformale Dimensionen des Lernens, der Bildung, des Pädagogischen entdeckt werden können“ (Weber et al. 2011, S. 9).

Einen weiteren Bezugspunkt dieser Arbeit stellt somit die Organisationspädagogik dar. Sie konstatiert das Verhältnis zwischen der Organisation und elementaren pädagogischen Aspekten, wie Bildungszusammenhängen und der organisationalen Prägung von Bildung und Erziehung (Weber et al. 2011, S. 9).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, mit welchen organisationalen Einflüssen die Leitungspersonen im beruflichen Alltag konfrontiert werden: Welche Rolle spielen bezüglich ihrer Professionalisierungsprozesse Mitarbeitende, Vorgesetzte, Klienten, Einrichtung und Träger?

Da ein möglichst ganzheitlicher Blick auf die Professionalisierungsprozesse vorgenommen werden soll, wird als weiterer Forschungsbezug eine biografische Perspektive eingenommen, indem vorberufliche Sozialisationserfahrungen berücksichtigt werden sollen.

„Biographieforschung geht mit eigenen Fragestellungen auf den Lebenslauf oder die Lebensverläufe zu“ (Erpenbeck u. Heyse 2007, S. 90).

Dabei kann sie sich auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen und Fragen beziehen. In der Erziehungswissenschaft ist die Lebenslaufforschung zur Analyse von Lerngeschichten und der Entwicklung von Bildungsinteressen bedeutsam, indem sie sich mit Teilen des Lebenslaufs beschäftigt (Erpenbeck u. Heyse 2007, S. 91). Dabei ist der Lebenslauf jedoch kein einseitig entwickeltes Konzept, sondern das Ergebnis eines Zusammenspiels „von Individuum und sozialer sowie physischer Umwelt“ (Siebert 1985, S. 42). Biografische Untersuchungen decken keine Realitäten auf; vielmehr vermitteln sie subjektive Einsichten, die durch eine Verbindung von subjektiver und objektiver Welt entstehen (Erpenbeck u. Heyse 2007, S. 91 f.).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit werden bedeutende Aspekte im Lebenslauf der Leitungspersonen im Hinblick auf das Leitungslernen der Befragten eruiert: Welchen Einfluss haben das Studium oder andere berufliche Vorerfahrungen auf die Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen? Durch Rekapitulation

der eigenen Lerngeschichte werden subjektiv bedeutungsvolle Lernerfahrungen sichtbar, die für eine Verwertung im Sinne der Leitungsposition von Bedeutung sind.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen Teil A (Kap. 2 bis 4) und einen empirischen Teil B (Kap. 5 bis 9) gegliedert. Dabei setzt sich das zweite Kapitel aus theoretischer Perspektive mit den Begriffen berufliche Sozialisation, Profession, Professionalisierung, Professionalität sowie professionelles (Leitungs-)Handeln auseinander, um den begrifflichen Rahmen der Untersuchung zu definieren. In diesem Kontext werden das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu (1974) und der Begriff der dialogischen Führung nach Dietz und Kracht (2002) als wesentliche Analyseinstrumente eingeführt. In Kapitel 2 wird aufgezeigt, dass Professionsentwicklung mit langwierigen Lernprozessen einhergeht. In diesem Zusammenhang werden im dritten Kapitel der zugrunde gelegte Lernbegriff nach Klaus Holzkamp (1995) und verschiedene vorliegend relevante Lernformen definiert, um auf dieser Basis die Lernprozesse der Leitungspersonen zu untersuchen. In Kapitel 4 werden ausgesuchte Konzepte der Personal- und Führungskräfteentwicklung vorgestellt, welche im Hinblick auf die betriebliche und individuelle Weiterbildung der Leitungspersonen als Analysebasis fungieren.

In Teil B werden die empirischen Ergebnisse zur Professionsentwicklung des Leitungsnachwuchses dargestellt. Im Mittelpunkt des fünften Kapitels stehen die Herleitung und Begründung der empirischen Vorgehensweise sowie die Darstellung der konkreten methodischen Durchführung der empirischen Datenerhebung.

Im Hinblick auf die Untersuchung der Professionsentwicklung erscheint es sinnvoll, durch eine biografieorientierte Perspektive einen möglichst ganzheitlichen Blick auf die Lernprozesse der Leitungspersonen zu gewinnen. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zur (vor-)beruflichen Sozialisation der Leitungspersonen vorgestellt, bezogen auf bedeutsame Lernerfahrungen als Vorbereitung auf die Leitungsposition durch das Studium der Diplom-Pädagogik und weitere vorberufliche Erfahrungen (Kap. 6.1). Zudem werden der Arbeitsmarkt und das Gehalt als Sozialisationserfahrungen problematisiert (Kap. 6.1.3). Danach werden die Leitungsaufgaben und Arbeitsbedingungen als Dreh- und Angelpunkt für die Professionsentwicklung dargestellt (Kap. 6.2).

Der berufliche Habitus kann als ein wesentlicher Teil der Professionsentwicklung und des professionellen Leitungshandelns betrachtet werden. In diesem Sinne widmet sich das siebte Kapitel der beruflichen Habitusentwicklung der Leitungspersonen. Diesbezüglich werden das Selbstverständnis (Kap. 7.1) und das Führungsverständnis (Kap. 7.2), d. h. das Verständnis der beruflichen Rolle und des Führungsstils, vorgestellt. Zudem wird analysiert, inwieweit das berufliche Selbstverständnis die (berufliche) Entwicklung der Leitungspersonen beeinflusst (Kap. 7.3). Danach werden die Rollenkonflikte im Hinblick auf die Identitätsentwicklung der drei Professionsentwicklungstypen (sicher-, ambivalent- und unsicher-orientierter Typ) untersucht. In diesem Zusammenhang wird der Einfluss der Rollenkonflikte auf das Leitungshandeln untersucht und der Umgang mit diesen abgebildet sowie analysiert (Kap. 7.5).

Kapitel 8 behandelt eine mittels der empirischen Datenbasis identifizierte Lernenebene der Leitungspersonen – das Lernen im Prozess der Arbeit. Dabei werden ferner die auf dieser Lernenebene auftretenden Lernhemmnisse der drei Professionsentwicklungstypen (Kap. 8.2) und mögliche Lernstrategien (Kap. 8.2.1) untersucht. Die empirischen Ergebnisse werden sodann in den lerntheoretischen Rahmen dieser Arbeit eingeordnet.

Das Kapitel 9 setzt sich mit der beruflichen Weiterbildung der Leitungspersonen auseinander. In diesem Zusammenhang werden zwei weitere auf Grundlage der empirischen Daten identifizierte Lernenebenen dargestellt und analysiert: betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung. Diese lassen sich jeweils in folgenden Konzepten wiederfinden: Einarbeitung (Kap. 9.1), Training off the Job (Kap. 9.2) und Training near the Job (Kap. 9.3), betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse (Kap. 9.4), betriebliche Karriereentwicklung (Kap. 9.5), betriebliches Informations- und Wissensmanagement (Kap. 9.6). Die Ergebnisse des neunten Kapitels werden mit den Erkenntnissen des achten Kapitels verbunden, indem die Bedeutung dieser Konzepte für das Lernen der Leitungspersonen herausgearbeitet wird.

In Kapitel 10 werden sowohl die Ergebnisse im Hinblick auf die vier forschungsleitenden Fragen (vgl. Kap. 1) zusammengefasst als auch die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert und bewertet. Zudem wird die empirische Vorgehensweise reflektiert und es werden Implikationen für die weitere Forschung aufgezeigt.

Teil A

Der vorliegende Teil A behandelt den theoretischen Rahmen dieser Arbeit, der zur Analyse der empirischen Befunde in Teil B herangezogen wird. Da bei der Untersuchung der Professionalisierungsprozesse von Leitungspersonen deren Sozialisationsprozesse berücksichtigt werden, wird sich u. a. diesem Thema im zweiten Kapitel gewidmet. Dabei wird zunächst erklärt, was unter dem Begriff der beruflichen Sozialisation zu verstehen ist (Kap. 2.1). In diesem Zusammenhang wird das Habituskonzept nach Bourdieu (1974) erläutert und als Leitdefinition der vorliegenden Arbeit dargelegt. Im Hinblick auf Sozialisationsprozesse können Rollenkonflikte zutage treten; das zweite Kapitel erklärt diesen Begriff (Kap. 2.1.1). Außerdem werden sozialpädagogische Einrichtungen als berufliche Sozialisationsinstanzen vorgestellt (Kap. 2.1.2).

Um in Teil B dieser Arbeit erklären zu können, inwieweit empirische Daten auf professionelles (Leitungs-)Handeln schließen lassen oder nicht, werden die Begriffe Profession (Kap. 2.2.1), Professionalisierung (Kap. 2.2.2), Professionalität (Kap. 2.2.3) und professionelles (pädagogisches) (Leitungs-)Handeln definiert (Kap. 2.2.4).

Da Professionalisierungsprozesse auf Lernprozessen fußen, werden im dritten Kapitel lerntheoretische Aspekte erläutert sowie der Lernbegriff nach Holzkamp als Analysebasis vorgestellt (Kap. 3.1). In diesem Kontext werden Lernformen und -voraussetzungen aufgezeigt (Kap. 3.2).

Das vierte Kapitel stellt Konzepte der Personalentwicklung und Führungskräfteentwicklung vor, da in den empirischen Daten Anhaltspunkte für diese gefunden werden konnten. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Führungskräfteentwicklung (Kap. 4.1.1) und Einarbeitung (Kap. 4.1.2), dem Training off the Job (Kap. 4.2.2), dem Training near the Job (Kap. 4.2.3) sowie dem Informations- und Wissensmanagement (Kap. 4.2.4).

2. Berufliche Sozialisation, Professionalität Professionalisierung und professionelles (Führungs-) Handeln

Die vorliegende Arbeit untersucht den Professionalisierungsprozess von Diplom-Pädagogen als Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Einrichtungen. Der in Kapitel 2 vorgestellte theoretische Rahmen zielt darauf ab, aus der Perspektive der Erwachsenenbildung den Professionalisierungsprozess von Leitungsnachwuchskräften als ein ganzheitliches Phänomen zu betrachten. Professionalisierungsprozesse von Leitungsnachwuchskräften werden in dieser Arbeit in unterschiedlichen Kontexten in den Blick genommen und als komplexe Aneignungsprozesse verstanden, die nicht ausschließlich auf dem Studium der Erziehungswissenschaft fußen. Der theoretische Rahmen berücksichtigt eine ganzheitliche berufliche Perspektive, um die Professionalisierungsprozesse von Leitungspersonen möglichst umfassend zu analysieren. Beruflichen Sozialisationsprozessen, als Professionalisierungsbasis, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu.

Ziel dieses Kapitels ist es, die Begriffe berufliche Sozialisation, Professionalität, Professionalisierung und professionelles (Führungs-)Handeln als theoretischen Rahmen zu definieren, um die empirischen Daten im Hinblick auf vorberufliche Lernerfahrungen (als Nutzbarmachung innerhalb der Leitungsposition), die Lern- und Arbeitsbedingungen sowie den professionellen (Leitungs-)Habitus zu analysieren.

Nachfolgend werden die Begriffe berufliche Sozialisation (Kap. 2.1), Profession (Kap. 2.2.1), Professionalisierung (Kap. 2.2.2) und Professionalität (Kap. 2.2.3) definiert. Außerdem wird der Non-Profit-Sektor als Rahmen beruflicher Sozialisation für die Leitungspersonen vorgestellt (Kap. 2.2.4.2). Zudem wird dargestellt, was pädagogisches professionelles (Leitungs-)Handeln ausmacht – in diesem Kontext wird das Führungskonzept nach Dietz (2002) als ein professionelles pädagogisches Führungsinstrument beschrieben (Dietz u. Kracht 2002) (Kap. 2.2.4.2) und der Begriff der Führung, der dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, wird erörtert. Im Anschluss daran wird das Studium der Diplom-Pädagogik knapp dargestellt (Kap. 2.2.4.3), um einen Überblick über die Lerninhalte vorberuflicher universitärer Sozialisation zu gewähren, die in der vorliegenden Arbeit u. a. als ein Teil der Professionsentwicklung der Leitungspersonen definiert wird. Zudem werden Aussagen über die beruflichen Perspektiven von Diplom-Pädagogen vor-

genommen, da die entsprechende Arbeitsmarktsituation als Selektions- und Sozialisationsfaktor betrachtet werden kann.

2.1 Berufliche Sozialisation

Die Definition der Sozialisation wird bis ins 21. Jahrhundert in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert, insbesondere das Verhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft steht dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. In der Definition von Émile Durkheim (1858-1917) wird Sozialisation als deterministisch-einseitiger Beeinflussungsprozess verstanden, bei dem die Gesellschaft als dominanter Faktor zu wirken scheint, der Einfluss des Menschen selbst hingegen als begrenzt erachtet wird. Durkheim beschreibt Sozialisation als Vergesellschaftungsprozess, d. h., dass die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums durch gesellschaftliche Bedingungen geformt wird (Gudjons 2008, S. 150 ff.).

In der neueren Diskussion, die von Hurrelmann (2008) angeführt wird, bezeichnet der Begriff Sozialisation einen Interaktionsprozess zwischen dem Individuum als ganzheitlichem Wesen (Sozialisand) sowie der gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt – der Sozialisand ist somit kein passiver Rezipient mehr. Die von diesem Interaktionsprozess ausgehenden Einflüsse prägen einerseits die Identitätsentwicklung des Individuums, andererseits beeinflusst das Individuum durch seine Fähigkeiten und Werte seine Umwelt. Diese Interaktionen sind durch Kommunikation und Tätigkeiten gekennzeichnet (Gudjons 2008, S. 149 ff.). Sozialisation bezeichnet somit einerseits den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums als ganzheitliches Wesen und andererseits die Entwicklung der sozialen Handlungsstrukturen auf der kollektiven Ebene:

„Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“ (Hurrelmann et al. 2008, S. 25).

Sozialisation ist zugleich ein lebenslanger Prozess (Gudjons 2008, S. 152). Somit gibt es unterschiedliche Instanzen der Sozialisation: u. a. in der Familie, im Kindergarten, in Schule und Universität sowie bei der Arbeit (Hurrelmann et al. 2008). Bei dem Begriff Sozialisation handelt es sich um Interaktionsprozesse von Individuen (Gudjons 2008, S. 149 ff.). Die Grundlage für Sozialisationsprozesse sind Lernvorgänge (Klatetzki 2008, S. 353). Diese Lernprozesse müssen jedoch

nicht pädagogisch moderiert sein, sie können ebenso durch informelle Lernwege (z. B. das Lernen in der Freizeit) ausgelöst werden (Heinz 1995, S. 37). Die berufliche Sozialisation umfasst die Identitätsentwicklung des Individuums im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit (ebd. 1995, S. 37 ff.).

Sozialisation *für den Beruf* bezieht sich auf die vorberufliche Sozialisation: u. a. Lern- und Entwicklungsprozesse in Familie, Schule und Universität bis hin zur Berufsausbildung. Bei der vorberuflichen Sozialisation werden Werte, Interessen und Fähigkeiten von Individuen geprägt, welche die weitere berufliche Entwicklung beeinflussen (Heinz 1995, S. 42).

Sozialisation *durch den Beruf* meint die Konkretisierung betrieblicher Arbeitserfahrungen in Bezug auf die Arbeitsinhalte und betrieblichen Gegebenheiten. Diese beruflichen Erfahrungen verbinden sich mit dem biografischen Lebenszusammenhang des Sozialisanden und sind persönlichkeitsbildend (Heinz 1995, S. 42).

Die berufliche Sozialisation hat die Entstehung eines beruflichen Habitus, einer beruflichen Rolle, zur Folge (Bammé et al. 1981, S. 72 ff.). Beim beruflichen Habitus gehen „alle fachlichen Qualifikationen und berufstypischen Orientierungen, Verhaltens- und Handlungsmuster [...] miteinander bestimmte Verbindungen ein“ (ebd. 1981, S. 72).

Die Theorie zur Aneignung eines professionellen (Leitungs-)Habitus geht in dieser Arbeit auf die milieuspezifische Habitus Theorie von Pierre Bourdieu (1974) zurück. Bourdieu beschreibt den Habitus einer Person als eine Anordnung internalisierter Muster, die kulturspezifische Gedanken, Handlungen und Wahrnehmungen beinhalten (Bourdieu 1974, S. 143). Der Habitus entwickelt sich auf der Grundlage von Erfahrungen und gesellschaftlicher Interaktion. Die Entwicklung des Habitus, d. h. die Internalisierung dieser Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, wird von Bourdieu als Inkorporation bezeichnet (Krais et al. 2002, S. 53 ff.). Der Habitus ist milieuspezifisch geprägt, denn jedes Subjekt bewegt sich in einem anderen sozialen Raum, mit unterschiedlichen kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen. Eine soziale Gruppe entsteht nach Bourdieu durch ähnliche Werte, Normen, Denk- und Handlungsweisen von Subjekten, welche sich in einem sozialen Raum mit gleichem kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital bewegen (Krais et al. 2002, S. 36 ff; S. 53 ff.).

Die gesellschaftliche Arbeitsteilung ist mit einer Differenzierung sozialer Räume in unterschiedliche Berufe verbunden. Diese ausdifferenzierten sozialen Felder stellen soziale Räume mit jeweils eigenen Logiken, Verhaltens- und Handlungs-

weisen dar (Krais et al. 2002, S. 55 ff.). Bourdieu geht nicht von einer einseitigen Beeinflussung des Subjekts aus, vielmehr beeinflusst der Habitus des Subjekts das soziale Feld, in welchem es sich aufhält, und das soziale Feld wird wiederum vom Habitus des Subjekts beeinflusst (Bohn 1991, S. 26). Ein Aufbruch des vorhandenen Habitus ist möglich. Der Habitus ist nicht starr, sondern dazu imstande, sich zu verändern, wenn die Voraussetzungen des Feldes dies bedingen. Aufgrund der komplexen und langwierigen Aneignungsprozesse vollzieht der Habitus jedoch keine ganzheitliche Veränderung: Die soziale Mobilität bezieht sich vor allem auf benachbarte Felder (Bremer u. Lange-Vester 2006, S. 13 ff.; Lange-Vester 1999, S. 333 f.). Die beruflichen Erfahrungen haben somit großen Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen und persönlichen Identität.

Überträgt man die Aussagen von Bourdieu (1974) auf die vorliegende Arbeit, so ergibt sich folgendes Bild: Die Leitungspersonen sind in einer sozialpädagogischen Einrichtung tätig – der sozialpädagogische Leitungsbereich stellt somit das soziale Feld dar. Durch die Interaktion in diesem Feld entsteht einerseits ein beruflicher Habitus, andererseits prägen die Leitungspersonen mit ihrem Habitus ihr Leitungsumfeld. Während der Inkorporation formt sich der berufliche Habitus der Leitungspersonen durch die Internalisierung der berufsspezifischen Werte, Normen und Handlungsmuster. Wie sich der berufliche Habitus und somit die berufliche Identität ausgestaltet, ist Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit.

Am stärksten sind die Sozialisationserfahrungen, bei denen „Grenzen überschritten werden“ (Klatetzki 2008, S. 353). Diese Grenzen beziehen sich auf einen Hierarchieaufstieg im beruflichen und organisationalen Kontext sowie einen Einstieg in neue Organisationen bzw. in die Erwerbstätigkeit. In diesem Zusammenhang ergeben sich innerhalb des Sozialisationsprozesses folgende Lernbereiche, die für die befragten Leitungsnachwuchskräfte von Bedeutung sein können (ebd. 2008, S. 353 f.):

- Die Sozialisanden müssen Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernen, um bestimmte Tätigkeiten ausführen zu können.
- Die Sozialisanden müssen sich in die sozialen Beziehungen der Organisation einbringen können.
- Die Sozialisanden müssen die Organisationspolitik sowie die offiziellen und inoffiziellen Autoritätsstrukturen kennenlernen und sich in sie einordnen.

- Die Sozialisanden müssen sich mit den Normen und Werten der Organisation vertraut machen.
- Die Sozialisanden müssen sich mit der Geschichte der Organisation vertraut machen, um das organisationale Selbstverständnis zu verstehen.

Bei der beruflichen Sozialisation kommt organisationalen Akteuren, wie Vorgesetzten und Kollegen, bezüglich der Lernprozesse eine besondere Bedeutung zu (ebd. 2008, S. 361 f.).

2.1.1 Rollenkonflikte

Unterschiedliche, nicht vereinbar scheinende Erwartungen von Gesellschaftsmitgliedern an ein Individuum, die aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Hierarchie entstehen können, können zu beruflichen Rollenkonflikten führen (Bammé et al. 1981, S. 98 ff.).

Gerade Führungskräfte sind laut Neuberger (2002) mit vielen verschiedenen Erwartungen konfrontiert. Daraus können „Dilemmata der Führung“ entstehen (ebd. 2002, S. 337 ff.). Die Führungskraft ist demnach stets Widersprüchen ausgesetzt und muss sich damit individuell zu arrangieren versuchen: Sie soll den Mitarbeitenden zwar menschlich nah sein – und dennoch Distanz zu ihnen wahren; eine fachliche Spezialisierung darbieten – und dennoch den Überblick behalten; sie soll Werte, Stabilität und Tradition bieten – und dennoch innovativ sein sowie sich durch große Flexibilität auszeichnen, z. B. um am Markt zu bestehen, um nur einige der Gegensätze zu nennen.

Bammé et al. (1981) weisen darauf hin, dass Rollenkonflikte von Sozialisanden auf zweierlei Weise gelöst werden können: Erstens können Rollenkonflikte erfolgreich gelöst werden, indem die neue Situation nicht als Gegensatz zu bisherigen Erfahrungen, Zielen und Wertvorstellungen verstanden wird, sondern als positive Veränderung zur Persönlichkeitsentwicklung in die eigene Identität integriert wird. Zweitens kann das Individuum dem Rollenkonflikt entgegenwirken, indem es diesen durch Wahrung seiner sozialen Identität bewältigt, sodass es das Vertrauen der beteiligten Personen gewinnt bzw. bewahrt (ebd. 1981, S. 102 f.). Keupp et al. (2008) sprechen im Zusammenhang mit den heutigen gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen nicht von der Entwicklung *eines* Identitätskerns, sondern vielmehr von der Konstruktion einer Patchworkidentität, wobei aufgrund

einer Nichtvereinbarkeit verschiedene Ziele und Wertvorstellungen nebeneinander fortbestehen.

Inwieweit die Identitätsentwicklung der befragten Leitungspersonen von Rollenkonflikten geprägt ist, wird in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht.

2.1.2 Sozialpädagogische Einrichtungen – Rahmenbedingungen für die berufliche Sozialisation

Bei der Betrachtung von Sozialisationsprozessen kommt den Umgebungsstrukturen eine wesentliche Bedeutung zu. Die beruflichen Rahmenbedingungen der Leitungspersonen sind für ihre berufliche Sozialisation entscheidend. Die beruflichen Rahmenbedingungen von Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Einrichtungen sind maßgeblich von den sozialpolitischen Gegebenheiten und dem sozialstaatlichen System geprägt. Die Arbeits- und Lernumgebungen der Personen in der Leitungsfunktion sozialpädagogischer Einrichtungen werden von den ressourcenmäßigen und rechtlichen Vorgaben des Sozialstaates beeinflusst. Die Bildung und Betreuung, Beratung und (Weiter-)Entwicklung von Menschen können als soziale Dienstleistungen definiert werden, welche im Rahmen einer Organisation mit mangelnder Gewinnerwirtschaftung als Unternehmensziel, in einem Non-Profit-Bereich, durchgeführt werden, bei der sozialstaatliche Hilfen kontinuierlich reduziert werden.

In diesem Abschnitt des theoretischen Teils werden die Anforderungen und Bedingungen der sozialpädagogischen Einrichtungen vorgestellt, damit im empirischen Teil B die Sozialisationsbedingungen der befragten Leitungspersonen, als Basis für Professionalisierungsprozesse, eingeordnet werden können. Im Folgenden werden die sozialstaatlichen Rahmenbedingungen konkretisiert.

Soziale Dienstleistungen

Das sozialstaatliche System in Deutschland hat sich etappenweise entwickelt. Die soziale Sicherung der deutschen Bevölkerung ist gemäß Grundgesetz primär Aufgabe des Staates (Backhaus-Maul 2014, S. 117). In den 1880er-Jahren wurden durch das Kaiserreich Sozialversicherungen gegründet, die zunächst einen begrenzten Kreis von Anspruchsberechtigten vorsahen, nämlich die Arbeiterschaft. Die soziale Sicherung als Teil der Sozialpolitik ist einem häufigen Wandel ausgesetzt. Seit den 1970er-Jahren haben sich die Angebote der sozialen Dienste, die Anspruchsgruppen und somit die Zahl der Einrichtungen bezüglich der Behandlung, Betreuung, Beratung und Hilfe beträchtlich erweitert. Das Grundgesetz belegt in den Artikeln 20 und 28 die Daseinsform des Sozialstaates als Staatsaufgabe (SGB I, Backhaus-Maul 2014, S. 117). Die damit verbundenen Leistungen werden in den Sozialgesetzbüchern und den Landesausführungsgesetzen² definiert (Backhaus-Maul 2014, S. 115 ff.).

„Das Recht des Sozialgesetzbuches (SGB) soll zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit Sozialleistungen einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen gestalten. Es soll dazu beitragen, ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, jegliche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen, zu schaffen, die Familie zu schützen und zu fördern, den Erwerb des Lebensunterhalts durch eine frei gewählte Tätigkeit zu ermöglichen und besondere Belastungen des Lebens, auch durch Hilfe zur Selbsthilfe, abzuwenden und auszugleichen“ (SGB I, Backhaus-Maul 2014, S. 117).

Soziale Sicherung bezieht sich auf die Bereiche Vorsorge (Sozialversicherungen), Entschädigung (für Opfer von Kriegs-, Wehr- und Zivildienst sowie Impfschäden), Förderung (Familienleistungsausgleich wie Kindergeld, Ausbildungs- und Arbeitsförderung) und Hilfen (z. B. Sozial- sowie Kinder- und Jugendhilfe). Die sozialen Hilfen werden hierbei als „rechtlich nachrangig“ eingestuft (Backhaus-Maul 2014, S. 117 ff.). Die staatliche Bedeutung der einzelnen Sicherungen lässt sich zudem an den Ausgaben für die einzelnen Bereiche ablesen: Im Jahre 2011 wurde ein Drittel des deutschen Bruttonettoproduktes für soziale Leistungen ausgegeben, die Rentenversicherung erhielt den größten Anteil (249,7 Mrd. Euro); die Ausgaben der Jugendhilfe beliefen sich auf circa 27,9 Mrd. Euro (Backhaus-Maul 2014, S. 117 ff.). Die Finanzierung der Sozialversicherung erfolgt durch

² Die Bundesländer haben eine Mitwirkungsmöglichkeit im Rahmen der Gesetzgebung, mithilfe der Ausführungsgesetze. Darin regeln sie den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, die „variable Höhe der Sozialhilferegelsätze [...] und die organisatorische Feinstruktur der öffentlichen Sozialleistungsträger im jeweiligen Bundesland [...]“ (Backhaus-Maul 2014, S. 117).

Beiträge von Arbeitnehmern und -gebern, die anderen Sicherungen erfolgen über Steuergelder (ebd. 2014, S. 117 ff.).

Sozialpädagogische Einrichtungen vollbringen soziale Dienstleistungen. Letztere dienen häufig dazu, „[...] benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu schützen, zu aktivieren und gesellschaftlich zu integrieren“ (Schneider u. Pennerstorfer 2014, S. 157).

Seit den 1970er-Jahren wird im sozialen Sektor die Dienstleistungsorientierung verstärkt (Heiner 2010, S. 163). Einen Grund hierfür bilden die gesamtwirtschaftliche Erweiterung des Dienstleistungssektors und neue rechtliche Regelungen, die eine Erweiterung des Hilfsangebotes beinhalten. Die Erweiterung des Hilfsangebotes ging mit einer Umdeutung der Hilfesuchenden in Kunden einher, woraufhin eine Ausdifferenzierung der Hilfsangebote folgte. Zudem machte ein gesellschaftlicher Struktur- und Wertewandel (beispielsweise durch die vermehrte Erwerbstätigkeit der Frau) einen Ausbau neuer Angebote nötig. Außerdem führte ein verändertes Selbstbild der sozialen Arbeit durch ihre Professionalisierung, charakterisiert durch ihre Verberuflichung und Akademisierung, ab 1970/71 zu einer verstärkten Diskussion über die Dienstleistungsorientierung im sozialen Sektor (Heiner 2010, S. 163; Cremer et al. 2013, S. 15 ff.).

Soziale Dienstleistungen in sozialpädagogischen Einrichtungen erfolgen in den unterschiedlichsten Bereichen (Cremer et al. 2013, S. 8 ff.):

- Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten, Jugendarbeit, Familienbildung, ambulante Erziehungshilfen, besondere Wohnformen sowie Jugendsozialarbeit zur Integration und Förderung der schulischen sowie beruflichen Ausbildung)
- Familienhilfe (z. B. Erziehungsberatung)
- Hilfe für ältere Menschen (z. B. Altenberatungsangebote, Hilfen bei der Prävention von Pflegebedürftigkeit sowie Durchführung von Pflegeangeboten)
- Hilfen für arbeitslose Personen (z. B. berufsvorbereitende Maßnahmen, Trainingsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose)
- Hilfen für Menschen mit Behinderung (z. B. Maßnahmen zur medizinischen Rehabilitation, begleitende Hilfen im Arbeits- und Berufsleben oder bezüglich der Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben)

- Hilfen für Menschen mit Migrationshintergrund (z. B. Vermittlung von Integrations- und Sprachkursen, Flüchtlingshilfe, Beratung und Begleitung bei der Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben)
- Hilfe in besonderen Lebenslagen (z. B. Therapie für Suchterkrankte, Schuldenberatung, Beratung und Vermittlung bei Wohnungslosigkeit).

Sozialpädagogische Einrichtungen als Non-Profit-Unternehmen

Sozialpädagogische Einrichtungen sind in der Regel Non-Profit-Unternehmen. Das heißt, dass nicht die Gewinnerwirtschaftung primäres Organisationsziel ist, wie in der freien Wirtschaft (Arnold 2014, S. 447 ff.). Vielmehr besteht das primäre Ziel in der Erreichung sozialer, pädagogischer und ideeller Ziele (Zimmer et al. 2014, S. 185 ff.).

Non-Profit-Organisationen sind durch einen formalen Organisationsaufbau gekennzeichnet. Sie sind in ihrer Organisation vom Staat unabhängig und dennoch zu einem Teil von Steuern und Spenden abhängig (Arnold 2014, S. 447 ff.; Böttcher u. Merchel 2010, S. 209). Sie sind in ihrem Management innerhalb eines definierten gemeinnützigen, sozialstaatlichen Rahmens selbstständig (Heiner 2010, S. 72 f.; Zimmer et al. 2014, S. 295 f.). Beispiele für Non-Profit-Organisationen sind Vereine (in den Bereichen Freizeit, Kultur und Bildung), Verbände (Wohlfahrtsverbände), gemeinnützige Genossenschaften sowie gemeinnützige GmbHs, Gewerkschaften und Stiftungen sowie kirchliche Träger (Arnold 2014, S. 447 ff.; Zimmer et al. 2014, S. 295).

Finanzierung der sozialpädagogischen Einrichtungen

Der Staat kann als Auftraggeber der sozialen Dienstleistungen verstanden werden und zugleich teilweise als ihr Finanzier. Somit wird soziale Arbeit von der politischen Zielsetzung mitbestimmt und pädagogisches Handeln findet in einem vorgegebenen Rahmen statt. Soziale Dienstleistungen bzw. deren Anbieter schwanken zwischen „Abhängigkeit und Autonomie“ (Heiner 2010, S. 53 ff.):

„Die Handlungsspielräume sozialer Arbeit als sozialstaatlich abhängiger Profession sind [...] zum einen sehr eng – bezogen auf den staatlich definierten Zuschnitt ihres Aufgabenfeldes und ihre Ausstattung. Welchen Zielgruppen wie viel bzw. wie lange geholfen wird, entscheiden weitgehend der Gesetzgeber und die ausführende staatliche Verwaltung, die sogenannte ‚öffentliche Hand‘, nicht die soziale Arbeit selbst. Nur in begrenztem Umfang können die Träger [...] aufgrund ihres Vermögens eigene Schwerpunkte setzen“ (ebd. 2010, S. 72 f.).

Heiner bemängelt den Trend zur Ökonomisierung und die damit verbundene Orientierung an marktwirtschaftlichen Kriterien in Bezug auf die Erbringung sozialer Dienstleistungen und den Versuch, Prinzipien wirtschaftlicher Steuerungskriterien auf die sozialpädagogische Arbeit zu übertragen. Im Rahmen des „Umbaus des Sozialstaats“ seit Mitte der 1990er-Jahre hat eine Ökonomisierung der sozialen Arbeit stattgefunden. Dies bedeutet eine verstärkte Einbeziehung volks- und betriebswirtschaftlicher Kriterien bei der „Planung, Realisierung und Beurteilung“ sozialer Dienstleistungen (Heiner 2010, S. 71). Den Umbau des Sozialstaats kennzeichnet, dass sich die monetäre staatliche Unterstützung in Bezug auf soziale Hilfen aufgrund des sinkenden Staatsbudgets seit den 1970er- bis in die 2000er-Jahre verringert hat (Bundesministerium der Finanzen 2017), worauf u. a. die Zunahme von Ausgliederungen und Privatisierungen hinweist (Stöger u. Salcher 2006, S. 13 ff.).

Die Ökonomisierung hat zur Folge, dass sozialpädagogische Einrichtungen eine hohe betriebswirtschaftliche, konzeptionelle und organisatorische „Eigenverantwortung“ tragen und dem Wettbewerb miteinander ausgesetzt sind. Das „[...] ist politisch angestrebt, denn es dominiert die Vorstellung, dass Wettbewerb ein Motor für Differenzierung und für damit verbundene Qualitätsentwicklung ist“ (Böttcher u. Merchel 2010, S. 35). Durch die Ökonomisierung ergeben sich dementsprechend vielseitige Aufgaben für die Leitungspersonen dieser Einrichtungen (vgl. Kap. 2.2.4.2).

2.2 Profession, Professionalisierung und Professionalität – Begriffsbestimmungen

In diesem Abschnitt werden die Begriffe Profession (Kap. 2.2.1), Professionalisierung (Kap. 2.2.2) und Professionalität (Kap. 2.2.3) als Leitbegriffe für die Analyse der empirischen Daten in Teil B vorgestellt. Damit die empirischen Daten ausgewertet und im Hinblick auf professionelles (Leistungs-)Handeln untersucht werden können, erfolgt im Anschluss daran eine Definition von professionellem (pädagogischen) (Führungs-)Handeln (Kap. 2.2.4). Zudem wird das Studium der Diplom-Pädagogik als eine Voraussetzung für Professionalität erläutert (Kap. 2.2.4.3). Das Ziel dieses Kapitels ist, eine theoretische Rahmung der professionstheoretischen Begriffe aus einer Perspektive der Erwachsenenbildung zu generieren, um die empirischen Daten im Hinblick darauf auszuwerten und Aspekte zur Professionsentwicklung der Leitungspersonen aus einer subjektorientierten Sicht aufzudecken.

2.2.1 Profession

Da sich diese Arbeit der Professionsentwicklung von Leitungspersonen sozialpädagogischer Einrichtungen widmet, werden in den folgenden Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.4 hierfür wesentliche Begriffe erläutert: Profession, Professionalisierung und Professionalität. Zudem wird konkretisiert, was unter professionellem pädagogischen (Führungs-)Handeln verstanden werden kann.

Es gibt seit den 1950er-Jahren wissenschaftliche Debatten darüber, was als „Profession“ definiert werden kann. So entstanden diverse Professionstheorien unterschiedlicher Provenienz (u. a. Stichweh 1994; Goode 1957; Daheim 1992). Nach traditionellem Verständnis zählten vor allem klassische akademische Berufe zu den Professionen, wie Arzt, Theologe und Jurist. Berufe mit pädagogischem Hintergrund wurden aufgrund fehlender Akademisierung hingegen als Semiprofessionen eingeordnet (Terhart 2011, S. 203). Ein weiteres Kennzeichen für eine Profession ist die freiberufliche Stellung (Otto et al. 2002, S. 30).

Terhart (2011) bemerkt, dass das traditionelle Professionsverständnis nicht mehr den aktuellen Gegebenheiten entspricht und somit „veraltet“ sei. Stattdessen sollten sich soziologische Berufsmodelle und Kategorisierungen fortwährend an die Veränderung von beruflichen Strukturen und Ausbildungen anpassen, denn einerseits lassen sich bei den klassischen Professionen Deprofessionalisierungstendenzen aufgrund von Angestelltendasein oder starker

organisationaler Abhängigkeit feststellen. Andererseits haben sich Berufe in Bezug auf Struktur und Zugang verändert, die nicht mehr durch traditionelle Berufsmodelle berücksichtigt werden können (beispielsweise die Professionalisierung und Ausbildung im Reinigungsgewerk) (ebd. 2011, S. 203). Bei dem Begriff Profession handelt es sich um ein soziales Konstrukt: Die Existenz von Professionen als besondere Berufe ist von der gesellschaftlichen Akzeptanz und politischen Entscheidungen abhängig (Peters 2004, S. 73).

Es gibt gleichwohl eine Unterscheidung zwischen professionellen und nicht professionellen beruflichen Experten. Peters (2004) fasst die relevanten Ergebnisse vergangener Diskussionen wie folgt zusammen:

- Eine Profession beschäftigt sich in spezieller Weise mit vielschichtigen Belangen von Personen, oftmals in direkter Interaktion mit ebendiesen.
- Die professionelle Arbeit ist von hoher gesellschaftlicher Relevanz, da die Dienstleistungsinhalte, wie Bildung, von großem gesellschaftlichen Belang sind.
- Professionelle Personen handeln professionell, d. h., sie führen ihre Arbeit nach speziellen Handlungsweisen aus.
- Professionen reflektieren ihre Aufgaben sowie daran gekoppelte „Rollen- und Machtverhältnisse“ und kontrollieren auf kollegialer Basis ihre Wahrnehmung der Rollen und Aufgaben.
- Professionen sorgen durch eine „spezifische Berufsvorbereitung“ und berufliche Weiterbildung für eine Konstanz und Erweiterung ihres Kompetenzrepertoires.
- Da Professionen teilweise nicht demokratisch kontrolliert werden, orientieren sie ihr Tun an einer entsprechenden „Handlungsethik“.
- Mit Rückgriff auf ihr professionelles Handeln genießen Professionen eine „relative Autonomie“ gegenüber ihrer Klientel und, sofern vorhanden, dem Arbeitgeber sowie Auftraggebern (Peters 2004, S. 74).

Der von Peters dargestellte Professionsbegriff stellt die für die vorliegende Arbeit gültige Definition von Profession dar (ebd. 2004, S. 74). Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (Teil B) wird beleuchtet, inwieweit es sich bei der Leitungsposition um eine Profession handelt. Demnach wird danach gefragt, inwiefern die

Leitungspersonen ebenso auf spezifische Weise mit komplexen Belangen, wie der Bildung, Betreuung und Beratung von Personen betraut sind und demnach einer professionellen Arbeit nachgehen. Zudem wird analysiert, inwiefern die Leitungspersonen professionell handeln, indem sie ihre Handlungen nach spezifischen Verfahrensweisen ausrichten, und wie diese Verfahrensweisen definiert werden können. In diesem Zusammenhang wird zudem danach gefragt, inwieweit sie ihre Rolle als Leitungsperson reflektieren und eine Weiterentwicklung der Kompetenzen für relevant erachten sowie auf welche Weise sie mit ihrer Handlungsautonomie umgehen.

2.2.2 Professionalisierung

Im Zuge der Professionsdefinition haben sich die Begriffe Professionalisierung und Professionalität seit dem Ende der 1960er-Jahre ebenso weiterentwickelt und sind von Bildungsexperten unterschiedlich definiert worden. In dieser Arbeit werden nicht einzelne Positionen vorgestellt, sondern die zentralen professionstheoretischen Begriffe, die für die forschungsleitende Frage (vgl. Kap. 1) von Bedeutung sind, voneinander abgegrenzt und aktuelle, übertragbare Definitionen vorgestellt.

In der Erwachsenenbildung spielt der Begriff Professionalisierung seit den 1960er-Jahren eine besondere Rolle, spätestens seit dem Vortrag Wolfgang Schulenburgs 1969 im Rahmen des zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages (Nittel 2000, S. 54). Schulenburg definierte Professionalisierung als einen Verwissenschaftlichungsprozess von beruflichen Tätigkeiten und beschreibt Professionalisierung als „Ausdruck eines selbstgesteuerten und selbstbestimmten Entfaltungsprozesses“ (ebd. 2000, S. 54).

Für Faulstich und Zeuner (1999) steht der Begriff Professionalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung zum einen für eine Institutionalisierung von beruflicher Anerkennung und zum anderen für Kompetenz sowie Qualität beim beruflichen Handeln (ebd. 1999, S. 14 f.). Faulstich und Zeuner bemerken, dass sich Personen in der Erwachsenenbildung traditionell nebenberuflich oder ehrenamtlich engagierten. Im Zeitverlauf würden dann vermehrt hauptberufliche Mitarbeitende eingestellt. Professionalisierung meinte in diesem Zusammenhang „[...] formale Interessen an ‚Verberuflichung‘ als sozialer Status von Arbeitstätigkeit und inhaltliche Aspekte einer Verbesserung der Qualität durch ‚Professionalität‘ als Kennzeichen von Kompetenz“ (ebd. 1999, S. 14).

Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, muss der Sozialisand die für die berufliche Rolle wichtigen Tätigkeiten und Handlungsweisen erlernen, damit sich ein beruflicher Habitus ausbildet. Aus Sicht der Erwachsenenbildung bildet die Sozialisation die Basis für den individuellen Professionalisierungsprozess: „Auf individueller Ebene meint Professionalisierung das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011, S. 203). Nittel (2000) definiert Professionalisierung als einen „sozialen Prozess [...], dessen Ausgang unbestimmt ist“ (ebd. 2000, S. 49). Demnach sind weitere soziale Gruppen an den Professionalisierungsprozessen von Akteuren beteiligt, bestimmen deren Inhalt und setzen Rahmenbedingungen. Zudem führt der Professionalisierungsprozess nicht unbedingt zu einem (positiven) Ergebnis. Nittel verdeutlicht, dass am Prozess der Professionalisierung diverse Parteien partizipieren, z. B. die Vertreter des Berufes selbst, deren Organisationen als auch „juristische, politische, wissenschaftliche und staatliche Entscheidungsträger sowie mit Definitionsmacht ausgestattete Teile der Öffentlichkeit [...], die an der Konstitution eines bereits existierenden Berufes etwas ändern oder einen neuen Beruf zu formieren versuchen“ (ebd. 2000, S. 50). Demnach sind Professionalisierungsprozesse, ähnlich wie das Lernen selbst, in soziale Rahmenbedingungen eingebettet sowie von Bedeutungen und Definitionen von professionell Gehaltvollem, d. h. davon, was als professionell gilt, abhängig. Für eine Professionalisierung „[...] ist aber grundlegend, dass wissenschaftlich ein professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes entwickelt wird. Denn die Wissenschaft kann nur die Dinge als Probleme identifizieren, die sie als ihr Untersuchungsfeld markiert und für beschreibungs- und handlungsunterstützend hält“ (Giesecke 2011, S. 386). So sind Mitarbeitende in Bezug auf eine Professionalisierung von den jeweiligen organisationalen Strukturen abhängig. Eine Voraussetzung für die Ausgestaltung ihrer Professionalität besteht demnach im beruflichen Kontext sowie in organisationsspezifischen Bedingungen und Strukturen für die Weiterbildung und Personalentwicklung (Giesecke 2010, S. 243 f.). Im Zusammenhang mit dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Sozialisationsbegriff wird Professionalisierung als ein sozialer Akt verstanden, der abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Zuschreibungen dahingehend ist, was als professionell gilt.

2.2.3 Professionalität

Der Begriff Professionalität wird ebenfalls unterschiedlich definiert. Schulenberg, Knoll und Pöggeler haben 1983 Professionalität in Bezug auf pädagogisches Handeln als Resultat des Zusammenspiels von pädagogischen und fachlichen Kompetenzen definiert sowie der „[...] Fähigkeit, disponierend und lehrend tätig [zu] sein [...]“ (Peters 2004, S. 114). Nach dieser Definition entwickelt sich Professionalität aus Kompetenzen.

In Anbetracht der aktuellen sozialpolitischen Rahmenbedingungen des Leitungshandelns und der vielschichtigen -aufgaben selbst sind die umfassenden und differenzierten nachfolgend aufgeführten Definitionen von Professionalität für diese Arbeit tragfähig, weil diese die komplexen sowie vielfältigen Arbeits- und Lernbedingungen als Bedingungen für die Professionsentwicklung berücksichtigen.

Tietgens (1988) erweitert den Begriff Professionalität, indem er diese als „situative Kompetenz“ beschreibt. Je nach Situation wird adäquates Expertenwissen abgerufen. Dabei handelt es sich um verwissenschaftlichtes berufliches Wissen. Demnach kann der Professionelle erkennen, in welchen Situationen er welches spezifische Wissen benötigt, um problemorientiert zu handeln (ebd. 1988, S. 37 ff.).

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“ (Tietgens 1988, S. 37).

Giesecke (2010) definiert den Begriff Professionalität ebenfalls nicht als einen Zustand, der zu erreichen ist, sondern als eine Kompetenz, die sich flexibel an berufliche Aufgaben und Situationen anzupassen und zu entwickeln hat: „Aufgabenlösungen, Deutungen, Diagnosen und Interpretationen [...], die in individueller Verantwortung unter ethischen Ansprüchen zu treffen sind. Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln“ (ebd. 2010, S. 243 f.).

Nittel (2000) verdeutlicht, wie schwer der Begriff Professionalität zu fassen ist, und konstatiert die Bedeutung von Wissen und Können, die sich aus den Erfah-

rungen, dem wissenschaftlichen Fachwissen und der Intuition des Professionellen zusammensetzt. Er definiert Professionalität

„[...] als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandelns [...], der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. [...] Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers. Professionalität stellt vielmehr eine nur schwer bestimmbare Kombination, eine Schnittmenge aus beidem dar“ (Nittel 2000, S. 71).

Professionalität meint zudem ein ausgeprägtes Reflexions- und Urteilsvermögen. Es geht dabei darum, mit Widersprüchen im Berufshandeln umzugehen, „sich der Widersprüche bewusst zu werden, in denen man steckt, und sie auszuhalten. [...]. Der [...] gelassene und souveräne Umgang mit den Widersprüchen und Paradoxien korrespondiert mit der subjektiven Befähigung, mit Risiken umzugehen und ‚Handlungungewissheiten zu ertragen, sie immer wieder neu zu reflektieren und trotz aller Unwägbarkeiten die Begründungsverpflichtung und Verantwortung zu übernehmen““ (Nittel 2000, S. 85; Combe u. Helsper 1996, S. 41). Professionalität ist kein zu erreichender Zustand, sondern eine Handlungskompetenz, die situationsspezifisch neu justiert werden muss und somit „störanfällig“ ist (Nittel 2000, S. 85). Giesecke (2011) spricht auch von einer „Individualisierung“ der Professionalität: „Die Veralltäglicung des Professionalitätsbegriffs bestätigt [die Individualisierung der Professionalität] [...], denn [...] professionell [meint] alles das, was glatt, schnell und stromlinienförmig abläuft“ (Giesecke 2011, S. 388).

Zusammenfassend lässt sich diesbezüglich Folgendes festhalten: Die Professionalisierung stellt den Prozess der Ausgestaltung des professionellen Handelns dar, der im Idealfall zur Professionalität führt. Dementsprechend ist nicht davon auszugehen, dass jeder Professionalisierungsprozess automatisch zur Professionalität führt. Dieser Prozess ist umfassend und die Entwicklung der Professionalität ist somit von verschiedenen Komponenten, z. B. den Lernbedingungen, abhängig. Die Professionalität selbst ist infolgedessen „störanfällig“ und muss in Bezug auf die Situation vom jeweiligen Subjekt jedes Mal neu ausgelotet werden. Dadurch wird deutlich, dass es sich bei der Professionalität um kein starres Konstrukt handelt, sondern dass sich diese stetig (weiter) entwickelt und durch die äußeren Bedingungen des Subjekts stets geprägt wird. Ein fortwährender Professionalisierungsprozess belebt die Professionalität – der professionell Handelnde ist selbst in

der Pflicht, seine Professionalität zu gewährleisten und (weiter) zu entwickeln. Nach dieser Definition von Professionalität handelt es sich bei der Entwicklung der Professionalität der vorliegend befragten Leitungspersonen um vielschichtige Professionalisierungsprozesse, die in spezifischer Weise auf die Leitungspersonen wirken und wiederum durch die Leitungspersonen situationsbedingt neu justiert werden müssen, um Professionalität in ihrem Leitungskontext zu entwickeln. Das Ziel dieser Arbeit ist es demnach, diese Professionalisierungsprozesse aufzuspüren und zu analysieren.

2.2.4 Professionelles Handeln

Professionell Handelnde sind „professionell“, indem sie ihr Handeln nach speziellen Handlungsweisen ausführen. Spezifisches Wissen und Können spielen in Bezug auf das professionelle Handeln eine wesentliche Rolle: Professionalität entwickelt sich zum einen aus der Ausübung einer beruflichen, gesellschaftlich relevanten Tätigkeit heraus, d. h. über berufliche Erfahrungen. Zum anderen entwickelt sich Professionalität aus einer „Differenzierung und Systematisierung des Wissens“ (Pfadenhauer 2005, S. 12). Die Erlangung dieses Wissens entsteht durch langwierige Lernprozesse (ebd. 2005, S. 12). Durch die berufliche Praxis werden Routinen aufgebaut, „[...] indem theoretisch fundierte Handlungsentwürfe konzipiert und realisiert werden und aus ihrer Umsetzung reflektierend weitergelernt wird“ (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59). So stellt eine „spezifische Berufsvorbereitung“, d. h. eine (zumeist) wissenschaftliche Ausbildung, die Basis von Professionen dar (Pfadenhauer 2005, S. 14). Darüber hinaus müssen professionell Handelnde mit Nicht-Wissen umgehen können: Zum Kompetenzerhalt und zur Wissenserweiterung müssen sie ihre professionellen Kompetenzen durch ständige Fortbildung und kollegialen Austausch sicherstellen (Peters 2004, S. 78). Pfadenhauer (2005) spricht beim professionellen Handeln in erster Linie von einem fachgemäßen „Umgang mit speziellen Problemen [und meint damit] eine besondere Qualität des Handelns“ (ebd. 2005, S. 11). Diese Qualität des Handelns wird durch die „internen Kriterien“ bestimmt, die innerhalb des jeweiligen Arbeitskontexts als professionell gelten: „Der Akteur muss folglich vor allem glaubhaft machen können, dass er zu – den jeweils geltenden formellen und informellen Standards entsprechenden – (innovativen) Problemlösungen in der Lage ist“ (ebd. 2005, S. 12).

Professionalität ist eine Art Expertentum: Der Experte verfügt im Vergleich zum Spezialisten über ein „Überblickswissen“, was ihn (im Idealfall) dazu befähigt, die Ursache von Problemen aufzuspüren sowie adäquate Lösungen herbeizuführen und umzusetzen. Der Experte erwirbt über Zertifikate und Lizenzen, d. h. zu meist über wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung, die Legitimation zur Profession (Pfadenhauer 2005, S. 12 ff.).

Das professionelle Handeln zeichnet sich durch die Zuhilfenahme bestimmter bewährter Wissensinhalte und bewährter Methoden zur Problemlösung aus: Professionen und ihr Personal sind vor allem als „Verwalter von Lösungen zu verstehen“ (ebd. 2005, S. 14): So interpretiert der professionell Handelnde das Problem so, dass es zu seiner (professionellen) Lösung passt. Daraus wird ersichtlich, wie relevant Wissen und Können für professionell Handelnde sind, welche zu Lösungsschemata zusammengefügt und somit abrufbar werden. Aufgrund der komplexen Aufgaben von professionell Handelnden scheint dieses Vorgehen einen wesentlichen Teil des professionellen Handelns auszumachen (ebd. 2005, S. 14 ff.).

2.2.4.1 Professionelles pädagogisches Handeln

Das professionelle Handeln ist eine Voraussetzung für die Erarbeitung von Problemlösungen im Rahmen der sozialpädagogischen Leitungstätigkeit. Zudem arbeiten Professionelle unter Rückgriff auf eine spezifische Handlungsethik. Giesecke spricht in Bezug auf das pädagogische Handeln von einem „angemessenen“ Handeln, von verschiedenen Möglichkeiten des „vernünftigen Handelns“, denn „richtiges“ pädagogisches Handeln gebe es nicht (ebd. 2013, S. 43).

„Vernünftiges Handeln“ kann sich somit aus den eigenen Werten, Vorstellungen und Reflexionen darüber ergeben. In Anlehnung daran konstatiert Heiner (2010) Folgendes:

„Die soziale Arbeit greift entscheidend in die Lebenszusammenhänge von Menschen ein. Dies verlangt eine kontinuierliche Reflexion der Werte, Zielvorstellungen und Konsequenzen des beruflichen Handelns und der eigenen Machtposition im Kräftefeld der aktuellen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Diese Reflexion geschieht in Professionen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse, beruflicher Grundwerte und fachlicher Standards“ (Heiner 2010, S. 169).

Als Pädagoge orientiert man sein professionelles pädagogisches Handeln demnach an den Grundformen pädagogischen Handelns, welche je nach beruflicher Tätigkeit unterschiedlich stark ausgeprägt sein können: Unterrichten, Informieren,

Beraten, Arrangieren von Lernsituationen und Anregung von Bildungsprozessen (Giesecke 2013, S. 72 ff.). Das Ziel pädagogischen Handelns ist nicht, über Personen zu verfügen, sondern diesen das Lernen zu ermöglichen. Pädagogisches Handeln richtet sich hierbei an jedes Lebensalter – nicht nur das Kinder- und Jugendalter (ebd. 2013, S. 21 ff.). Die Handlungsethik professionellen pädagogischen Handelns meint die „Anerkennung“ der Klientel (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59). Pädagogen helfen beim Lernen, sie unterstützen die „[...] Lernenden bei ihrer Aneignung von Welt [...], es geht um die Vermittlung zwischen den Intentionen der Lernenden und den Themen ihres Lernens“ (ebd. 2006, S. 55). Erstere moderieren, arrangieren und begleiten Lernprozesse, (im Idealfall) ohne die gesamte Persönlichkeit des Menschen ändern zu wollen. Vielmehr geht es um die gezielte Förderung. Der Mensch ist für sein eigenes Lernen verantwortlich, er ist Gestalter seiner selbst und wird vom Pädagogen bei seinen Lernprozessen begleitet (Giesecke 2013, S. 31 ff.).

Berufliches pädagogisches Handeln ist ein Handeln in der Öffentlichkeit und somit in organisationale Strukturen mit diversen Aufgaben und Pflichten eingebunden. Es beinhaltet u. a. ökonomisches und administratives Handeln – ein ausschließlich auf Lernhilfe bezogenes Handeln gibt es nicht (ebd. 2013, S. 35 ff.). Deshalb benötigen professionell Handelnde die Fähigkeit, sich der Begrenztheit ihres eigenen Handelns bewusst zu sein sowie Folgen des Handelns zu reflektieren und gegebenenfalls neue Handlungswege zu formulieren (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59).

Pädagogisches Handeln ist soziales Handeln (Giesecke 2013, S. 21 ff.). Der Erfolg des professionellen pädagogischen Handelns ist von der Zusammenarbeit zwischen dem Professionellen und der Klientel abhängig und somit offen, da eine genaue Berechenbarkeit in Bezug auf den Menschen nicht möglich ist. Zudem ist die Messbarkeit des Erfolgs in der Regel erst Jahre später bzw. gar nicht möglich, was die gesellschaftliche Anerkennung von professionellem Handeln in diesem Fall beeinträchtigt (Peters 2004, S. 76). Die pädagogische Kompetenz basiert nicht auf einer regelhaften Logik, sondern einer pädagogischen Beziehungsqualität, die auf den Zweck der „Lernhilfe“ und somit nicht auf Dauer angelegt ist (Giesecke 2013, S. 105 ff.).

2.2.4.2 Pädagogisches professionelles Führungshandeln

Das Thema „Führung“ erweist sich in der Erziehungswissenschaft nicht als Schwerpunktthema; andere Disziplinen, wie Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, schenken diesem Thema mehr Aufmerksamkeit (vgl. Kap. 1). Dabei findet man bereits im Begriff Pädagogik selbst eine Verbindung zum Führungsbegriff: Das Wort stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bezieht sich nicht nur auf das Kind bzw. den Knaben (pais), sondern auch die Führung (agogé) (Weber et al. 2011, S. 10 f.). Für den Begriff Führung gibt es keine einheitliche Definition. Neuberger (2002) konstatiert, dass es eine „Mannigfaltigkeit“ an Führungsdefinitionen gibt, und kategorisiert die in der Literatur vorkommenden Führungsdefinitionen in „operationale“, „hierarchisierend differenzierende“, „vernetzend konstellierende“, „typisierende/Geschichten erzählende und theoretisch akzentuierte“ (ebd. 2002, S. 7 ff.). Demnach gibt es keine allgemeingültige Definition. Bei dem Begriff Führung handelt es sich vielmehr um eine „Collage“ bzw. ein subjektives Konstrukt (ebd. 2002, S. 6 ff.).

Definitionen von Führung sind zeit- und kontextabhängig, was bedeutet, dass sie variieren (ebd. 2002, S. 12 ff.). Einige der von Neuberger beschriebenen Führungsdefinitionen behandeln menschliche Attribute wie Humanressourcen, rücken weniger den Mitarbeitenden als Gestalter eigener Lernprozesse in den Mittelpunkt, sondern zeigen einen betriebswirtschaftlichen, leicht technischen Charakter. Führung wird in diesem Zusammenhang als einseitige Einflussnahme verstanden: der Mitarbeitende als zur Zielerreichung der Organisation beeinflussbares Wesen, die Führungskraft als übermächtiges, unfehlbares Wesen, welches zur Beeinflussung von ganzen Organisationsgruppen dazu imstande ist, mit dem Organisationsziel als einzig wertvollem Ziel (Neuberger 2002, S. 12 ff.). Als Beispiel hierfür sei die Führungsdefinition von Stogdill (1950) genannt:

„Führung [ist] der Prozess der Beeinflussung der Aktivitäten einer organisierten Gruppe in Richtung auf Zielsetzung und Zielerreichung“ (Stogdill 1950, S. 4).

Diese Definition lässt aufgrund der einseitigen Einflussnahme durch die Führungskraft eine monologische Führung³ vermuten, die auf einer autoritären Basis beruht und durch Mitarbeitersteuerung, Kontrolle, Sanktionen sowie ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis geprägt ist. Die monologische Führung sieht in den

³ Die „[...] monologische Führung geht letztlich von der Annahme aus, dass es trotz tiefgreifender Wandlungsprozesse sichere und letzte Wahrheiten, die auch als „best-way“ bezeichnet werden können, gibt und durch den Einsatz von Macht sowie durch ein geschicktes mikropolitischen Taktieren um- und durchgesetzt werden können“ (Petersen 2003, S. 66).

Mitarbeitenden keine eigenständigen Persönlichkeiten, die Entscheidungsprozesse (mit-)gestalten können. Die Führungskraft ist hierbei Alleinentscheider und manipuliert Mitarbeitende zur Erreichung ihrer Ziele (Lehnhoff u. Petersen 2000, S. 274 ff.). Gerade in Anlehnung an die vorangegangenen Ausführungen zum professionellen pädagogischen Handeln lässt sich die Definition von „Führung“ nach Stogdill (1950) demnach nicht ohne Weiteres auf eine Definition von professionellem pädagogischen Führungshandeln übertragen.

Die Erziehungswissenschaft hat über die Subdisziplin der Organisationspädagogik einen Zugang zum Thema „Führung“ gefunden. In Bezug auf Themen zur „Veränderungsfähigkeit von Organisationen“, im Hinblick auf die sich ständig ändernden Anforderungen an Organisationen, mittels des Konzepts der „lernenden Organisation“, kommt auch dem Thema Führung eine größere Bedeutung zu (Weber et al. 2011, S. 10 f.). Die nachfolgend aufgeführte Definition unterstreicht das Sozialisationsverständnis dieser Arbeit, in der von dynamischen Interaktionsbeziehungen zwischen Sozialisand und Umwelt ausgegangen wird.

Naumann (2010) definiert die Beziehungen zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden folgendermaßen:

Führung ist

„ein spezifisches Interaktions- und Beziehungsgeschehen zwischen zwei Personen, nämlich Führungskraft und Mitarbeiter, im Kontext einer Organisation. In fortlaufenden Interaktionen gleichen beide Beteiligte wechselseitig ihre Erwartungen ab. Die Führungskraft entwickelt situations- und kontextabhängig ein Selbstverständnis für ihre Rolle als Vorgesetzte sowie ein Fremdverständnis für die Rolle des Mitarbeiters. Umgekehrt entwickelt der Mitarbeiter ein Selbstverständnis für seine Rolle in der Führungsbeziehung und ein Fremdverständnis für die Rolle des Vorgesetzten. Führung als primär interaktives Geschehen ist insofern zirkulär strukturiert, da Führungskraft und Mitarbeiter zugleich sowohl als Beeinflusser als auch als Beeinflusster agieren. Beide verfügen über mehr oder weniger ausgeprägte Handlungsspielräume, die sie zur gezielten Einflussnahme und/oder zur Abwehr von Einflussversuchen nutzen können“ (Naumann 2010, S. 186).

Führungskräfte leiten eine Organisation im Hinblick auf ein Organisationsziel. Da pädagogisches Handeln nicht nur Lernhilfe beinhaltet, ist es in organisationale, ökonomische Strukturen eingebettet. Die diesbezüglich relevante Frage lautet, *wie* die Führungskräfte das Organisationsziel in Bezug auf die Mitarbeiterführung erreichen können. Dies ist vom eigenen Führungsverständnis abhängig und vom jeweiligen Menschenbild geprägt. Aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen wie Globalisierung (Keupp 2008), Individualisierung (Beck et al. 1996) und

Technisierung (Storz 2005) sowie der wachsenden beruflichen Aufgabenvielfalt (Bergmann 2000) sollten Mitarbeitende eine Chance zur Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit erhalten, um erfolgreich handeln zu können (Dehnbostel 2005, S. 119). Eine Führungskraft, die pädagogisch professionell handelt, unterstützt die Mitarbeitenden dabei, deren Handlungsfähigkeit ständig neu an Veränderungen anzupassen. Die Führungskraft unterstützt das lebenslange Lernen im beruflichen Kontext und ermöglicht Wissen sowie Lernen durch eine entwicklungsförderliche Lernkultur für alle Organisationsmitglieder unter der Prämisse der organisationalen Zielerreichung – diese Grundsätze beziehen sich ebenso auf die Führungskraft selbst. Ein pädagogisch professioneller Führungsstil stellt demnach das Konzept der dialogischen Führung nach Dietz (2002) dar und korrespondiert mit den in Kapitel 2.3.2 dargestellten Prämissen professionellen pädagogischen Handelns (Dietz u. Kracht 2002).

Im Gegensatz zur monologischen Führung setzt das Konzept der dialogischen Führung nach Dietz (2002) auf eine verstärkte Mitverantwortung jedes Mitarbeitenden (Dietz u. Kracht 2002; Petersen 2003). Bei der dialogischen Führung geht es nicht um das Manipulieren und Kontrollieren von Mitarbeitenden, ein Merkmal der monologischen Führung, sondern um Verantwortungsübertragung an die Mitarbeitenden und Partizipation. Das Konzept der dialogischen Führung vertritt den grundlegenden Gedanken, dass jeder Mensch generell Verantwortung übernehmen kann und möchte. Die Führungskraft nimmt die Mitarbeitenden als Gestalter ihrer eigenen Lern- und Entwicklungsvorgänge ernst, was sich z. B. darin äußert, dass sie diesen Freiraum zur freien Meinungsäußerung, Handlung und Selbstentwicklung einräumt. Die Entwicklung von Eigenverantwortung, verbunden mit der Kontrolle durch sich selbst und nicht die Führungskraft, steht hierbei im Zentrum (Böhle et al. 2014, S. 110).

Die Mitarbeitenden

„werden nicht als Befehlsempfänger definiert, die Anweisungen oberflächlich und rituell erfüllen sollen. Vielmehr sollen sie sich mit der Arbeit und ihren Aufgaben auseinandersetzen, sie dadurch genauer kennen lernen und die Hintergründe, die Zusammenhänge und den dahinter stehenden Sinn verstehen lernen. Die Führungskräfte, die sich als Dienstleister verstehen, fordern die Mitarbeiter zum permanenten Weiterlernen sowie zur Weiterentwicklung auf bzw. regen sie dazu an. Sie werden so auch zu Lernbegleitern. Da die Führungskräfte permanent mit neuen Ideen, Perspektiven und Methoden konfrontiert sind, bleiben auch sie selbst in einen aktiven Lernprozess eingebunden“ (Böhle et al. 2014, S. 110 f.).

Die Vorgesetzten unterstützen die Mitarbeitenden nach der Aussage von Böhle et al. im Rahmen der dialogischen Führung bei der Initiierung von Lernprozessen. Die Vorgesetzten moderieren als „Lernbegleiter“ durch einen ausgedehnten Raum für Selbsterfahrung sowie zur Durchdringung des beruflich bezogenen Lerngegenstandes somit die Lernprozesse ihrer Mitarbeitenden und bilden dadurch einen wesentlichen Rahmen für das Lernen (ebd. 2014, S. 110 f.). Demnach müssen Führungskräfte die Rahmenbedingungen für das Lernen schaffen, z. B. durch die Implementierung einer geeigneten Lerninfrastruktur, etwa Lernmaterialien (ebd. 2014, S. 110 ff.). Durch das Lernen und eigenständiges Handeln innerhalb des dialogischen Führungsrahmens kommt den Mitarbeitenden ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit zu. Ein wesentlicher Grundgedanke der dialogischen Führung liegt in der „Befähigung“ der Mitarbeitenden zur „Selbstführung“. Professionelles pädagogisches Handeln ist durch Beziehungsarbeit gekennzeichnet. Die dialogische Führung ist durch die Beziehungsarbeit zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden geprägt. Bei der dialogischen Führung ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Mitarbeitenden und deren Potenzialen durch häufige Entwicklungsgespräche relevant – indem Lernprozesse durch Dialoge begleitet werden (können) (Böhle et al. 2014, S. 111 f.).

Einerseits ist Vertrauen in die Mitarbeitenden eine grundlegende Voraussetzung für die dialogische Führung (Dietz u. Kracht 2002, S. 117). Andererseits kann eine dialogische Führung aufgrund der Dialogorientierung zur organisationalen Vertrauensentwicklung beitragen (Böhle et al. 2014, S. 111 f.). Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung kann das dialogische Management als ein gelungenes Managementkonzept betrachtet werden, da Mitarbeitende hierbei durch Informationen, Verständnis über organisationale Zusammenhänge und Verantwortung für sich und andere eher gelingende Lernprozesse ausbilden können (Petersen 2003, S. 233 ff.).

Personalführung stellt jedoch nicht die einzige Führungsaufgabe dar. Wie pädagogisches Handeln selbst ist Führungshandeln nicht nur auf Lernvermittlung und Zwischenmenschlichkeit ausgerichtet, sondern umfasst auch betriebswirtschaftliche Aspekte. Im Zuge einer Verbetriebswirtschaftlichung pädagogischer Prozesse (vgl. Kap. 2.1.2), die dadurch gekennzeichnet ist, dass betriebswirtschaftliche Kennzahlen vermehrt herangezogen werden, um pädagogische Arbeit zu bewerten, zu kategorisieren und messbar zu machen, sowie durch eine vermehrte betriebswirtschaftliche Eigenständigkeit der sozialpädagogischen Institutionen durch

eine reduzierte finanzielle Zuwendung des Staates (vgl. Kap. 2.1.2) haben sich vielfältige weitere Aufgabenfelder für Leitungspersonen von sozialpädagogischen Institutionen ergeben, wie das Bildungs- und Sozialmarketing, das Fundraising sowie eine vermehrt betriebswirtschaftliche Steuerung. Somit umfasst professionelles pädagogisches Leitungshandeln u. a. folgende Aufgabenbereiche (Böttcher u. Merchel 2010):

- Organisationale Steuerung (z. B. bezogen auf die Struktur, die Mitglieder (in Bezug auf die Organisationskultur), die Programme und Ziele der Organisation (ebd. 2010, S. 39 ff.))
- Betriebswirtschaftliche Steuerung (Budgetierung und Controlling, Rechnungswesen, Kosten- und Leistungsrechnung, Einwerben von freiwilligen Beiträgen (Fundraising) (ebd. 2010, S. 98 ff.))
- Fachliche Steuerung (z. B. Qualitätsmanagement und dessen Evaluation (ebd. 2010, S. 131 ff.))
- Personalmanagement (z. B. Personalrekrutierung und -entwicklung (ebd. 2010, S. 163 ff.))
- „Gestaltung der Beziehungen der Organisationen zu ihrer Umwelt“ (z. B. Bindungsarbeit zur realen und potenziellen Klientel, Netzwerkarbeit zu anderen Institutionen, Rückbezug zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (ebd. 2010, S. 192 ff.))
- Bildungs- und Sozialmarketing (ebd. 2010, S. 202 ff.)

Die oben dargestellten Leitungsaufgaben stellen im weitesten Sinne den beruflichen Sozialisations- und Professionsrahmen der befragten Leitungspersonen der vorliegenden Arbeit dar. Diese Leitungstätigkeiten stellen Start- und Zielpunkt der Leitungsprofessionalität zugleich dar. Sie stellen den wesentlichen Bestandteil eines professionellen Leitungshandelns dar– die Durchführung der Leitungsaufgaben kann als eine Voraussetzung für professionelles Leitungshandeln verstanden werden. Diese Tätigkeiten sind jedoch nicht ohne Rückgriff auf ein professionelles Kompetenzrepertoire durchführbar. Daher stellen die Leitungsaufgaben fortwährend ein Professionsentwicklungsziel dar, welches es zu erreichen gilt, um ein professionelles Leitungshandeln anwenden zu können. Durch die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, wie vielschichtig Leitungsaufgaben sind und wie komplex der Prozess der Professionsentwicklung von Leitungspersonen sozi-

alpädagogischer Einrichtungen ist. Inwieweit sich diese Aufgaben in den Leitungsaufgaben der vorliegend Befragten wiederfinden bzw. um welche Komponenten sich diese erweitern lassen und welchen Einfluss die Leitungsaufgaben, als Professionsrahmen, auf die Professionsentwicklung der Befragten nehmen, ist Gegenstand der empirischen Untersuchung in den Kapiteln 6 bis 9.

Wie genau sich die Professionsentwicklung der befragten Leitungspersonen vollzieht, wird in dieser Arbeit untersucht. Professionen gründen auf wissenschaftlichem Wissen, welches zumeist durch eine universitäre Ausbildung erworben wurde (vgl. Kap. 2.2). Somit wird deutlich, wie bedeutend ein berufliches Fundament für die Professionsentwicklung ist. Da es sich bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Personen um Diplom-Pädagogen handelt, werden in Kapitel 2.2.4.3 die Inhalte des Diplom-Pädagogikstudiums als Voraussetzung für die Professionsentwicklung, erläutert.

2.2.4.3 Voraussetzung für Professionalität: das Hochschulstudium Diplom-Pädagogik

Durch den seit 1999 andauernden Bologna-Prozess⁴ wurden die Studienstruktur und die Bezeichnungen der akademischen Abschlüsse des Studiengangs Erziehungswissenschaft verändert (Kampf u. Sander 2002). Diplom und Magister wurden vom zweistufigen System mit den Abschlüssen Bachelor of Arts (BA) und Master of Arts abgelöst (MA). Der Studiengang Diplom- Erziehungswissenschaft, wie ihn die vorliegend befragten Leitungspersonen absolviert haben, besteht in der Form nicht mehr. An dessen Stelle sind die anders strukturierten und organisierten Studiengänge Bachelor of Arts und Master of Arts getreten. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich u. a. mit der Frage, inwieweit das Studium der Erziehungswissenschaft auf die Leitungsposition vorbereitet hat. Das Studium der Diplom-Erziehungswissenschaft wird als ein wesentlicher Rahmen für die vorberufliche Sozialisation und somit die Professionsentwicklung der befragten Leitungspersonen definiert und infolgedessen dem Leser anhand des Aufbaus näher erläutert, um die empirischen Daten dahingehend auswerten zu können.

Die Inhalte eines Studiums sind ein relevanter Baustein für die Professionsentwicklung, da Professionen auf wissenschaftlichem Wissen, zumeist durch eine

⁴ Der Bologna-Prozess beschreibt eine europäische Studienreform. Ein wesentliches Merkmal dessen ist die Angleichung europäischer Studieninhalte und -strukturen im Sinne eines gemeinsamen Qualifikationsstandards der Fachkräfte für Wissenschaft und Arbeitsmarkt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, abgerufen am 24.04.2016 unter: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html>).

universitäre Ausbildung vermittelt, beruhen (vgl. Kap. 2.2). Für professionell Handelnde ist es wichtig, Theorien und Modelle zu kennen, an denen sie ihr Handeln ausrichten können (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59). Das Hochschulstudium der Diplom-Pädagogik ist eine Basis professionellen pädagogischen Handelns und somit auch des professionellen pädagogischen Leitungshandelns (Böllert u. Nieke 2002, S. 70 ff.):

„Ziel des (neuen) Studiengangs war erstens die wissenschaftliche Fundierung praktischen Handelns und damit die Etablierung eines akademischen Ausbildungsprofils in der Erziehungswissenschaft; zweitens die wissenschaftlich angeleitete Bewältigung neuer Anforderungen in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern und damit die kritische Analyse und reflexive Innovation von Praxis; drittens ging und geht es darum, den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Erziehungswissenschaft zu produzieren und zu fördern. [...]. Die entsprechend ausgebildeten Fachleute sollten gerade auch solche Leitungsfunktionen übernehmen, die bis dahin weitgehend fachfremd besetzt waren, etwa durch Juristen oder Theologen, sowie die komplexer werdenden Anforderungen an Planung und Konzeptentwicklung kompetent bewältigen“ (Böllert u. Nieke 2002, S. 69).

Ziel des Studiums war es, das professionelle Handeln der Absolventen in folgenden Bereichen zu fördern: Eine Kernkompetenz bezog sich auf die Fähigkeit, die Gesellschaft auf politischer, soziologischer und philosophischer Ebene zu analysieren. Diese Analyse galt als Grundlage für strategische Entscheidungen in pädagogischen Berufsbereichen, deren Aufgabe die Unterstützung von Sozialisations- und Bildungsprozessen sowie soziale Hilfen waren. Weiterhin sollten die Absolventen dazu befähigt werden, „Situationsdiagnosen“ und „Selbstreflexionen“ bezüglich pädagogischer Handlungssituationen durchzuführen und „methodisch kontrollierbare“ Handlungsmuster zu erarbeiten (ebd. 2002, S. 70 f.). Überdies sollten die Absolventen eine Befähigung „[...] zu philosophisch gebildeter, begründeter Selbstreflexivität in der Rolle und Position der Professionellen“ erhalten (ebd. 2002, S. 70 f.).

Aufbau des Studiums

Das Studium der Diplom-Pädagogik war zu seiner Zeit an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angesiedelt und auf eine Dauer von neun Semestern angelegt: vier Semester Grund- und fünf Semester Hauptstudium. Das Studium der Diplom-Pädagogik umfasste die folgenden Inhalte:

- Erziehungswissenschaft (Grundlagen, Theorien, Konzepte und Paradigmen, Geschichte sowie international-interkultureller Vergleich); Anstreben der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für den späteren Handlungsvollzug
- Quantitative und qualitative Forschungsmethoden; Vorbereitung auf die spätere wissenschaftliche Tätigkeit und einen reflexiven Umgang mit Forschungsergebnissen
- Spezialisierung in je einer der folgenden Studienrichtungen: Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, betriebliches Ausbildungswesen, Freizeitpädagogik und Kulturarbeit sowie Schulpädagogik; Konfrontation mit den besonderen Bedingungen in einem dieser Bereiche (keine berufliche Vorbereitung auf einzelne Arbeitsbereiche, z. B. Hilfen zur Erziehung oder Ähnliches)
- Pflichtnebenfächer Psychologie und Soziologie; Vertiefung in den beiden Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaft
- Ein Wahlpflichtfach 1. zur inhaltlichen Vertiefung der Studienrichtung, z. B. Planung und Management, oder 2. zur Ausweitung der interdisziplinären Perspektiven, z. B. Politologie, Philosophie, Wirtschaftspädagogik, 3. zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen durch das Studium einer weiteren Studienrichtung
- Zwei Berufspraktika jeweils im Grund- und Hauptstudium, jeweils bis zu sechs Monaten

(vgl. Böllert u. Nieke 2002, S. 67 f.).

Die Praxisanteile sollten innerhalb des Studiums die Prüfung theoretischen, wissenschaftlichen Wissens durch praktische Erfahrungen ermöglichen und einen Ansatzpunkt für Handlungsroutinen schaffen, welche sich in der späteren Berufstätigkeit weiter festigen sollten (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59 f.). Schiersmann (2002) nennt in Bezug auf den Studiengang der Diplom-Pädagogik die einstige Notwendigkeit weiterer berufsqualifizierender Grundlagen; je nach

späterer Tätigkeit hätten ebenso eine Betriebswirtschaftslehre oder das Studium der Rechtswissenschaften vorteilhaft sein können (ebd. 2002, S. 21).

Absolventenzahl

Ab Mitte der 1990er-Jahre bewegte sich die Zahl der bundesweit immatrikulierten Diplom-Studenten der Pädagogik bei ungefähr 40.000, wobei die Zahl der Diplomabsolventen mit Einführung der Studienabschlüsse Bachelor und Master sank, die Zahl der hauptamtlich Studierenden in Erziehungswissenschaft jedoch im Gegenzug durch die Erhöhung der Zahl der Bachelor- und Masterabsolventen ähnlich hoch bleibt (Züchner u. Rauschenbach 2012, S. 74). Im Hinblick auf die Studienabschlüsse Bachelor und Master ergibt sich folgendes Bild: Bei den hauptamtlich Studierenden des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft bewegte sich die Studierendenzahl 2015/2016 bei über 30.000 (Züchner 2016, S. 73). Bei den Studierenden des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft lag die Studierendenzahl 2015/2016 bei 11.100 Studierenden (ebd. 2016, S. 75). Die Zahl der hauptamtlich Studierenden lag 2015/2016 also bei ca. 41.100 Studierenden, wobei sich die Zahl der Studierenden der Erziehungswissenschaft nach wie vor nahezu auf einem ähnlichen Stand wie in den 1990er-Jahren bewegte. Mehr als die Hälfte der Absolventinnen waren Frauen (Schmidt 2006, S. 154).

Die Absolventenzahl fungiert u. a. als theoretischer Rahmen für die Analyse der Professionalisierungsprozesse der befragten Leitungspersonen. Die Absolventenzahl kann als Komponente der vorberuflichen Sozialisation der befragten Leitungspersonen definiert werden. Aus den Angaben zur Absolventenzahl ist u. a. eine starke geschlechtsspezifische Nachfrage nach dem Studiengang Erziehungswissenschaft abzuleiten sowie eine allgemeine ausgeprägte Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt durch den hohen Anteil an Absolventen der Erziehungswissenschaft und die Absolventen ähnlicher Fachrichtungen, wie der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. Die Absolventenzahl dient jedoch nicht ausschließlich als Einflussfaktor für die vorberufliche Sozialisation der Leitungspersonen, sondern ebenso für die beruflichen Sozialisationsprozesse, und zwar durch die zumeist weiblichen Absolventen und den damit einhergehenden höheren Anteil von weiblichen Angestellten im pädagogischen Arbeitsbereich.

Berufliche Perspektive der Diplom-Pädagogen

Angaben zu den beruflichen Perspektiven der Diplom-Pädagogen dienen als theoretischer Rahmen im Hinblick auf die Analyse vorberuflicher Sozialisationseinflüsse, die Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse der befragten Leitungspersonen haben können: Inwieweit ist die Wahl der Leitungsposition beispielsweise freiwillig oder lediglich aus einem existentiellen Grund heraus erfolgt? Der Einfluss der beruflichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt wird in der vorliegenden Arbeit als ein vorberufliches Einflusselement auf den beruflichen Habitus definiert (vgl. Kap. 6). So wird in der empirischen Untersuchung (vgl. Kap. 6 und 7) danach gefragt, inwieweit die Leitungspersonen mit ihren Leitungspositionen verbunden sind und welchen Einfluss dabei (vor-)berufliche Sozialisationseinflüsse haben.

Die Erwerbstätigenquote der Absolventen der Erziehungswissenschaft bewegt sich auf einem ähnlichen Niveau wie bei anderen Fachrichtungen: In der Erziehungswissenschaft wird drei Jahre nach dem Studienabschluss eine Erwerbstätigenquote von ca. 80 Prozent beobachtet und sie bleibt in den nachfolgenden zehn Jahren auf diesem Niveau – der Durchschnitt anderer Fächer liegt bei 85 Prozent (Kerst et al. 2016, S. 111). Dafür ist die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse für Absolventen der Erziehungswissenschaft verglichen mit denen anderer Fachbereiche nicht allzu gut. Kerst et al. (2016) verweisen auf instabile und wechselhafte Erwerbsverläufe, was als eine nicht adäquate Qualität der Arbeitstätigkeit (z. B. mangelnder fachlicher Bezug zum Studienfach und geringes Niveau der Aufgaben) interpretiert werden kann – der Anteil der inadäquaten Beschäftigung ist bei den Absolventen der Erziehungswissenschaft doppelt so hoch wie bei den Absolventen anderer Universitätsfächer (Kerst et al. 2016, S. 115 f.).

Oftmals finden sich Erziehungswissenschaftler in Teilzeitanstellung wieder (Nierobisch 2010, S. 140; Krüger u. Züchner 2002, S. 86). Die Absolventen der Erziehungswissenschaft erlangen zehn Jahre nach ihrem Studienabschluss ein Gehalt, welches circa 20 Prozent unter dem Gesamtdurchschnitt der Universitätsabsolventen insgesamt liegt, und bewegen sich diesbezüglich somit etwas über dem Einkommen im Sozialwesen. Das Einkommensdurchschnittsniveau liegt somit deutlich unter dem der Politik- und Sozialwissenschaftler (Kerst et al. 2016, S. 117 f.). Zehn Jahre nach dem Studienabschluss ist ein überdurchschnittlicher Teil der Absolventen der Erziehungswissenschaft in leitenden Positionen beschäftigt, dennoch liegt auch hierbei das Niveau anderer Fachabsolventen höher, etwa denen

der Wirtschafts-, Sozial- und Politikwissenschaften. Die Zufriedenheit mit den beruflichen Entwicklungsperspektiven im Hinblick auf die Aufstiegsmöglichkeiten sowie die Beschäftigungssicherheit ist bei den Absolventen der Erziehungswissenschaft unterdurchschnittlich (ebd. 2016, S. 117 f.).

2.3 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen. Professionalität meint die Fähigkeit, sich auf unterschiedliche berufliche Situationen einzustellen und geeignete Problemlösungen mit Rückgriff auf wissenschaftliches und berufliches Erfahrungswissen zu erarbeiten (vgl. Kap. 2.2). Professionelles Handeln, welches auf „Experten- und Überblickswissen“ (Pfadenhauer 2005, S. 12 ff.) beruht, entsteht durch den Prozess der Professionalisierung, entwickelt sich durch langfristige Lernprozesse und ist somit an die berufliche Sozialisation gebunden. Sozialisation erfolgt durch Lernprozesse: Die organisationalen und arbeitsbezogenen Strukturen, Rahmenbedingungen und Beziehungen sind für die berufliche Sozialisation der Sozialisanden entscheidend, wobei auch diese selbst Einfluss auf ihre soziale und dingliche Umwelt nehmen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich am Habituskonzept nach Pierre Bourdieu (1974). Demnach entwickeln Sozialisanden ihren beruflichen Habitus durch feldspezifische Einstellungen, Werthaltungen und Normen. Inwiefern der berufliche Habitus der befragten Leitungspersonen entwickelt ist, ist ein Gegenstand dieser Arbeit.

Die Leitungsaufgaben sind nicht nur durch Beziehungsarbeit und Personalführung geprägt, sondern auch durch betriebswirtschaftliche und rechtliche Aufgabenbereiche. Gerade in Bezug auf die Verbetriebswirtschaftlichung der Strukturen von sozialpädagogischen Institutionen (vgl. Kap. 2) erweitern sich die Aufgabenschwerpunkte von Leitungspersonen in Richtung von (mehr) Management und Effizienz. Die Frage, wie der Leitungsnachwuchs mit solchen Sozialisationserfahrungen umgeht und wie sich diese auf die berufliche Identität auswirken, wird in dieser Arbeit erforscht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Anforderungen bei den Leitungspersonen zu Rollenkonflikten führen: Wie gehen sie mit dem von ökonomischen Ansprüchen und Erwartungen überformten (pädagogischen) Leitungshandeln um? Hat sich bei den Leitungspersonen eine normative Vorstellung von Bildung entwickelt, die mit den von außen gesetzten Ansprüchen kollidiert?

In diesem Kapitel wurden die Inhalte des Diplom-Pädagogikstudiums als Sozialisations einfluss und somit als ein Fundament für professionelles Handeln erläutert. Das Studienfach Diplom-Pädagogik sollte durch wissenschaftliche Modelle, Theorien und die Möglichkeit zur Selbstreflexivität eine (theoretische) Basis für professionelles Handeln bieten. Inwiefern das Studium den Leitungsnachwuchs auf die Leitungsposition vorbereitet hat, wird in dieser Arbeit u. a. untersucht.

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse für die Absolventen der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf das Gehalt, die Aufstiegsmöglichkeiten und die Qualität der Arbeitstätigkeiten an sich sowie die Beschäftigungssicherheit nicht sehr ausgeprägt ist und zu unbeständigen Erwerbsverläufen führt. In Bezug auf die berufliche Situation von Absolventen der Erziehungswissenschaft wird deutlich, dass ein Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit auftritt. Inwieweit die beruflichen Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse wirken, wird ebenfalls auf Basis der empirischen Ergebnisse untersucht.

Ein Führungskonzept, welches erwachsenenpädagogische Prämissen beschreibt und als ein professionelles pädagogisches Führungskonzept verstanden werden kann, ist die dialogische Führung nach Dietz und Kracht (2002). Mithilfe der Untersuchungsergebnisse wird versucht, Antworten auf die Frage zu geben, inwieweit sich beim Leitungsnachwuchs ein professionelles pädagogisches Führungsverständnis und -handeln wiederfinden lassen und wodurch sich diese entwickeln. Das Führungshandeln beinhaltet jedoch nicht ausschließlich Personalführung, sondern beispielsweise ebenso betriebswirtschaftliche Aufgaben, Personalmanagement und Organisationssteuerung. Professionelles Führungshandeln verlangt nicht nur in Bezug auf die Pädagogik ein Überblickswissen und Problemlösekompetenz. Somit wird in dieser Arbeit zudem untersucht, ob und wie Leitungsnachwuchskräfte diese weiteren Kompetenzen erwerben.

Da es sich bei der Professionsentwicklung um langwierige Lernprozesse handelt, befasst sich Kapitel 3 mit dem Thema Lernen. Zunächst wird eine Begriffsdefinition von Lernen für diese Arbeit vorgestellt (Kap. 3.1). Dann werden verschiedene Lernformen sowie Voraussetzungen für das Lernen dargelegt (Kap. 3.2).

3. Lernen

Professionalisierungsprozesse hängen mit langwierigen Lernprozessen zusammen und werden durch berufliche Sozialisationsinflüsse geprägt. Da die vorliegende Arbeit die Sozialisations-, Lern- und Professionalisierungswege des Leitungsnachwuchses in sozialpädagogischen Einrichtungen untersucht, folgt in diesem Kapitel eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff, um die empirischen Ergebnisse später in einen lerntheoretischen Rahmen einzuordnen (Teil B). In diesem Zusammenhang werden in Kapitel 3.1 lerntheoretische Zugänge erörtert und dabei wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995) als Interpretationsrahmen dargelegt. Ziel ist, eine Interpretationsbasis zu generieren, die eine subjektorientiert-lerntheoretische Analyse ermöglicht. In Kapitel 3.2 werden unterschiedliche Lernformen und -voraussetzungen als theoretische Fundierung diskutiert. So werden das formale, nicht formale und informelle Lernen sowie die Voraussetzungen für informelle Lernprozesse vorgestellt. Der theoretische Lernrahmen dient der Analyse der Lernprozesse der Leitungspersonen im empirischen Teil B.

3.1 Lernen: theoretische Zugänge

Der Lernbegriff ist insbesondere in den Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und den Neurowissenschaften ein „Schlüsselbegriff“. Eine einheitliche Begriffsdefinition ist kaum möglich (Siebert 2010, S. 190 f.). Diverse Lerntheorien definieren Lernen unterschiedlich. So definiert der Behaviorismus Lernen als Reiz-Reaktions-Beziehungen und versteht menschliches Verhalten als einen naturwissenschaftlich ergründbaren Zustand, ohne dabei innerpsychische Vorgänge (welche nicht beobachtbar sind) zu berücksichtigen. Lernen als willentlicher, emotionaler Akt wird innerhalb des Behaviorismus nicht berücksichtigt (Göhlich et al. 2007, S. 19). Die Neurowissenschaften, welche wichtige physiologische und psychologische Entwicklungen in Bezug auf Lernvorgänge beleuchten, definieren Lernen als „[...] Modifikation synaptischer Übertragungsstärke“ und reduzieren das Phänomen des Lernens somit auf biologische, physiologische Zusammenhänge (Spitzer 2002, S. 146).

Lernen kann jedoch aufgrund seiner Komplexität nicht gänzlich neurowissenschaftlich oder behavioristisch erklärt werden, da Lernprozesse durch das Nerven-

system oder aufgrund von beobachtbaren Handlungen nicht eindeutig abzulesen sind (Siebert 2010, S. 191). Faulstich (2006) orientiert sich an einem kritischen Pragmatismus bezüglich des Lernbegriffs, welcher die verschiedenen Definitionen für Lernen zu relativieren versucht, indem die jeweiligen Erklärungszusammenhänge von Lernen berücksichtigt werden müssen:

„Ein kritisch und pragmatisch geklärtes Konzept verbindet instrumentelle, interpretative und reflexive Horizonte. Aus dem Zusammenhang zwischen Erkenntnisinteresse, Gegenstandskonstitution und methodischen Ansätzen resultieren unterschiedliche Gestaltungskonzepte für das Lern- und Lehrgeschehen durch Didaktik und Methodik und die Rahmensetzungen durch Institutionen und Politik“ (Faulstich 2006, S. 109).

In Kapitel 2 wurde deutlich, dass professionelles Wissen und Können auf langwierige Lernprozesse zurückzuführen sind. Die Leitungsnachwuchskräfte müssen professionelles leitungsspezifisches Wissen und Können erst entwickeln. Ein aktueller pädagogischer Lernbegriff nach Göhlich et al. (2007) orientiert sich im Vergleich zu den neurowissenschaftlichen oder behavioristischen Lerntheorien stärker am Lernenden selbst und weitet somit den Verständnishorizont bezüglich des Lernens des Leitungsnachwuchses:

„Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf den Lernenden – auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise – sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich et al. 2007, S. 180).

Göhlich et al. definieren die Parameter des Lernens folgendermaßen (ebd. 2007, S. 180 ff.):

- Erfahrungsbezogen: Lernen erfolgt einerseits in Abhängigkeit von Erfahrungen und bewirkt andererseits bei den vorhandenen Lernerfahrungen eine Umgestaltung auf inhaltlicher oder struktureller Ebene, wenn der Lernende etwas Neues gelernt hat, „[...] etwas anderes und/oder etwas anders weiß, kann und ist, so dass er in Zukunft von einer – inhaltlichen und/oder strukturell – anderen Erfahrungsbasis ausgehen kann“ (Göhlich et al. 2007, S. 181).
- Dialogisch: Lernen ist ein komplexer Vorgang und geschieht durch Dialoge entweder mit sich selbst (mit dem eigenen Wissen, den Fertigkeiten) oder anderen Personen. Diese „dialogisch gelingende Auseinandersetzung“ erfolgt auf inhaltliche und formale Art und Weise.

- Sinnvoll: Durch das Lernen ermöglicht oder verhindert der Lernende neue Erfahrungen und Erkenntnisse.
- Ganzheitlich: Das Lernen führt nicht nur zu einer Verhaltensänderung oder einer Änderung der kognitiven Strukturen, sondern berührt den Menschen sowie dessen Sinn- und Lebensstrukturen als Ganzes.

Das Lernen des Leitungsnachwuchses erfolgt nicht im luftleeren Raum. Vielmehr knüpft es an konkrete Erfahrungen an. Lernen geschieht auf einer für den Lernenden sinnvollen Ebene, indem neue Erfahrungen gemacht und andere nicht mehr berücksichtigt werden. Lernen ist ein sozialer Prozess und erfolgt durch die Kommunikation und Auseinandersetzung mit sich und anderen. Lernen ist ganzheitlich zu verstehen, was bedeutet, dass Lernprozesse die Entwicklung der Person des Lernenden prägen und nicht nur Handlungsmöglichkeiten erweitern, sondern auch die kognitive, emotionale und sinnliche Ebene ansprechen.

Die bisherigen Ausführungen zum Lernen genügen jedoch nicht, um die subjektorientierten Lernprozesse der befragten Leitungspersonen darzustellen. Vielmehr wird ein Theoriehorizont zur Analyse der Professionalisierungsprozesse benötigt, der das Subjekt und dessen Erfahrungswelt stärker in den Mittelpunkt rückt und dabei das Subjekt als in die Gesellschaft eingebettet versteht. Lernen als Theorierahmen für die vorliegende Arbeit rückt das Subjekt und dessen Lebenswelt als Lernwelt in den Fokus. Lernen wird in diesem Zusammenhang nicht als bloßes Anpassungsinstrument des Subjekts an die Umwelt und als Überlebensstrategie verstanden, bei dem Lernen als eine Konstruktion von verschiedenen bzw. passenden Lebenswelten dargestellt wird (Siebert 2010, S. 191), sondern als Tätigkeit zur Ermöglichung von Partizipation an der Welt.

Die Leitungsnachwuchskräfte lernen nicht nur, um sich den beruflichen Erfordernissen anzupassen und negative Folgen für ihre berufliche Situation zu verhindern, sondern auch, um sich innerhalb der beruflichen Situation persönlich weiterzuentwickeln und sich die Welt aus einer erweiterten Perspektive anzueignen.

Mit Rückgriff auf Peters (2004) sind professionell Handelnde mit diversen fachlichen Aufgaben betraut, beschäftigen sich mit vielfältigen sozialen und gesellschaftlichen Fragen, entwickeln ihre Professionalität situativ angemessen und über Weiterbildungen weiter und müssen sich selbst fortwährend reflektieren (Peters 2004; vgl. Kap. 2.2). Im Hinblick auf eine umfassende Professionsentwicklung der Leitungspersonen wird von einem subjektorientierten Lernen ausgegangen.

Lernen wird daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Mittel zur Selbstentwicklung und aktiver Aneignungsprozess, im Sinne einer Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt, einer Durchdringung und Nutzbarmachung von Lerninhalten im Sinne einer Handlungserweiterung definiert.

Mit Blick auf die zu untersuchenden individuellen Lernprozesse von Leitungsnachwuchskräften scheint ein Lernbegriff sinnvoll, welcher sich gezielt am Lernenden selbst sowie an seinen Lern- und Lebenswelten orientiert und die Erweiterung von spezifischem Wissen sowie professionellen Fähigkeiten unter Bezugnahme auf Sozialisationsbedingungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. In diesem Sinne liegt dieser Untersuchung die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995) zugrunde.

Dessen Lerntheorie basiert auf seinen Ausführungen zur „Grundlegung der Psychologie“ (1983). Bei dieser Lerntheorie steht das Subjekt im Mittelpunkt, jedoch nicht von der Gesellschaft losgelöst: Das Subjekt ist vielmehr von gesellschaftlichen Verhältnissen umgeben und geprägt, welche historisch entstanden sind (Holzkamp 1983, S. 189 ff.). Bei Holzkamp steht das Subjekt im Mittelpunkt: „[...] [D]as Subjekt [bezieht sich] mit seinen Absichten, Plänen, Vorsätzen bewußt auf die Welt und sich selbst [...]“ (ebd. 1995, S. 21). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang vom Subjekt als „Intentionalitätszentrum“ (ebd. 1995, S. 21).

Korrespondierend zu Holzkamps Theorie über das Subjekt, konstatieren Faulstich und Ludwig (2004), dass das Subjekt handelnd, empfindsam und prägend in der Gesellschaft agiert: „[...] Ich stehe nicht neutral in der Welt, sondern greife handelnd ein als körperliches, sinnliches, bedürftiges Individuum“ (ebd. 2004, S. 14). Subjektive Lerngründe bestimmen die Lerngegenstände, die im Verhältnis zu subjektiven Komponenten stehen, wie der körperlichen Situiertheit (Alter, Geschlecht, Beruf – der Einbezug des Körpers in sozial-gesellschaftliche Gegebenheiten) (Holzkamp 1995, S. 253 ff.), der mental-sprachlichen Situiertheit – „[...] ein mentaler Aspekt meiner Situiertheit [...], meine Hinwendung oder Zuwendung zur Welt [...]“ – im kognitiven und interpretativen Sinne (ebd. 1995, S. 258) sowie der personalen Situiertheit: d. h. die körperliche und mental-sprachliche Situiertheit als zeitlich eingefasste subjektive Komponenten der vergangenen und zukünftigen Subjektbiografie (ebd. 1995, S. 263 ff.).

Die Bedeutungen des Subjekts stellen für das Handeln und Lernen den Ausgangs- und zugleich Zielpunkt in der Lerntheorie Holzkamps dar: Die Bedeutungen stel-

len ein „Bindeglied“ zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem „individuellen Handeln“ dar (Faulstich u. Ludwig 2004, S. 15). Die gesellschaftlichen Verhältnisse erschließen sich dem Subjekt über Bedeutungen und Bedeutungszusammenhänge.

Holzkamp (1983) konstatiert, dass das Subjekt stets begründet handelt und demnach „Handlungsgründe“ vorliegen. Diese Handlungsgründe bestehen in Abhängigkeit von den dem Subjekt zugänglichen Bedeutungen und beruhen auf subjektiven Begründungszusammenhängen. Das heißt, dass jedes Subjekt subjektiv sinnvoll begründet handelt und lernt (ebd. 1983, S. 349 ff.).

Holzkamp (1983) spricht von einer grundsätzlichen doppelten Handlungsmöglichkeit der Subjekte: zum einen der restriktiven, zum anderen der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit. Die restriktive Handlungsfähigkeit definiert, dass das Subjekt die gegebenen Bedingungen akzeptiert und damit lebt. Gemäß der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit versucht das Subjekt, die bisherigen Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten zu erweitern. Beide Handlungsvarianten können vom Subjekt aus gesehen sinnvoll sein. So kann eine Handlungserweiterung z. B. subjektiv dysfunktional sein, wenn das Subjekt daraus resultierend Verunsicherung oder andere negative Folgen vermutet (ebd. 1983, S. 367 ff.; 383 ff.).

Für Holzkamp resultiert Lernen aus Handlungsproblematiken (ebd. 1995, S. 177 ff.). Lernen vollzieht sich nach Holzkamp dann, wenn das Individuum mit seinen ursprünglichen Handlungsweisen auf Hindernisse stößt und eine Diskrepanz von Können sowie Wollen und daraus folgend eine „Handlungsproblematik“ entsteht und zu einer Lernproblematik wird, die das Individuum durch eine gezielt organisierte und geplante Lernhandlung („Lernschleife“) zu lösen versucht, um eine Erweiterung der eigenen Handlungsdispositionen zu erzielen (ebd. 1995, S. 182 ff.).

Zu unterscheiden ist, ob sich ein Lernender freiwillig einer Lernanstrengung hingibt (expansive Lernbegründung) oder diese aufgrund von äußeren Anforderungen auf sich nimmt und bei Unterlassung mit negativen Folgen zu rechnen hätte (defensive Lernbegründung) (ebd. 1995, S. 187 ff.). Nimmt der Leitungsnachwuchs beispielsweise freiwillig eine Lernanstrengung auf sich, die nicht ausschließlich an die Überwindung einer Handlungsproblematik gekoppelt ist, so beschreibt dieser Zustand expansives Lernen. Im Unterschied zu Lernhandeln, das aufgrund von Handlungsproblematiken auf der „primären Handlungsebene“ erfolgt, führt expansiv begründetes Lernen zur Erweiterung der Handlungsdispositi-

onen und somit zu einer „Erhöhung der Weltverfügung“. Eine „Erhöhung der Weltverfügung“ geht mit einem besseren Verständnis der Welt, einer erweiterten Partizipation an dieser und mehr Lebensqualität einher (Faulstich u. Ludwig 2004, S. 22). Der Lernende nimmt freiwillig einen Lernprozess auf sich, „um Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen“ (ebd. 2004, S. 22). Beim expansiven Lernen handelt es sich nicht um ein von außen auferlegtes Lernziel, sondern das freiwillige Durchdringen eines Lerngegenstands:

„Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um ‚seiner selbst‘, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o. ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben“ (Holzkamp 1995, S. 191).

Somit hängen die Begründungen für das Lernen vom Subjekt selbst ab.

Holzkamp (1983) verweist zudem auf den sozialen Charakter von Handeln und Lernen. Er bemerkt einerseits, dass gerade im Falle einer gemeinsam angestrebten verallgemeinerten Handlungsfähigkeit und Verfügungserweiterung mehrerer Subjekte eine Kooperation entstehen kann (ebd. 1983, S. 373). Andererseits stellt er fest, dass eine gemeinsam verfolgte restriktive Handlungsfähigkeit die gegenseitige Instrumentalisierung zum Zwecke der Durchsetzung der eigenen Interessen und Konkurrenz unter den Subjekten befördern würde (ebd. 1983, S. 375).

Als Formen des gemeinsamen Lernens nennt Holzkamp das partizipative und kooperative Lernen. Das partizipative Lernen ist durch ein „Meister-Novize-Verhältnis“ gekennzeichnet (ebd. 1995, S. 502). Hierbei handelt es sich nicht um ein ausgeglichenes Lernverhältnis, wobei er eine klare Abgrenzung zum Lehrernen zieht, da es sich bei „Schüler“ und „Lehrer“ um ein „dichotome[s] Ausschließungsverhältnis“ (ebd. 1995, S. 509) handelt. Auf der Wissensebene ist der Meister dem Novizen anfangs zwar voraus. Der Novize möchte vom Meister lernen – vom Novizen kann selbstständig die Aktivität zum Lernen ausgehen. Wenn der Novize allerdings dazu in der Lage ist, durch das von ihm angeeignete Wissen das Wissen des Meisters herauszufordern und infrage zu stellen, so kann der Meister sein eigenes Wissen reflektieren und erwirbt somit selbst neue Erkenntnisse. Durch diesen Zustand ist eine wechselseitige Lernbeziehung entstanden, die Holzkamp als kooperatives Lernen bezeichnet (ebd. 1995, S. 509 ff.).

Eine Voraussetzung von kooperativem Lernen ist ein möglichst hierarchiefreies Verhältnis der Lernenden. Alle Lernenden stehen hierarchisch betrachtet auf der gleichen Stufe, keiner hegt in den Lerngruppen einen Machtanspruch, keiner vermittelt oder bewertet – wie beim „Meister-Novize-Verhältnis“. Die Gruppe der lernenden Subjekte muss eine gemeinsame Lernproblematik formulieren und in einem Lerndialog zueinanderstehen – eine Multiperspektive auf einen Lerngegenstand kann einen Lernprozess zwar positiv beeinflussen, jedoch müsse hierbei eine verstärkte individuelle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gegeben sein, da sonst der subjektive Lernprozess gestört werde (ebd. 1995, S. 510 ff.).

3.2 Lernformen und -voraussetzungen

Lernen erfolgt nach Holzkamp (1995) dann, wenn bewusste, intentionale Lernhandlungen vorliegen. Somit entsteht Lernen auf der Grundlage von intentionalem, gezieltem Handeln und dem bewussten Entschluss, eine Lernhandlung zu vollziehen. Hierbei geht es nicht um eher zufälliges „Mitlernen“ (ebd. 1995, S. 182 f.). Das inzidentelle „(Mit-)Lernen“ wird in Holzkamps lernwissenschaftlichem Diskurs nicht berücksichtigt.

In Anlehnung an die empirische Auswertung der vorliegenden Arbeit (Teil B) genügen die subjektwissenschaftlich-lerntheoretischen Begründungen Holzkamps (1995) jedoch nicht, um die Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen abzubilden, da auch Anhaltspunkte für inzidentelle, nicht geplante Lernprozesse gefunden werden konnten. Diese sind nicht mit den Ausführungen von Holzkamp zu erklären.

Notwendig ist es daher, ergänzend zu Holzkamps subjektwissenschaftlichem Zugang inzidentelle und intentionale Lernformen zu diskutieren, die in Bezug auf das Lernen im beruflichen Kontext bedeutsam sind und somit einen theoretischen Bezugsrahmen für die Analyse der Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen bilden. Allerdings gibt es keine klare Abgrenzung dieser Lernformen untereinander und somit auch keine eindeutigen Begriffsbestimmungen (Schmidt 2009, S. 97).

3.2.1 Formales, nicht formales und informelles Lernen

Die EU-Kommission (2001) nennt in ihren Ausführungen zum lebenslangen Lernen drei bedeutende und unterschiedlich geprägte Lernformen: das formale, nicht formale und informelle Lernen (EU-Kommission 2001, S. 9; 33 ff.). Diese Lernformen sollen einen theoretischen Analyserahmen für eine noch detailliertere Untersuchung der Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen darstellen, denn Lernen erfolgt mehr oder weniger selbstorganisiert sowie mehr oder weniger bewusst bzw. unbewusst. So treten im beruflichen Kontext verschiedene Formen des Lernens auf, die in unterschiedlicher Weise auf die Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen wirken können.

Formales Lernen

Das formale Lernen findet demnach normalerweise in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution statt und Lernziele sowie -zeit sind hierbei strukturiert. Zudem führt diese Lernform zu einer Zertifizierung und kann vom Lernenden aus als zielgerichtet bezeichnet werden (ebd. 2001, S. 33). Dadurch, dass die Lernziele und -inhalte curricular vorgegeben sind, können Lernerfolge gemessen werden. Formales Lernen orientiert sich mehrheitlich an „didaktisch-methodischen“ Kriterien und wird durch eine „professionell vorgebildete Person“ angeleitet sowie pädagogisch begleitet (Dehnbostel 2010, S. 38 ff.). Die Lerninhalte bestehen zumeist aus reduziertem wissenschaftlichen Wissen (ebd. 2010, S. 38 ff.).

Nicht formales Lernen

Das nicht formale Lernen findet nicht in traditionellen schulischen oder berufsqualifizierenden Bildungs- oder Ausbildungsinstitutionen statt und führt (somit) zumeist nicht zu einer abschlussbezogenen, berufsqualifizierenden Zertifizierung. Dennoch erfolgt das Lernen hierbei organisiert (bezüglich der Lernziele, -zeit und -mittel) und kann aus Sicht des Lernenden als zielgerichtet verstanden werden (EU-Kommission 2001, S. 35).

Informelles Lernen

Im Gegensatz zum formalen steht das informelle Lernen. Circa 60 bis 80 Prozent des Lernens im beruflichen Kontext erfolgen im Rahmen informeller Lernprozesse (Dehnbostel 2010, S. 38 ff.; Dohmen 2001). Informelles Lernen stellt keine neue, innovative Lernform dar, eher handelt es sich dabei „[...] um die Wiederentdeckung der ursprünglichsten Form menschlichen Erkenntnisgewinns“ (Schmidt 2009, S. 96). Hierbei handelt es sich um ein Lernen, welches größtenteils im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit stattfindet. Bezüglich der Lernziele und -zeit ist es nicht curricular strukturiert und führt gewöhnlich nicht zu einer Zertifizierung. Informelles Lernen beinhaltet bewusste (intentionale) sowie unbewusste (inzidentelle) Lernprozesse (EU-Kommission 2001, S. 33). Informelles Lernen wird in der Regel nicht professionell pädagogisch begleitet und ist somit auch nicht über ein Lehrer-Schüler-Verhältnis definiert. Im Mittelpunkt steht die Frage der Reflexion des Gelernten durch die Lernenden (Dehnbostel 2010, S. 38 ff.). Die EU-Kommission (2001) definiert als informelles Lernen zielgerichtetes, intentionales Lernhandeln ebenso wie beiläufiges, inzidentelles Lernen:

„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ‚inzidentell‘/beiläufig)“ (EU-Kommission 2001, S. 33).

In diesem Sinne verwendet die vorliegende Untersuchung eine weit gefasste Definition von informellem Lernen und „[...] schließt damit das unbewußte wie das bewußte Lernen außerhalb und innerhalb institutionalisierter Bildungsgänge ein“ (Wittwer 2003, S. 17). Denn informelles Lernen kann z. B. durchaus ungeplant und nebenher in einer organisierten, formalen Bildungseinheit stattfinden – beispielsweise innerhalb von Rollenspielen oder Gruppenarbeiten. Das Lernen in der Freizeit wird auch als „Lernen im sozialen Umfeld“ definiert (ebd. 2003, S. 16).

Informelles intentionales Lernen

Lernen ist jeweils an die Person sowie deren bisherige Lern- und Lebenserfahrung gebunden (Frank 2003, S. 177 f.). Somit kann informelles intentionales Lernen u. a. als bewusstes Lernen begriffen werden, bei dem der Lernende bereits mit einem konkreten Problemlöseziel in den Lernprozess geht (Severing 2010, S. 149). Lernformen können gezielte Lernhandlungen sein, die erfolgen, um Wissensdefizite zu kompensieren. Lernhandlungen erfolgen durch Kommunikation mit Kollegen, selbstorganisierte Lernprozesse oder das Trial-and-Error-Prinzip (Versuch-und-Irrtum-Methode). In diesem Fall werden Handeln und Wissen ausprobiert und im Falle eines Fehlers gegebenenfalls so lange modifiziert, bis eine passende Problemlösung erfolgt ist. Außerdem können Maßnahmen der Einarbeitung in neue Arbeitstätigkeiten zu intentionalen Lernvorgängen führen (Frank 2003, S. 177 f.). Informelles Lernen greift die Resultate formalen Lernens auf, modifiziert diese und trägt sie mit in die Praxis. Dort fließen die Resultate der informellen Lernprozesse ein und unter Umständen entstehen neue Lernmöglichkeiten und Fragen. In diesem Zusammenhang können dann wieder neue Lernfragen für die formalen Lernwege gefunden werden. Somit ist von wechselseitigen Wirkungen zwischen formalen und informellen intentionalen Lernprozessen auszugehen (Wittwer 2003, S. 22; Overwien 2003, S. 49).

Informelles inzidentelles Lernen

Neben informellem intentionalem Lernen werden in der vorliegenden Arbeit „inzidentelle Lernprozesse“ bezüglich der Analyse der Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen berücksichtigt. Lernen erfolgt dann „zufällig“ und „unbewusst“ im privaten sowie beruflichen Umfeld. Dann liegt kein konkretes Lernziel vor, vielmehr werden Lernprozesse, wenn überhaupt, erst später sichtbar (Wittwer 2003, S. 15). Die Lernenden können den erfolgreichen Lernprozess beispielsweise nicht beschreiben – obwohl sie etwas gelernt haben, wie folgende exemplarische Aussage verdeutlicht: „Was ich bislang nicht wusste, ist, dass ich im letzten Jahr ganz schön viel dazu gelernt haben muss. Ich komme mit meinem PC inzwischen ganz gut zurecht, irgendwie muss ich mir das angeeignet haben“ (Wittwer 2003, S. 15).

Das Lernziel entwickelt sich in diesem Fall durch die „Reflexion des in Handlungen Erfahrenen“ (Dehnbostel 2010, S. 38 ff.). Beim inzidentellen Lernen handelt es sich um einen Lernprozess, der sich eher unbewusst vollzieht, z. B. in das Ar-

beitshandeln integriert und nicht reflektiert worden ist: „Es wird in der Situation unmittelbar erfahren, ohne dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten erkannt oder gar zur Basis von strukturierten Lernprozessen gemacht würden. [...]. Die Expertise [...] des erfahrenen Arztes oder Automechanikers erfolgt wesentlich über implizite Lernprozesse“ (Dehnbostel 2010, S. 42 f.). Das professionelle Handeln der befragten Leitungspersonen kann auch als Expertise verstanden werden, welches sich u. a. durch komplexe inzidentelle Lernvorgänge (weiter-)entwickelt. Implizite Lernprozesse werden zumeist über spezifische Situationen erfahrbar. „Ein ‚Aha-Erlebnis‘ führt zu der Erkenntnis, dass man etwas gelernt hat“ (Wittwer 2003, S. 15). In welcher Form sich diese inzidentellen Lernprozesse der Leitungspersonen zeigen, ist ein Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Lernen im Prozess der Arbeit – eine Kombination der Lernformen

Dehnbostel (2010) betont aus berufspädagogischer Perspektive die Relevanz beruflicher Erfahrungen in Bezug auf informelles Lernen (ebd. 2010, S. 38 ff.; 104). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einer Definition nach Dehnbostel bezüglich des Lernens innerhalb von Arbeitsvollzügen. Er bezeichnet dieses Lernen auch als „Lernen im Prozess der Arbeit“ (ebd. 2010a, S. 192):

„Lernen am Arbeitsplatz ist die älteste und verbreitetste Form der beruflichen Qualifizierung. Es ist ein Lernen, das sich auf den jeweiligen Gegenstand der Arbeit bezieht und das in der Arbeit und über Arbeit erfolgt“ (Dehnbostel 2010, S. 192).

Das Lernen geschieht hierbei über berufliche „Arbeitshandlungen“ und wird durch berufliche Anforderungen und Problemstellungen in Gang gesetzt (Faulstich 2013, S. 104). Dem Lernen über Arbeitshandlungen kommt eine besondere Bedeutung zu, konstatiert Faulstich: „Lernen [...] kann man vorwiegend durch Handeln und nicht durch bloßes Anwenden von Denken und Wissen“ (ebd. 2013, S. 104).

Das Lernen im Prozess der Arbeit bietet Möglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmung, wobei kognitive und affektive Erfahrungen verschmelzen. Die Lerninhalte internalisieren sich besonders gut beim Lernenden, wenn bei der Arbeitstätigkeit Sensomotorik, Emotionen und Kognition verbunden werden (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 159). Besonders bedeutend für das Individuum ist es, wenn es direkt und konkret mit realen Prozessen und Handlungsproblemen konfrontiert ist sowie die Möglichkeit hat, aus Fehlern zu lernen. Ebenso ist es von Vorteil, wenn Lernen

durch Kommunikation möglich wird sowie ein ständiger Abgleich von Theorie und Praxis vorgenommen werden kann (ebd. 2006, S. 159). Konkrete Lernoptionen stehen beim informellen Lernen – im Gegensatz zum formalen Lernen – nicht im Vordergrund, sondern „betriebliche und unternehmerische Handlungsziele und -zwecke“ (Dehnbostel 2000, S. 104).

In den 1970er-Jahren wurde der Betrieb bildungspolitisch als Lernort anerkannt – durch das Lernortkonzept des Deutschen Bildungsrats von 1974 (Göhlich et al. 2007, S. 156). Danach geriet das informelle Lernen aus dem Blick und wurde erst im Zuge der Debatte um Kompetenzentwicklung in den 1990er-Jahren wieder aufgegriffen (Dehnbostel 2010, S. 39 f.). Aufgrund von neuen Arbeits- und Organisationsformen, z. B. im Rahmen eines zeitgemäßen Wissensmanagements, einer verstärkten Innovationsfähigkeit oder aufgrund von Optimierungsprozessen, hat seit den 1990er-Jahren eine „Renaissance des Lernens im Prozess der Arbeit“ stattgefunden (Dehnbostel 2010, S. 38 ff.). Severing (2000) spricht im Zusammenhang mit der dynamischen Arbeitswelt, wobei er von einer (zunehmend) schnellen Alterung des Wissens ausgeht, vom „Wissensarbeiter“, der sein Lernen selbst organisiert und selbst entscheidet, welche Lernangebote er nutzt. Die zuvor beschriebenen drei Lernformen verbinden sich, sind aber ohnehin nicht als trennscharf zu sehen. Stattdessen schwindet die Grenze zwischen Arbeiten und Lernen und dies rückt einen intentionalen sowie inzidentellen informellen Lerncharakter in den Vordergrund:

„Seine Tätigkeit selbst bringt stetig Lernnotwendigkeiten mit sich, deren Erfüllung er [der Wissensarbeiter] en passant anstrebt. Ein Griff zum Handbuch, eine Recherche im Internet, ein Fachgespräch mit dem Kollegen, Lernzeiten mit einem Modul [...] begleiten den Arbeitstag – ohne dass dem Lernenden die Übergänge zwischen lernhaltiger Arbeit und arbeitsorientiertem Lernen übermäßig bewusst werden müssen. [...]. Sein Lernpensum kann er nicht mehr mit punktuellen Seminaren bewältigen – die Wissensquellen sind dafür zu disparat, die Lernnotwendigkeiten zu aktuell und die Transferprobleme anwendungsfern erworbenen Wissens zu groß“ (Severing 2000, S. 89 f.).

Die informellen und selbstbestimmten Lernformen gewinnen in der heutigen, sich rasch ändernden Arbeitswelt besonders bei wissensorientierten Tätigkeiten wie in der Technologiebranche oder in Berufen mit Rechtsbezug, wie bei Leitungspersonen in sozialpädagogischen Einrichtungen, an Bedeutung. Mit rein formalen Lernangeboten wäre einerseits die Bewältigung der heutigen beruflichen Lernanforderungen nicht (mehr) möglich (Severing 2010, S. 149). Andererseits reicht das informell erworbene Wissen nicht aus, um sich die (Arbeits-)Welt damit gänzlich

zu erschließen: „Für ein Verständnis von Welt sowie für bewusstes Handeln in dieser Welt benötigen wir theoretisches, systematisiertes, reflexives Wissen [...]“ (Wittwer 2003, S. 21).

3.2.2 Voraussetzungen für informelle Lernprozesse

Im Folgenden werden relevante Voraussetzungen für informelle Lernprozesse diskutiert, um die Sozialisations- und Arbeitsbedingungen der befragten Leitungspersonen in Bezug auf ebendiese Voraussetzungen theoretisch einzuordnen. Zu den Begriffen selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen gibt es eine Vielzahl von Definitionen. In dieser Arbeit erfolgt mit dem Begriff des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens eine Abgrenzung vom fremdbestimmten Lernen. Lernen ist dann durch Selbstbestimmung gekennzeichnet (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 145 ff.).

Die Begriffe selbstorganisiert und selbstgesteuert werden als Synonyme aufgefasst. Das selbstgesteuerte Lernen ist ein wesentliches Konzept des Lernens im Prozess der Arbeit. Selbstgesteuertes Lernen meint, dass der Lernende seine Lernprozesse selbst steuert (Dehnbostel 2010, S. 49 ff.). Das Lernen in informellen intentionalen Lernkontexten stellt aufgrund des fehlenden Formalisierungsgrades hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit der Lernenden. Informelle Lernprozesse erfordern von den Lernenden ein gutes Zeitmanagement sowie eine ausgeprägte Lern- und Organisationskompetenz zur Umsetzung diverser Lernschritte. Das selbstgesteuerte Lernen stellt weitergehende Anforderungen an die Lernenden: Sie klären ihre Lernziele und weisen ihnen im Sinne von Holzkamp (1995) Bedeutungen zu. Sie entwickeln für ihre Lernprozesse eigene Lernstrategien, organisieren sie und wählen geeignete Lernmedien aus. Sie bestimmen selbstständig die Lerninhalte, gleichen die Lernziele ab, überprüfen das methodische Vorgehen und reflektieren den Lernerfolg (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 145 ff.).

Informelle Lernkonzepte stellen die Basis für komplexe Prozesse des Lernens dar und setzen gewisse Bedingungen voraus. Somit bieten Arbeitstätigkeiten, die durch Störungen und Unvollständigkeit gekennzeichnet sind, keine guten Voraussetzungen für das Lernen. Vollständige Arbeitstätigkeiten hingegen sorgen für vollständige Lernprozesse: Planung, Durchführung und Kontrolle sind möglich. Zudem nehmen der Überblick über die Lernaufgaben und die Vertrautheit mit diesen einen erheblichen positiven Einfluss auf die selbstorganisierten Lernpro-

zesse (ebd. 2006, S. 37). In diesem Zusammenhang stellen Zeit und Raum Dimensionen für informelle Lernkontexte dar (Faulstich 2013, S. 152 ff.). Bezüglich des „Wissensarbeiters“ (vgl. Kap. 3.2.1) nennt Severing (2000) die Notwendigkeit einer betrieblichen „Gewährung von Lernautonomie“, einer „Freiheit für Professionalismus“. Diese bezieht sich u. a. auf das Vorhandensein von Lernressourcen und die Disponierbarkeit von Lern- und Arbeitszeiten (ebd. 2000, S. 90). Mit Lernressourcen können im betrieblichen Kontext Unterstützungsmöglichkeiten wie die Bereitstellung von Lernmaterialien gemeint sein (Kirchhof u. Kreimeyer 2003, S. 218).

Die Bedeutung von Lernzeiten und Ruhe beim Lernen erklärt sich aus lernpsychologischer Perspektive. Menzel und Roth (1996) verweisen darauf, dass bei jedem Lernvorgang der Lerninhalt aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis überführt und gesichert werden muss, um abrufbar zu werden (ebd. 1996, S. 250 f.). Eine Voraussetzung dafür ist Zeit, in welcher der Lerninhalt bewusst wiederholt wird und routiniert angewendet werden kann. Das Kurzzeitgedächtnis zeichnet sich durch eine geringe Speicherkapazität und eine hohe „Störanfälligkeit“ bezüglich neuer Erfahrungen aus. Das Langzeitgedächtnis hat hingegen eine große Speicherkapazität und ist relativ unempfindlich gegenüber äußeren Störfaktoren (ebd. 1996, S. 250 f.). Zudem verhindert Stress während eines Lernvorganges eine nachhaltige Verarbeitung des Gelernten (Scheunpflug 2001, S. 105 f.).

Da informelles Lernen in der heutigen Arbeitswelt einen hohen Stellenwert hat (vgl. Kap. 3.2.1), wird „entspanntes Lernen“, welches sich durch Zeit, Raum sowie geeignete Lernressourcen auszeichnet, als unabdingbar bezeichnet. Andernfalls, bei einer „Einschränkung bezüglich der Rückzugsräume zum Lernen“, besteht die Gefahr, dass berufliche Weiterbildung in die private Zeit verlagert wird (Gnahn 2002, S. 102 ff.). Kirchhof und Kreimeyer (2003) verweisen darauf, dass die Überbetonung informeller Lernformen durch eine „interessengeleitete Nutzbarmachung“ und einen „gesellschaftliche[n] Verwertungsanspruch“ eine Gefahr für die Lernenden darstelle (ebd. 2003, S. 225 ff.). Die Gefahr bestehe in der ökonomischen Instrumentalisierung des Lernens. Faulstich und Zeuner (2006) weisen darauf hin, dass eine Dezentralisierung von Lernen unter betriebswirtschaftlicher Perspektive betrachtet werden kann: Dies kann zu einer Reduzierung der Weiterbildungskosten führen oder auch das Problem der Freistellung für Weiterbildung lösen (ebd. 2006, S. 159). Eine Gefahr für das Individuum besteht nach Kirchhof und Kreimeyer (2003) dann, wenn „[...] die persönlichen Interessen zu Gunsten

einer einseitigen und fortwährenden Anpassung an den technologischen und wirtschaftlichen Wandel dominiert werden. Gefahren innerer Selbstentfremdung oder persönlicher Überforderung kündigen sich damit auf der individuellen Ebene an“ (Kirchhof u. Kreimeyer 2003, S. 226).

Die Voraussetzungen für informelles Lernen stellen einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Professionalisierungsprozesse der befragten Leitungspersonen dar. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit sich die Lernfaktoren Zeit und Raum sowie Lernressourcen innerhalb von Lernprozessen der Befragten identifizieren lassen. Gerade im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist der Aspekt der Überbetonung informellen Lernens ein relevantes Thema, denn die Befragten führen ihre Leitungstätigkeit in dezentralen Organisationseinheiten durch; informelles Lernen findet in diesem Kontext statt. Die Frage ist, in welchem Rahmen dieses informelle Lernen geschieht, ob es angeleitet wird und mit anderen Maßnahmen der Personalentwicklung synchronisiert wird. Die Ausgestaltung der Personalentwicklungskonzeption in Anlehnung an die Lernenden und deren Lernbedingungen ist von Bedeutung. Wird die spezielle Situation der dezentralen Organisation im Hinblick auf die informellen Lernformen von den Trägern berücksichtigt, ohne dass informelles Lernen sich selbst überlassen bleibt? Oder steht ein betriebswirtschaftlicher Aspekt im Vordergrund, der informelles Lernen quasi dazu nutzt, um die Weiterbildungskosten zu senken, was bei den Leitungspersonen wiederum zu einer Überlastung führen kann?

3.3 Zusammenfassung

Der vorliegenden Arbeit wird der subjektwissenschaftliche Lernbegriff Holzkamps (1995) zugrunde gelegt, da die Professionsentwicklung aus einer subjektorientierten Sicht betrachtet wird. Die subjektive Orientierung korrespondiert mit dem zugrunde liegenden Sozialisationsbegriff (vgl. Kap. 2.1). Der subjektwissenschaftliche Ansatz dient als Leitkategorie. Lernen erfolgt nach Holzkamp dann, wenn ein Handlungsproblem vom Subjekt durch eine Lernhandlung gelöst wird und das Subjekt dadurch eine Verfügungserweiterung bezogen auf die Welt und eine Verbesserung seiner Lebensverhältnisse erfährt. Lernen ist somit eng mit dem Subjekt verknüpft, d. h. seiner körperlichen, sprachlich-kognitiven und personalen Konstituierung. Lernen erfolgt immer dann, wenn neue Lerninhalte in das individuelle Bedeutungssystem des Subjekts integriert werden.

In dieser Arbeit wird danach gefragt, wodurch und was die Leitungspersonen für ihre Tätigkeit lernen – diese Lernerfahrungen können somit für jeden Befragten etwas anderes bedeuten und unterschiedlich geprägt worden sein.

Lernen wird als ganzheitlicher Prozess definiert. Es geschieht nicht zwingend in einem isolierten Zustand, sondern kann ebenso gemeinsam mit anderen erfolgen – Leitungspersonen lernen auch und gerade mit oder durch andere. Lernen kann nach Holzkamp (1995) in Auseinandersetzung mit anderen Personen geschehen. Wenn mehrere Subjekte gemeinsam eine Verfügungserweiterung anstreben, ist gemeinsames Lernen möglich. Eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Lernen ist laut Holzkamp jedoch nur dann gegeben, wenn keine Machtverhältnisse im Sinne von Bewertung, Bestrafung oder Ähnlichem vorliegen.

Die Lernprozesse der Befragten können durch verschiedene Lerngründe und in unterschiedlicher Qualität erfolgen. Expansive Lerngründe, die auf einer freiwilligen Lernanstrengung beruhen, sind aus Holzkamps Sicht erstrebenswerter als defensive Lerngründe, die einen Zwangscharakter aufweisen, wenn z. B. bei Nichtlernen Sanktionen drohen. Vom Subjekt selbst ist die Bewertung des Lernprozesses abhängig. Da die Lernprozesse vorliegend in Anlehnung an die Holzkamp'sche Lerntheorie untersucht werden, wird u. a. analysiert, inwieweit sich bei den befragten Leitungspersonen Anhaltspunkte für expansive oder defensive Lernprozesse finden lassen. Holzkamp (1995) geht bei seinem Lernbegriff von intentionalen Lernhandlungen aus. Die vorliegende Arbeit erweitert diesen Lernbegriff jedoch um den Aspekt des inzidentellen, nicht bewussten Lernens, da

dieses schwer zu erfassende Lernen gerade beim professionellen beruflichen Handeln erheblichen Einfluss auf Aneignungsprozesse nehmen kann und diese Lernform in den Interviews (Kap. 8) identifiziert wurde.

Lernen kann mehr oder weniger selbstbestimmt und/oder organisiert geschehen; formale und informelle Lernformen stehen dabei nicht in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Die vorliegende Untersuchung versucht, zu verdeutlichen, welche Rolle das informell-inzidentelle und das informell-intentionale Lernen sowie formales Lernen innerhalb der Professionsentwicklung jeweils einnehmen. Gerade für informelles Lernen, als komplexes Lernen, sind vollständige Arbeitsaufgaben sowie hinreichend Lernzeit und -raum wichtig, damit Lernprozesse erfolgreich stattfinden können. Diese Arbeit untersucht u. a., inwieweit diese Lernkategorien bei den befragten Leitungspersonen vorhanden sind.

Im betrieblichen Kontext ist die Aufgabe der Koordination und Gestaltung von Lernprozessen die der Personalentwicklung einer Organisation. In Kapitel 4 werden die gängigen Personalentwicklungskonzepte mit Blick auf Einführung, Entwicklung von Mitarbeitenden und Führungskräfteentwicklung dargestellt. Dies soll eine theoretische Einordnung der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit gewährleisten (Kap. 9).

4. Personalentwicklungskonzepte und Führungskräfteentwicklung

Die Arbeits- und Lernbedingungen der Leitungspersonen stellen den Rahmen für ihre berufliche Sozialisation dar. Jede Organisation ist für die Implementierung von Strukturen und Rahmenbedingungen für das Lernen der Mitarbeitenden verantwortlich. Im betrieblichen Kontext hat die Personalentwicklung die Aufgabe der Koordination und Gestaltung von Lernprozessen. Im Folgenden werden die in der Fachliteratur gängigen Personalentwicklungskonzepte knapp vorgestellt, die von den jeweiligen Autoren in Verbindung mit der Einführung sowie Kompetenz- und Führungskräfteentwicklung genannt werden. Wie sich bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kap. 9) zeigen wird, sind diese Konzepte in den Interviews als betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung identifiziert worden. Dieser Überblick dient dazu, die tatsächlichen Personalentwicklungs- und Führungskräftemaßnahmen der jeweiligen Träger der befragten Leitungspersonen, als Sozialisationsbedingungen und damit Voraussetzungen für die Professionalisierung des Leitungsnachwuchses, theoretisch zu beurteilen.

Die vorgestellten Konzepte werden dann auf praxisrelevante Fragen der Führungskräfteentwicklung bezogen (Kap. 9).

4.1 Personalentwicklung – eine Begriffsdefinition

Für den Begriff Personalentwicklung gibt es vielfältige Definitionen. Die meisten gehen darin konform, „[...] dass es sich bei der Personalentwicklung um geplante Maßnahmen zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz handelt“ (Holling u. Liepmann 2007, S. 346). Unter Personalentwicklung wird ein zielgerichtetes Instrument verstanden, welches alle Maßnahmen „[...] der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Organisation oder Person zielorientiert geplant, realisiert und evaluiert werden“, beinhaltet (Becker 2004, S. 1501).

Im Folgenden werden sechs Personalentwicklungskonzepte im Hinblick auf den Organisationseintritt sowie die Integration und Weiterentwicklung von Führungsnachwuchskräften knapp vorgestellt, um für die empirischen Ergebnisse auf einen Theorierahmen bezüglich der trägereigenen Personalentwicklungsmaßnahmen, als berufliche Sozialisationsbedingungen, zurückgreifen zu können. Diese sechs Ansätze lassen sich in der empirischen Analyse zum einen in Form organi-

sational initiiertes (betrieblicher) Weiterbildung und von Personalentwicklungskonzepten sowie individueller beruflicher Weiterbildung, die von den Leitungspersonen selbst organisiert wurden, in unterschiedlichen Ausprägungen nachweisen. Sie üben jeweils erheblichen Einfluss auf die Lernprozesse der Leitungspersonen aus und können im Hinblick auf deren Professionalisierungsprozesse als entscheidende Personalentwicklungskonzepte bezeichnet werden:

- Führungskräfteentwicklung
- geplante Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeitender
- betriebliche Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen
- Training off the Job
- Training near the Job
- Informations- und Wissensmanagement

4.1.1 Führungskräfteentwicklung

Führungskräfteentwicklung kann als ein spezifisches Konzept der Personalentwicklung verstanden werden. Entsprechende Maßnahmen erweitern Personalentwicklungskonzepte um führungsspezifische Themen mit dem Ziel einer Heranführung und (Weiter-)Entwicklung der Führungsrolle und -kompetenzen. In der vorliegenden Arbeit werden die Lernprozesse der Leitungspersonen u. a. im Hinblick auf die Existenz und Wirkung von Führungskräfteentwicklungskonzepten untersucht.

Führungspersonen übernehmen innerhalb der Organisation eine wichtige Aufgabe. Die Führungskräfteentwicklung, als (Weiter-)Entwicklung der fachlichen und persönlichen Kompetenzen, stellt somit eine wesentliche Aufgabe der Personalentwicklung dar und ist eine „strategische Schlüsselaufgabe der Unternehmensleitung“ (Peterke 2006, S. 133):

„Um Strategien erfolgreich in die Tat umzusetzen, benötigt ein Unternehmen Führungskräfte, die den mit der Strategie verbundenen Herausforderungen gewachsen sind. Die Entwicklung von Führungskräften ist in diesem Sinne Zukunftssicherung für das Unternehmen. Sie sollte daher durch die Unternehmensleitung und nicht durch das Personalmanagement verantwortet werden“ (Peterke 2006, S. 133).

Die Führungskräfteentwicklung richtet sich nicht ausschließlich an den Führungskräftenachwuchs, sondern bedeutet eine kontinuierliche Entwicklung der Führungskompetenzen. Die Inhalte, Ziele und Methoden der Führungskräfteentwicklung sind an den Unternehmenszielen sowie den Arbeitsaufgaben bzw. der -realität der Führungskräfte zu orientieren. Somit ist das Anwenden von standardisierten Führungskräfteprogrammen hierbei nicht förderlich (Peterke 2006, S. 133 ff.).

Führungskräfteentwicklung besteht nicht nur aus formalen Bildungsangeboten – im Gegenteil. Peterke (2006) beschreibt verschiedene „Impulsgeber“, wobei unterschiedliche Situationen als lernförderliche Kontexte in Bezug auf die Führungskompetenz dienen und somit unterschiedliche Personalentwicklungsmaßnahmen kombiniert werden sollten. Der konkrete Bezug zur Arbeitstätigkeit sollte dabei jedoch stets berücksichtigt werden (Conger 1992, S. 30, zitiert nach Peterke 2006, S. 134 f.):

- „herausfordernde Aufgaben früh in der Karriere
- sichtbare Vorbilder als Rollenmodelle für Führung – entweder sehr gute oder sehr schlechte
- Aufgaben, die Wissen und Erfahrung erweitern
- [...] Problemlöseaufgaben
- Coaching und Leitungssupervision (Eberling 2016, S. 287) sowie Mentoring durch erfahrene Führungskräfte⁵
- Präsenz bei Besprechungen außerhalb der eigenen Kernaufgaben
- besondere Aufgaben als Assistent von Leitungsgliedern

⁵ Coaching und Mentoring sind individuelle Beratungskonzepte, die eine Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz sowie der eigenen Persönlichkeit zum Ziel haben. Coaching-Maßnahmen beruhen auf einer zuvor erstellten Diagnose, beinhalten individuelle Förderhilfen sowie „Hilfe zur Selbsthilfe“ und werden zumeist von externen Beratern durchgeführt. Dahingegen wird das Mentoring meistens von in derselben Organisation Tätigen durchgeführt und bietet somit konkrete Hilfestrukturen, indem z. B. eigene betriebliche Erfahrungen, Wissen und Kontakte zur Verfügung gestellt werden (Felfe 2012, S. 110). Supervision hat ihren Ursprung in der sozialen Arbeit und richtet sich vor allem an Fach- und Führungskräfte sozialpädagogischer Arbeitsbereiche. Supervision berücksichtigt den spezifischen Charakter der sozialen Arbeit in Bezug auf die Dienstleistungserbringung am Klienten (Eberling 2016, S. 287).

- besondere Projekte
- formale Trainingsprogramme.⁶

Konzepte der Führungskräfteentwicklung ermöglichen die Auseinandersetzung mit und die Reflexion der eigenen Führungsrolle: Die Führungskräfte bekommen im Rahmen dieser Maßnahmen die Möglichkeit, ihre Rolle zu reflektieren und gegebenenfalls (weiter) zu entwickeln. Führungskräfteentwicklung besteht zu meist aus einer Mischung verschiedener Maßnahmen und nicht ausschließlich aus formalen Bildungsangeboten, sondern vor allem aus einem Austausch mit anderen Führungskräften. Möglich sind Hospitationen sowie Einheiten projektorientierten Lernens, bei denen praktische Problemlösungen entwickelt werden müssen (Peterke 2006, S. 134 f.).

Eine Aufgabe der Träger besteht darin, Leitungspersonen eine fortwährende Führungskräfteentwicklung mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung persönlicher und fachlicher Kompetenzen anzubieten. Gerade im Hinblick auf Aspekte, die Professionen beschreiben, wie die Beschäftigung mit vielschichtigen gesellschaftlichen und sozialen Belangen; die Ausrichtung der Handlungen nach professionellen, fachkundigen Handlungsweisen und die Notwendigkeit permanenter Reflexion (Peters 2004, S. 74), wird die Bedeutung von Konzepten der Führungskräfteentwicklung deutlich. Inwieweit diese auf Professionalisierungsprozesse der befragten Leitungspersonen Einfluss nehmen, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

4.1.2 Die geplante Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeitender

Gerade im Hinblick auf Führungskräfte, die als Neulinge in eine Organisation eintreten, wird die Relevanz von Einarbeitung und Integration deutlich (Verführt 2008, S. 133).

Die Einarbeitung und Integration von Mitarbeitenden in eine Organisation sind wesentliche Aufgaben der Personalentwicklung und obliegen in erster Linie den direkten Vorgesetzten (Verführt 2008, S. 133). Organisationsgebundene Informationen sollten somit optimal vermittelt werden, um eine Identifikation mit der

⁶ Wie wichtig einerseits eine Mischung unterschiedlicher Lernformen und andererseits die Orientierung am beruflichen Alltag sind, zeigt sich zudem an formalen Lehrveranstaltungen selbst. Bei Führungskräfte trainings sind z. B. Rollenspiele und Fallstudien von Nutzen, um Gesprächssituationen, wie Konfliktgespräche, zu erproben und im direkten Austausch mit den anderen Teilnehmenden sowie den Trainern das eigene Verhalten zu reflektieren und alternative Verhaltensmethoden zu erarbeiten (Felfe 2012, S. 110).

neuen Aufgabe und der Organisationskultur sowie ein besseres Zurechtfinden in den Organisations- und Arbeitsstrukturen zu gewährleisten (ebd. 2008, S. 134). Die Einarbeitung setzt an den individuellen Kompetenzen und Qualifikationen des neuen Mitarbeitenden an und eruiert, welche Kompetenzen für die neue Position noch zu erweitern wären:

„Die Einarbeitung bezieht sich auf die berufliche Qualifizierung des neuen Mitarbeiters und die Fragestellung, was der neue Mitarbeiter zusätzlich zu den bestehenden beruflichen Kompetenzen erlernen und wissen muss, um seine Aufgaben anforderungsgerecht zu erledigen. [...]. Bei der Integration handelt es sich um die Einführung des neuen Mitarbeiters in das soziale Gefüge des betreffenden Unternehmens“ (Verführt 2008, S. 133).

Für eine förderliche Integration neuer Mitarbeitender sollten Einführungsveranstaltungen angeboten werden. Neue Mitarbeitende und das Stammpersonal sollten sich z. B. durch geplante Treffen kennenlernen und dadurch die Möglichkeit bekommen, potenzielle Hemmnisse wie Unklarheiten bezüglich der Aufgabenverteilung abzubauen (ebd. 2008, S. 135 f.).

Das Ziel ist, neuen Mitarbeitenden „die Philosophie, die Strategie und insbesondere die wichtigsten Ansprechpartner vorzustellen“ (ebd. 2008, S. 138). Die ersten Wochen und Monate sind ausschlaggebend dafür, ob und wie sich der neue Mitarbeitende in das Unternehmen integrieren wird (ebd. 2008, S. 141).

Zu vermeiden sind eine mengenmäßige Unter- und Überforderung, die häufig durch inadäquate Zeitressourcen entstehen oder durch Aufgaben, die sich nicht an den Kompetenzen des neuen Mitarbeitenden orientieren; eine unklare Aufgaben- und Stellenbeschreibung, welche die einwandfreie Ausführung der Aufgaben einschränken sowie fehlendes Feedback durch den Vorgesetzten, was für ein Reflektieren und gegebenenfalls eine Justierung der eigenen Handlungen wichtig ist (ebd. 2008, S. 143 f.). Feedbackgespräche mit dem Vorgesetzten bieten dem neuen Mitarbeitenden einen Orientierungspunkt, d. h. Sicherheit für eigene Handlungen; unklare Feedback und unklare Anweisungen hingegen sorgen bei neuen Mitarbeitenden für Unsicherheit.

Der Vorgesetzte des neuen Mitarbeitenden ist für dessen Einarbeitung und Integration verantwortlich. Gerade am ersten Tag ist es die Aufgabe der Führungskraft, sich viel Zeit für den neuen Mitarbeitenden zu nehmen und

„den neuen Mitarbeiter im Detail auf seine Aufgabe vorzubereiten, klar die Erwartungen an ihn zu verdeutlichen und die Bedeutung für den Bereich und das Unternehmen herauszustellen. Gleichzeitig erläutert die Führungskraft die orga-

nisatorische Zusammensetzung des Bereichs, des Ressorts und die organisatorische Einbindung in das Gesamtgebilde des Unternehmens. Hinzu kommen Erläuterungen zur allgemeinen Arbeitssystematik und zu gegebenenfalls bestehenden grundsätzlichen Vereinbarungen oder Regeln des täglichen Zusammenlebens“ (Verführt 2008, S. 136).

Die Vorgesetzten sollten Einfluss auf den Einarbeitungsplan des neuen Mitarbeitenden nehmen können, der Lernziele und -stationen beinhaltet. Zudem sollte der Arbeitsplatz zum Arbeitsantritt vorbereitet werden und Anmeldungen zu einführenden Seminaren entweder durch den Vorgesetzten oder die Personalabteilung vorgenommen werden (ebd. 2008, S. 135 f.). Der Einarbeitungsplan sollte mit dem neuen Mitarbeitenden durchgegangen und Lernziele und Erwartungen an diesen geklärt sowie zeitlich gebundene Zielvereinbarungen getroffen werden. Bei den Zielvereinbarungen gilt es, zu klären, „bis zu welchem Zeitpunkt der neue Mitarbeiter welche Aufgabenstellungen in welchem Selbstständigkeitsgrad lösen bzw. welcher Wissensstand bei ihm als gegeben vorausgesetzt werden kann“ (ebd. 2008, S. 141). Zu dieser Erörterung sollten monatlich Feedbackgespräche mit der Führungskraft erfolgen. Dabei werden die Erwartungen und Erfahrungen des neuen Mitarbeitenden eingeholt sowie die Einschätzung der Führungskraft diesbezüglich vorgenommen. Gegebenenfalls kann der Einarbeitungsplan an den Entwicklungsstand des neuen Mitarbeitenden angepasst werden (ebd. 2008, S. 141 f.). Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgespräche machen generell einen wesentlichen Bestandteil einer professionellen Personalentwicklung aus und sollten daher nicht nur innerhalb von Einarbeitungssituationen genutzt werden (Büser u. Gülpen 2008, S. 629 ff.).

Zur Integration neuer Mitarbeitender kann diesen zudem ein Mentor zur Seite gestellt werden. Dieser sollte dem neuen Mitarbeitenden dabei helfen, sich im Unternehmen zurechtzufinden, und möglichst jederzeit ansprechbar sein. Mit Mentoren sind nicht die direkten Vorgesetzten gemeint, sondern eine Person auf ähnlicher Hierarchieebene wie der neue Mitarbeitende (ebd. 2008, S. 137 f.).

Im Hinblick auf eine Leitungsposition, ist ein gelingender Einstieg in eine Organisation von besonderer Bedeutung. Inwiefern sich diese Vorstellungen von einer Einarbeitung für Leitungspersonen, unter der Prämisse der dezentralen Organisation, tatsächlich in den Professionalisierungsprozessen der Leitungspersonen wiederfinden lassen, zeigt der empirische Teil B der vorliegenden Arbeit.

4.2 Lernprozesse im Rahmen der Personalentwicklung

Im vorliegenden Abschnitt werden spezifische Lernprozesse im Rahmen der Personalentwicklung vorgestellt. Diese beziehen sich auf die organisationale Unterstützung von selbstgesteuerten Lernprozessen (Kap. 4.2.1), das Training off the Job (Kap. 4.2.2), das Training near the Job (Kap. 4.2.3) sowie das Informations- und Wissensmanagement (Kap. 4.2.4). Die nachfolgend präsentierten Konzepte wurden innerhalb der empirischen Daten gefunden. Inwieweit sie auf die Professionalisierungsprozesse der Befragten wirken, wird im empirischen Kapitel 9 thematisiert.

4.2.1 Die betriebliche Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen

Mit Blick auf das informelle und das damit zusammenhängende selbstorganisierte Lernen (vgl. Kap. 3.2) wird die Relevanz von unterstützenden Organisationsstrukturen als eine Aufgabe der Personalentwicklung deutlich, denn selbstorganisierte Lernprozesse sind in die organisationalen Strukturen eingebunden. Die Organisationskultur und -ausstattung stellen die Rahmenbedingungen der Lernprozesse des Mitarbeitenden dar. Dabei sollte dem Lernenden Entscheidungsspielraum in Bezug auf die Lernaufgaben und -schritte sowie die Bearbeitung von Arbeitsaufgaben gegeben werden. Zudem sollten Möglichkeiten des freien Umgangs mit Lernmitteln, -medien und -methoden gegeben sowie Lernzeit zur Verfügung gestellt werden. Wichtig sind des Weiteren Unterstützungsleistungen wie Feedback und Beratung oder Lernunterstützung durch Kollegen (Gessler 2008, S. 250).

In der vorliegenden Arbeit wird u. a. untersucht, inwieweit selbstorganisierte Lernprozesse der Leitungspersonen von der Trägerseite unterstützt und moderiert werden. Gerade bezüglich der dezentralen Organisation von Lernen stellt sich die Frage nach der Organisation des selbstgesteuerten Lernens: Wie viel Entscheidungsspielraum im Umgang mit Lerninhalt, -schritten, -mitteln und -methoden steht den Leitungspersonen zu, wie gestaltet sich die Lernzeit für Letztere?

4.2.2 Training off the Job

Mit Maßnahmen des Trainings off the Job sind organisierte interne oder externe Lehrveranstaltungen gemeint. Diese beziehen sich zum einen auf die Vermittlung von Fachwissen, Methoden und Instrumenten, zum anderen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Bei Ersteren werden beispielsweise Themen zum Zeit-, Präsentations- und Moderationsmanagement bearbeitet. Hierbei geht es nicht nur um Fachwissen, sondern auch um Instrumente und Methoden, die Lösungswege aufzeigen sollen (Schellschmidt 2008, S. 208 ff.).

Off-the-Job-Trainingsmaßnahmen sind in der Praxis der Personalentwicklung weit verbreitet (ebd. 2008, S. 206 ff.). Eine Aufgabe der Personalentwicklung ist daher, aus der Vielzahl der Trainingsanbieter und Möglichkeiten eine daran gekoppelte sowie für die jeweilige Lerngruppe entwicklungs- und lernförderliche Trainingsmaßnahme auszuwählen oder selbst zu entwickeln (ebd. 2008, S. 218; Peterke 2006, S. 184 ff.).

Leitungspersonen könnten durch Maßnahmen des Trainings off the Job gezielt auf ihre Leitungstätigkeiten, den -alltag und die -rolle vorbereitet werden. In der vorliegenden Arbeit wird eruiert, inwieweit die Maßnahmen des Trainings off the Job bei der Professionalisierung der Leitungspersonen eine Rolle spielen.

4.2.3 Training near the Job

Die Lernformen des Trainings near the Job sollen den Lernenden ermöglichen, „sich der eigenen Arbeitssituation angstfrei und kollektiv anzunähern und diese systematisch zu durchdringen“ (Schier 2008, S. 194).

Ein Konzept des Trainings near the Job stellen Qualitätszirkel dar. In Qualitätszirkeln sind Mitarbeitende zumeist eines Organisationsbereiches (z. B. einer Abteilung) organisiert, die darin selbst erkannte oder vorgegebene betriebliche Problemstellungen bearbeiten (ebd. 2008, S. 194). Qualitätszirkel werden durch einen Moderator begleitet, der diese Sitzungen strukturiert und organisiert (Strasmann 2008, S. 535).

Im Rahmen von sozialpädagogischen Tätigkeiten kommt der kollegialen Beratung eine relevante Rolle zu (vgl. Kap. 9.3). Bei den kollegialen Beratungsformen geht es, ähnlich wie beim Coaching und der Supervision, um die Reflexion der Arbeitsaufgaben und -rollen sowie die Erarbeitung von möglichen Lösungen für individuelle berufliche Probleme. Jedoch wird diese Supervision nicht durch einen externen Coach angeleitet. Vielmehr sind es Kollegen auf ähnlicher oder gleicher

Hierarchiestufe, welche die Reflexionen und Beratungen in Gruppen durchführen, wobei einer aus der Gruppe wechselseitig als Moderator fungiert (Linderkamp 2011; Tietze 2016, S. 310).

Die Maßnahmen des Trainings near the Job könnten dadurch positiven Einfluss auf die Professionsentwicklung der befragten Leitungspersonen nehmen, dass diese Maßnahmen eine Auseinandersetzung mit praktischen Handlungsproblemen auf einer reflexiven Ebene bewirken. Die Ausgestaltung dieser Maßnahmen des Trainings near the Job und den daraus (potenziell) resultierenden Einfluss auf die Professionsentwicklung gilt es in der vorliegenden Arbeit zu prüfen.

4.2.4 Informations- und Wissensmanagement

Zum ständigen Lernen auf individueller und kollektiver Ebene sowie um agieren und entscheiden zu können, sind relevante Informationen und das optimale Verteilen von Wissen für eine Organisation wesentlich. Somit sind auf der organisationalen Ebene Maßnahmen zu treffen, um Wissen sinnvoll zu verteilen bzw. zu teilen. Wichtig ist hierbei die adäquate Wissensverteilung: Jedes Organisationsmitglied benötigt andere Informationen. Daher sollte der Wissenstransfer das Ziel haben, allen Organisationsmitgliedern oder -gruppen den Zugang zu für diese relevanten Informationen bzw. relevantem Wissen zukommen zu lassen (Rump 2008, S. 266):

„Totaler Wissenstransfer ist nicht das Ziel. Stattdessen geht es darum, Individuen und Gruppen Zugang zu jenen Wissensbeständen zu ermöglichen, die für ihre heutige und zukünftige Aufgabenbewältigung notwendig sind bzw. sein werden“ (Rump 2008, S. 266).

Der Wissenstransfer kann durch direkte und indirekte organisationale Maßnahmen initiiert werden. Direkte Maßnahmen sind durch persönlichen Kontakt gekennzeichnet und meinen Expertenrunden, das Nachfolgemangement: die „zeitliche Überlappung der Amtsdauer im Rahmen der Nachfolgeregelung“ (Rump 2008, S. 267), Kommunikationsforen, Mentoring und bereichsübergreifende Arbeitskreise sowie informelle Wege, wie Flurgespräche und gemeinsame Freizeitaktivitäten. Die indirekten Maßnahmen sind hingegen durch mediengestützte Methoden gekennzeichnet, wie die Niederschrift von Erfahrungen und Informationen in Papierform, im Intranet oder auf CD-ROM sowie in Datenbanken (ebd. 2008, S. 267 ff.).

Die Art und das Ausmaß des Informations- und Wissensmanagements sind durch die Unternehmenskultur, die „Wissenskultur“, geprägt, die im Idealfall durch Vertrauen, Offenheit und Eigenverantwortung gekennzeichnet ist (ebd. 2008, S. 269 ff.). Individuelle, kulturelle sowie technische und organisatorische Gegebenheiten können Barrieren für den Wissenstransfer darstellen (ebd. 2008, S. 267).

Für Leitungspersonen könnte ein Informations- und Wissensmanagement eine relevante Möglichkeit darstellen, um Wissen und Informationen zu erlangen, woran sie ihr Leitungshandeln ausrichten könnten. Inwiefern die Leitungspersonen innerhalb ihres Professionalisierungsprozesses von Maßnahmen des Informations- und Wissensmanagements profitieren, wird in dieser Arbeit untersucht.

4.3 Zusammenfassung

Betriebliche Lernprozesse unterliegen betrieblichen Rahmenbedingungen. Letztere wirken wie berufliche Sozialisationseinflüsse. Somit kommt der Personalentwicklung, als Initiator und Moderator von Lernprozessen, eine zentrale Rolle zu. Bezüglich der Einführung, Integration und (Weiter-)Entwicklung von Leitungsnachwuchskräften wurden in diesem Kapitel folgende Personalentwicklungskonzepte kurz vorgestellt, um eine theoretische Grundlage für die Einordnung der Forschungsergebnisse zu schaffen: Führungskräfteentwicklung, Einarbeitung, Integration und Anleitung, betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse, Training off the Job, Training near the Job sowie das Informations- und Wissensmanagement als relevanter Einfluss auf Lernprozesse. Diese Personalentwicklungskonzepte wurden in den Interviews (Kap. 9) problematisiert. Sie werden in der wissenschaftlichen Literatur als in der Unternehmenspraxis gängige Personalentwicklungskonzepte bezeichnet. Diese Konzepte wurden dargestellt, um die Personalentwicklungskonzepte der Befragten, als Sozialisationseinflüsse auf die Leitungspersonen, in einen theoretischen Rahmen einzuordnen. Die Analysen zu den Personalentwicklungskonzepten bedienen sich u. a. der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps (1995).

Teil B

Teil B stellt die Methoden der empirischen Erhebung sowie die empirischen Ergebnisse und Interpretationen dar. Im fünften Kapitel werden die Methoden der Datenerhebung und Auswertung vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird die qualitative empirische Forschung als Forschungsrichtung (Kap. 5.1), das problemzentrierte Interview als Erhebungsinstrument (Kap. 5.2) sowie die Grounded Theory als Forschungsmethode (Kap. 5.3) erläutert. Zudem werden der Forschungsprozess (Kap. 5.4), die befragten Leitungspersonen (Kap. 5.5) und die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Professionsentwicklungstypen sowie deren Herleitung dargestellt.

Kapitel 6 stellt die Ergebnisse zur beruflichen Sozialisation der Leitungspersonen dar. Ein Ziel ist, allumfassende Aspekte der beruflichen Sozialisation, im Sinne der Sozialisationsdefinition dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.1), zu berücksichtigen. In diesem Kontext werden das Studium (Kap. 6.1.1), frühere (Lern-)Erfahrungen (Kap. 6.1.2) sowie der Arbeitsmarkt und das Gehalt als Sozialisationsfaktoren (Kap. 6.1.3) analysiert und dargestellt. Zudem werden die Leitungsaufgaben und Arbeitsbedingungen untersucht (Kap. 6.2).

Das siebte Kapitel widmet sich der beruflichen Habitusentwicklung der Leitungspersonen. Professionelles Handeln bezieht sich immer auch auf einen beruflichen Habitus, der wiederum ein Konstrukt aus Erfahrungen, Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungsmustern darstellt. In Kapitel 7.1 wird dementsprechend das berufliche Selbstverständnis, d. h. die Vorstellung von der eigenen beruflichen Rolle bezogen auf Werte und Einstellungen, sowie das Führungsverständnis in Kapitel 7.2 erforscht.

Die empirischen Daten lassen erkennen, dass die eigene (berufliche) Entwicklung relevanten Einfluss auf den beruflichen Habitus der Leitungspersonen nimmt (Kap. 7.3).

Das Kapitel 7.5 beschäftigt sich mit Rollenkonflikten der Leitungspersonen. Diese Rollenkonflikte nehmen erheblichen Einfluss auf den Habitus der Leitungspersonen und somit auf die berufliche Identitäts- und Professionsentwicklung. Im Wesentlichen wurden vier übergeordnete Rollenkonflikte gefunden, die jedoch je nach Professionsentwicklungstyp variieren können: subjektive Rollenkonflikte (Kap. 7.5.1), Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen (Kap. 7.5.2), Rollenkonflikte mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen (Kap. 7.5.3) und indivi-

duelle Rollenkonflikte (Kap. 7.5.4). In Kapitel 7.5.5 wird der Umgang mit diesen Rollenkonflikten erläutert.

Ein Ziel dieser Arbeit ist, die Lern- und Professionalisierungsprozesse aus einer subjektorientiert-lerntheoretischen Perspektive zu untersuchen. Die empirischen Daten verweisen auf drei Lernebenen im Hinblick auf die Professionsentwicklung der Leitungspersonen: Lernen im Prozess der Arbeit (Kap. 8) sowie betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung (Kap. 9). Das achte Kapitel setzt sich mit dem Lernen im Prozess der Arbeit auseinander. Das Kapitel 8.1 behandelt das Learning by Doing und zeigt auf, wie sich das Lernen im Prozess der Arbeit bei den Leitungspersonen vollzieht. In Kapitel 8.2 werden die Lernhemmnisse der Arbeitsplatzgestaltung und Lernstrategien thematisiert.

Das neunte Kapitel konstatiert die beiden Lerndimensionen betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung. Darunter fallen organisational initiierte und von den Leitungspersonen selbstorganisierte Personalentwicklungskonzepte sowie Maßnahmen der individuellen beruflichen Weiterbildung der Leitungspersonen: Einarbeitung (Kap. 9.1), Training off the Job (Kap. 9.2), Training near the Job (Kap. 9.3), betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse (Kap. 9.4), betriebliche Karriereentwicklung (Kap. 9.5) sowie das betriebliche Informations- und Wissensmanagement (Kap. 9.6).

Am Ende jedes übergeordneten Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen empirischen Erkenntnisse.

5. Methoden und Auswertung der empirischen Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Aufschluss über die Professionalisierungsprozesse von Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Einrichtungen zu erhalten. Erstere geht in diesem Zusammenhang den folgenden übergeordneten Forschungsfragen nach:

- Wie lässt sich die berufliche Sozialisation der Leitungsnachwuchskräfte beschreiben?
- Wie lässt sich die berufliche Habitusentwicklung beschreiben?
- Welche Lernprozesse bilden sich beim Leitungsnachwuchs heraus?
- Wie und wodurch lernen die Leitungsnachwuchskräfte für die neuen Rollen und die Leitungstätigkeiten?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, bedient sich die vorliegende Arbeit empirisch-qualitativer Forschungs- und Auswertungsmethoden, und zwar der Grounded Theory. Als Erhebungsinstrument dient das problemzentrierte Interview.

Nachfolgend wird der Ansatz der qualitativen Forschung sowie des problemzentrierten Interviews dargestellt und für diese Arbeit begründet. Zudem werden die Grounded Theory als Forschungs- und Auswertungsmethode sowie das darauf basierende Kodierverfahren und der entwickelte kategoriale Deutungsrahmen, welcher sich im Rahmen der Grounded Theory als Auswertungsbasis ergibt, dargestellt. Außerdem werden die elf Interviewpartner und deren Einrichtungen vorgestellt.

5.1 Qualitative empirische Forschung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen, welche einen Abschluss in Diplom-Pädagogik erworben haben. Die Untersuchung der individuellen Professionsentwicklung der befragten Leitungspersonen entspricht einer subjektorientierten Vorgehensweise.

Qualitative Forschung verfolgt das Ziel, „aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer

Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2010, S. 14). Die qualitative Forschung gewährt somit Offenheit gegenüber subjektiven (Lern-)Erfahrungen (ebd. 2010, S. 17). Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es unterschiedliche Forschungsperspektiven. Flick et al. nennen diesbezüglich folgende drei Schwerpunkte (ebd. 2010, S. 19):

- hermeneutische Analyse (z. B. Psychoanalyse, Strukturalismus)
- Prozessbeschreibung sozialer Konstellationen (Ethnomethodologie, Konstruktivismus)
- Erlangung subjektiver Perspektiven (Symbolischer Interaktionismus, Phänomenologie)

Im Hinblick auf das forschungsleitende Interesse der vorliegenden Arbeit ergibt sich eine Forschungsperspektive, die sich auf die Erlangung subjektiver Perspektiven konzentriert und nach Flick et al. (2010) somit dem Symbolischen Interaktionismus zuzuschreiben ist.

Der Symbolische Interaktionismus stellt eine wesentliche theoretische Grundlage in der Methodologie der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1990) dar (Hildenbrand 2010, S. 32 ff.), welche in dieser Arbeit als Forschungs- und Auswertungsverfahren herangezogen wird. Die Grounded Theory berücksichtigt durch den zirkulären Forschungsprozess Dynamiken und einen damit zusammenhängenden Wandel, welcher durch individuelle und/oder organisationale Prozesse entstehen kann. Die in diesen Prozessen Handelnden sind den Rahmenbedingungen nicht einseitig unterworfen, sondern weisen unterschiedliche Handlungs- und Einflussmöglichkeiten auf (ebd. 2010, S. 32 f.). Eine Interaktionsbeziehung und Beeinflussung unterschiedlicher Akteure und Bedingungen werden als gegeben verstanden. Die Methodologie der Grounded Theory korrespondiert mit dem Sozialisationsverständnis der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 2.1).

Ein ähnliches Interaktionsverhältnis definiert die Grounded Theory für die Beziehung zwischen dem Forschenden und dem Untersuchungsgegenstand. Demnach „besteht eine grundlegende und nicht hintergehbare Verwicklung zwischen Forschenden und der von ihnen untersuchten Wirklichkeit, der nur durch das Aufgeben eines objektivistischen Absolutheitsanspruchs begegnet werden kann“ (Hülst 2010, S. 284). Die Beschreibung der Wirklichkeit erfolgt aus einer sub-

jektiven Forscherperspektive, bei welcher der Forschende selbst in eine Interaktionsbeziehung mit dem Forschungsfeld getreten ist. Relevant ist die Erkenntnis, dass die eigene Wirklichkeit nicht als die einzig geltende interpretiert wird (ebd. 2010, S. 284). Der Umgang mit (Vor-)Wissen zum Forschungsfeld ist stets kritisch zu reflektieren (ebd. 2010, S. 285).

Aus diesem Grund habe ich meine alltagsweltlichen (beruflichen) Erfahrungen zum Forschungsfeld zwar einbezogen, jedoch zugleich meine Einstellungen, Erwartungen und Vorstellungen stets (kritisch) reflektiert. Höchstwahrscheinlich haben mich meine eigenen Erfahrungen und daraus resultierende Fragen überhaupt erst zur Erstellung der vorliegenden Arbeit geführt. Meine Erfahrungen in dem Forschungsfeld haben mich dazu befähigt, die von den Leitungspersonen beschriebenen Szenarien gut nachzuvollziehen. Die eigenen Erfahrungen waren insofern für die Interpretation der Daten zuträglich.

5.2 Das problemzentrierte Interview

Die qualitative Forschung bietet unterschiedliche Erhebungsmöglichkeiten – eine davon sind qualitative Interviews, z. B. das Leitfadenterview, welches auf der Grundlage eines Leitfadens durchgeführt wird. Bei qualitativen Interviews gibt es unterschiedliche Abstufungen bezüglich der Orientierung an einem Leitfaden (Strübing 2013, S. 92). Für die vorliegende Arbeit wurde ein problemzentriertes Interview angewendet, welches ursprünglich von Andreas Witzel (1982) entwickelt wurde. Das problemzentrierte Interview besteht aus zwei verschiedenen Elementen: einerseits leitfadengestützten Interviews und andererseits einer teilweise offenen Befragung. Diese Interviewmethode wird u. a. in der Sozialisationsforschung angewendet und fokussiert auf eine problemorientierte gesellschaftliche Lage, welche die Befragten zu bewältigen haben: Das Forschungsdesign fokussiert problemorientiert auf eine möglichst neutrale Aufnahme subjektiver Handlungen und Wahrnehmungen (Friebertshäuser et al. 2010, S. 442).

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit beinhaltet die forschungsleitende Frage bereits die Problemorientierung: die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften in sozialpädagogischen Einrichtungen, welche fortwährend mit umfangreicher werdenden Tätigkeiten konfrontiert werden und zwischen Staat und Eigenständigkeit verortet sind. Somit wurden die subjektiven Wahrnehmungen zur eigenen Professionalisierung dieser gesellschaftlich relevanten Akteure analysiert. Die angewendete Methode der Grounded Theory korrespondiert mit

den von Witzel (2000) genannten Aspekten des problemzentrierten Interviews, wonach der Forschungsprozess als ein „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ beschrieben werden kann (Friebertshäuser et al. 2010, S. 442).

Das problemzentrierte Interview besteht aus einem Kurzfragebogen, einem Interviewleitfaden sowie einem Postskriptum. Der Kurzfragebogen beinhaltet demografische Daten der befragten Personen und dient als Intervieweinstieg. Der Interviewleitfaden enthält relevante Forschungsfragen und dient einer besseren Vergleichbarkeit der geführten Interviews. Das Postskriptum wird nach jedem Interview erstellt, hält Daten zum Interviewverlauf und der -situation fest und fungiert bezüglich der Interviews als Interpretationshilfe. Eine wesentliche Voraussetzung für die Durchführung der problemzentrierten Interviews ist neben Nachfragen sowie Spiegelungen seitens des Interviewenden eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, die durch Subjektorientierung und die Wertschätzung der Befragten geprägt ist (Friebertshäuser 2010, S. 442 f.).

Im Interesse einer besseren Lesbarkeit habe ich auf eine wörtliche und allumfassende Transkription der problemzentrierten Interviews verzichtet. Mit Bezug auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 1) konzentriert sich die Transkription vielmehr auf den Inhalt, orientiert an den Vorschlägen von Fuß und Karbach (2014) zur Transkription von Interviews. Die Transkription fokussiert auf den Inhalt des Textes und sieht bei Sprachunebenheiten eine Glättung vor, falls diese die Lesbarkeit stark beeinträchtigen. Aufgrund des sachlichen Interesses bezüglich der Interviews erscheint die Berücksichtigung von hörbaren Handlungen, wie Räuspern, vorliegend nicht notwendig (Fuß u. Karbach 2014, S. 58 ff.).

5.3 Grounded Theory als zirkulärer Forschungsprozess

In der vorliegenden Arbeit wird die Grounded Theory als leitender Forschungs- und Auswertungsstil verstanden. Dadurch wird einer in der wissenschaftlichen Literatur empfohlenen Vorgehensweise Rechnung getragen. So weist u. a. Strübing (2013) darauf hin, dass es sich bei der Grounded Theory um einen Forschungsstil und nicht um eine strikte Methode mit grundlegenden Anwendungsregeln handelt, indem er sich auf Strauss (1991/1987) selbst beruft. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Vorgehensweise (Strübing 2013, S. 112).

Die Grounded Theory verfolgt nicht das Ziel, theoretische Vorannahmen zu überprüfen. Vielmehr ist damit ein zirkulärer, teoriengenerierender Forschungsprozess verbunden, bei dem es sich um eine Verbindung von Theorie, Datenerhebung und Kodierung handelt.

Eine definierte offene forschungsleitende Frage bildet den Ausgangspunkt des Forschungsprozesses (Hülst 2010, S. 284). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Leitungsnachwuchskräfte, die einen Abschluss in Diplom-Pädagogik erworben haben, in die Leitungsposition hineinfließen.

In diesem Zusammenhang wurde, entsprechend den Vorschlägen zum Forschungsprozess der Grounded Theory, in einem ersten Schritt das Thema mithilfe der vorhandenen Fachliteratur inhaltlich erschlossen (ebd. 2010, S. 285).

Der Forschungsprozess der Grounded Theory entspricht folgendem zirkulären Prozess:

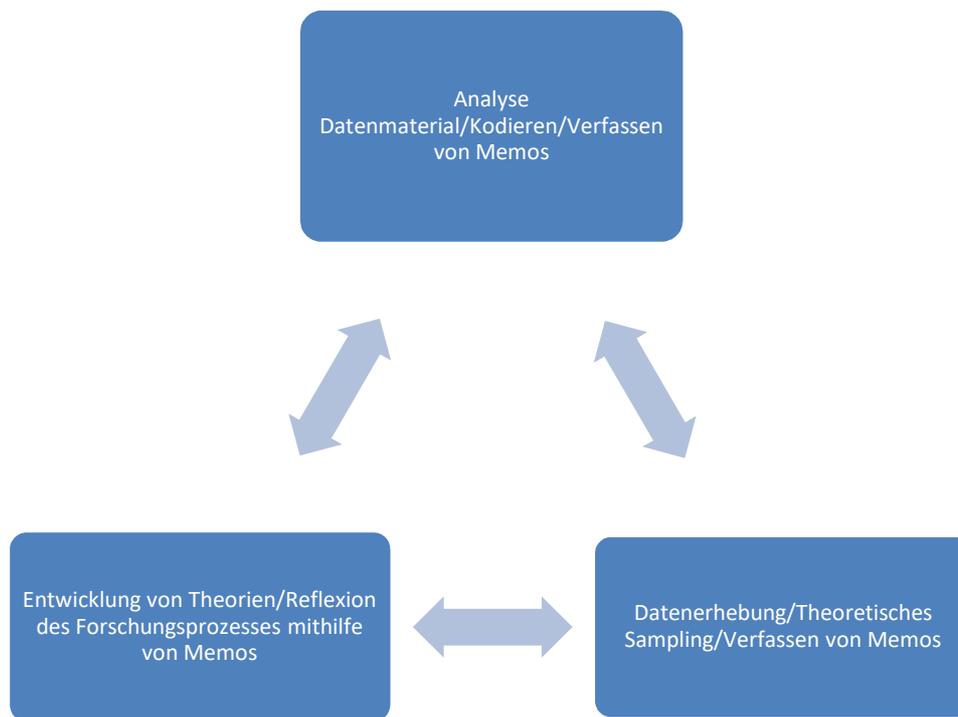


Abb. 3: Zirkulärer Forschungsprozess der Grounded Theory (in Anlehnung an Hülst 2010, S. 285).

Abbildung 3 veranschaulicht den zirkulären Forschungsprozess der Grounded Theory. Demnach ist kein eindeutiges Ablaufschema dargestellt, sondern ein sich am Forschungsgegenstand und -fortschritt flexibel orientierender Ablauf. Demnach wird zunächst vorliegendes theoretisches Material ausgewertet und eine vorläufige Forschungsfrage entwickelt sowie darauf basierend mit dem theoretischen Sampling (gezielte Auswahl der Fälle) begonnen. Daten werden erstmals erhoben und damit einhergehend Theorien entwickelt, die im Laufe des Forschungsprozesses modifiziert werden können. Während des gesamten Forschungsprozesses werden Memos (Notizen) verfasst, welche als Reflexions- und Interpretationsfolie des Forschungsprozesses sowie der -ergebnisse dienen – im Falle der vorliegenden Untersuchung gaben vor allem theoretische Memos erste Hinweise auf zu formulierende Theorien. Diese Abläufe werden wiederholt, bis die Datenlage aufgrund keiner weiteren neuen Erkenntnisse eine theoretische Sättigung erkennen lässt (Hülst 2010, S. 285 ff.). Für die Transkription der Interviews sowie den Auswertungsprozess des Datenmaterials wurde das computergestützte System MAXQDA (Version 11) verwendet.

5.3.1 Das Kodierverfahren der Grounded Theory

Die Grounded Theory zeichnet sich dadurch aus, dass Codes und Kategorien durch den Forschungsprozess entwickelt werden. Die Codes ändern sich innerhalb des Forschungsprozesses und bilden die Grundlage für die Theorien. Die Methode der Grounded Theory unterscheidet zwischen drei Kodierungstypen: offenes, axiales und selektives Kodieren (Hülst 2010, S. 285). Diese drei Dimensionen der Kodierung habe ich innerhalb des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit flexibel angewendet, wodurch der für diese Arbeit bestehende kategoriale Deutungsrahmen entwickelt wurde. Er wird im Anschluss an die Erläuterung des Kodierverfahrens dargestellt.

Offenes Kodieren

Das Hauptziel des offenen Kodierens ist die Entwicklung von Codes durch zuvor identifizierte Phänomene bzw. Themen. Das offene Kodieren dient dazu, das Datenmaterial zu erschließen. Dies erfolgt über eine erste Orientierung an kürzesten Wörtern und Textabschnitten, um diese im Hinblick auf die Forschungsfrage zu untersuchen und einen fortwährenden Vergleich der erkannten relevanten Inhalte vorzunehmen. Aus ähnlichen identifizierten Inhalten werden zunächst Konzepte, häufig und inhaltlich übereinstimmende Konzepte werden wiederum zu verallgemeinerten Kategorien zusammengefasst, welche die Forschungsbestände auf einer Metaebene darstellen. Bedeutende Kategorien, welche mit mehreren Parallelphänomenen verbunden sind, werden zu Kernkategorien, welche durch Subkategorien gekennzeichnet sind. Bei der Analyse des offenen Kodierens wird zugleich eine fachwissenschaftliche und alltagsorientierte Perspektive eingenommen (ebd. 2010, S. 285 ff.).

Axiales Kodieren

Das axiale Kodieren untersucht die Beziehungen der durch das offene Kodieren hervorgegangenen Kategorien. Teilweise werden Kategorien hierarchisch angeordnet. Die Kategorien werden somit nicht mehr für sich allein betrachtet, sondern in einen direkten Zusammenhang gebracht und auf einer Metaebene betrachtet. Die zunächst „auseinandergebrochenen“ Daten werden somit (wieder) in einen (neuen) Gesamtzusammenhang gesetzt bzw. werden ältere Annahmen zu Zusammenhängen erneut geprüft (Hülst 2010, S. 287 f.).

Böhm (2010) spricht von einer axialen Analyse, einem Einbezug unterschiedlicher Dimensionen zur Interpretation der Kategorien:

„Eine Kategorie wird in den Mittelpunkt gestellt, und ein Beziehungsnetz wird um sie herum ausgearbeitet. Für die Theoriebildung ist vor allem das Ermitteln von Beziehungen (Relationen) zwischen der Achsenkategorie und den damit in Beziehung stehenden Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten wichtig. Die Achsenkategorie wird in ihren zeitlichen und räumlichen Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Mittel-Zweck-Beziehungen, argumentativen, motivationalen Zusammenhängen ausgearbeitet“ (Böhm 2010, S. 479).

Das axiale Kodieren wurde im Rahmen dieser Arbeit wiederholt angewendet. Schrittweise wurden die Kern- und dazugehörigen Subkategorien sowie die Beziehungen zwischen den Kategorien verändert, bis alle identifizierten Kategorien in einen nachvollziehbaren Zusammenhang gesetzt werden konnten. Um dieses Beziehungsgeflecht entstehen zu lassen, erfolgte parallel dazu ein fortwährender Abgleich der identifizierten Phänomene mit wissenschaftlichen Theorien des Forschungsfeldes (zur beruflichen Sozialisation und Profession, zum Lernen und zu Personalentwicklungskonzepten).

Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren konzentriert sich auf die Entwicklung von Schlüsselkategorien. Die Entwicklung Letzterer, welche aufgrund ihrer Vorkommenshäufigkeit in den Daten als zentrale Bezugsthemen der Forschungsarbeit betrachtet werden können, sowie die Berücksichtigung der Beziehungen der Schlüsselkategorien zueinander führen zu verallgemeinernden Theorien (Hülst 2010, S. 288 f.). In der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse des selektiven Kodierens erneut einer Prüfung unterzogen und, sofern erforderlich, wurde eine weitere axiale Kodierung durchgeführt, bei welcher eine wiederholte Prüfung der Kategorienrelationen erfolgte.

5.3.2 Kategorialer Deutungsrahmen

Der Ausgangspunkt für den kategorialen Deutungsrahmen ist das Forschungsinteresse (vgl. Kap. 1) in Bezug auf das professionelle Handeln von Leitungspersonen. Nach einer umfangreichen Recherche der wissenschaftlichen Entwicklungslinien zu den Professionsbegriffen (vgl. Kap. 2) ergab sich ein erster Anhaltspunkt bezüglich der Entwicklung des Fragebogens und somit der anfänglichen Kategorisierung. Peters (2004) und Pfadenhauer (2005) stellen heraus, dass sich Professionalität einerseits auf spezifisches Wissen und andererseits auf professionelle, routinierte Handlungskompetenz bezieht (Peters 2004, S. 78; Pfadenhauer 2005, S. 12 ff.). In diesem Zusammenhang kommt der beruflichen Sozialisation eine wichtige Bedeutung zu. So führen vor allem langwierige Lernprozesse auf fachlich-wissenschaftlicher und beruflich-praktischer Ebene zu professionellem Handeln (Pfadenhauer 2005, S. 12 ff.). Somit entwickelten sich zunächst die Untersuchungsdimensionen „berufliche Sozialisation“ und „Lernen“. Die berufliche Sozialisation geht mit der Entwicklung eines beruflichen Habitus einher (Krais et al. 2002, S. 36 ff.). Demzufolge wurde eine dritte Untersuchungsdimension definiert: die „berufliche Habitusentwicklung“.

Innerhalb des Forschungsprozesses konkretisierten und verdichteten sich die Kategorien, sodass sich schließlich ein Netz von Kategorien herausbildete, aus welchem sich wiederum neue Phänomene und Kategorien ergaben. So entwickelten sich aus dem Datenmaterial Kern- und Subkategorien. Die in der vorliegenden Arbeit herausgebildete Kernkategorie „berufliche Sozialisation“ bezieht sich vor allem auf die Aspekte der *vor*beruflichen Sozialisation, und zwar das Studium der Diplom-Pädagogik und *vor*berufliche (Lern-)Erfahrungen sowie die konkreten

Bedingungen beruflicher Sozialisation in der Leitungsposition bezogen auf die Leitungsaufgaben und die damit einhergehenden Arbeitsbedingungen, wie durch die Auswertung (vgl. Kap. 6) bestätigt wurde. Im Rahmen der Auswertung ergab sich zudem in der Kernkategorie der beruflichen Sozialisation eine weitere Subkategorie: der „Arbeitsmarkt und das Gehalt als Sozialisationsfaktoren“ der Leitungspersonen.

Bei der Kernkategorie der „beruflichen Habituserwicklung“ bildeten sich vier Subkategorien heraus, welche sich auf das berufliche Selbstverständnis, das Führungsverständnis und den Einfluss des professionellen Selbstverständnisses auf die eigene Entwicklung sowie die vorhandenen Rollenkonflikte und damit die Identitätsentwicklung der Leitungspersonen beziehen. Im Rahmen der Auswertung wurde deutlich, dass die Subkategorie „Rollenkonflikte“ weitere Unterkategorien enthält. Hierbei ergeben sich unterschiedliche Typen von Rollenkonflikten: subjektive Rollenkonflikte, Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen, Rollenkonflikte mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen sowie individuelle Rollenkonflikte (vgl. Kap. 7.5). Zudem wurde eine weitere Unterkategorie deutlich: Belege für den Umgang mit diesen zuvor genannten Rollenkonflikten.

Die Untersuchungsdimension „Lernen“ hat sich im Rahmen der Auswertung in zwei ausgeprägte Kernkategorien geteilt: das „Lernen im Prozess der Arbeit“ sowie die „betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung“. Bei der Kernkategorie „Lernen im Prozess der Arbeit“ haben sich die Subkategorien „Learning by Doing“ mit den Unterkategorien „Reflexion als Instrument der Sichtbarmachung inzidenteller Lernprozesse“ und „selbstorganisiertes Lernen als Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit“ gebildet. In diesem Zusammenhang wird das Lernen im Prozess der Arbeit konkretisiert und werden die Bedeutung der inzidentellen Lernprozesse sowie die Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit des Leitungsnachwuchses herausgestellt. Zudem wurden im Rahmen der Auswertung die Kategorie „Lernhemmnisse“ sowie die Unterkategorie „Lernstrategien“ herausgearbeitet.

Die Kernkategorie „betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung“ beinhaltet folgende Aspekte: „Training off the Job“, „Training near the Job“, „Führungskräfteentwicklung“, „betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse“, „betriebliche Karriereentwicklung“ sowie „betriebliches Informations- und Wissensmanagement“.

Aus den oben genannten vier Hauptkategorien haben sich Subkategorien gebildet, welche wiederum mit weiteren Unterkategorien verbunden sind, welche hier nicht detailliert dargestellt werden sollen. Wie in Kapitel 5.3.1 ausgeführt, sind diese Kategorien in Anlehnung an die drei Auswertungsdimensionen nach der Grounded Theory und im ständigen Abgleich mit der wissenschaftlichen Literatur entwickelt worden.

In der nachfolgenden Abbildung 4 wird der kategoriale Deutungsrahmen tabellarisch zusammengefasst.

Berufliche Sozialisation

(Kap. 6)

- Vorberufliche Sozialisation
 - Das Studium der Diplom-Pädagogik
 - Frühere (Lern-)Erfahrungen
- Arbeitsmarkt und Gehalt als Sozialisationsfaktoren
- Leitungsaufgaben und Arbeitsbedingungen

Berufliche Habitusentwicklung

(Kap. 7)

- Berufliches Selbstverständnis
- Führungsverständnis
- Normatives Verständnis von der (beruflichen) Entwicklung der Leitungspersonen
- Rollenkonflikte – Identitätsentwicklung
 - Subjektorientierte Rollenkonflikte
 - Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen
 - Rollenkonflikte mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen
 - Individuelle Rollenkonflikte
 - Der Umgang mit Rollenkonflikten

Lernen im Prozess der Arbeit

(Kap. 8)

- Learning by Doing
 - Reflexion als Instrument der Sichtbarmachung inzidenteller Lernprozesse
 - Selbstorganisiertes Lernen als Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit
- Lernhemmnisse durch die Arbeitsplatzgestaltung
 - Lernstrategien im Umgang mit Lernhemmnissen

Betriebliche Weiterbildung und individuelle berufliche Weiterbildung

(Kap. 9)

- Einarbeitung
- Training off the Job
- Training near the Job
- Führungskräfteentwicklung
- Betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse
- Betriebliche Karriereentwicklung
- Betriebliches Informations- und Wissensmanagement

Abb. 4: Kategorialer Deutungsrahmen der vorliegenden Arbeit (eigene Darstellung).

5.4 Zum Forschungsprozess

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit lässt sich aufgrund einer Orientierung an der Grounded Theory, wie in Kapitel 5.3 erwähnt, nicht in einen festen Forschungsverlauf untergliedern, sondern vielmehr in unterschiedliche Forschungsdimensionen.

Im Oktober 2013 wurde mit Rückbezug auf die wissenschaftliche Literatur zur beruflichen Sozialisation sowie Professionalisierung damit begonnen, ein theoretisches Sampling zu entwerfen sowie eine geeignete Forschungsmethode zu eruiieren.

Das theoretische Sampling der vorliegenden Arbeit sah vor, die Professionsentwicklung von Leitungspersonen sozialpädagogischer Non-Profit-Organisationen in Hamburg zu untersuchen. Die Befragten sollten einen Abschluss in Diplom-Pädagogik oder einen Masterabschluss in Bildungswissenschaften erworben haben und eine maximal fünfjährige Leitungserfahrung aufweisen. Das theoretische Sampling sollte eine bestmögliche Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse sicherstellen, weshalb ein Diplom oder Master und nicht ein Bachelorabschluss als Untersuchungsvariablen gelten sollten. Zudem sollten ausschließlich Personen befragt werden, die in Einrichtungen in Hamburg tätig sind, um eine bestmögliche Vergleichbarkeit von deren sozialpolitischen Ausgangsbedingungen zu gewährleisten. Da ich einerseits davon ausgegangen bin, dass es sich bei der Leitungstätigkeit um ein umfangreiches Tätigkeitsprofil handelt, welches eine mehrjährige Professionsentwicklung vorsieht, und andererseits die Professionsentwicklung von Leitungsnachwuchskräften, d. h. Menschen am Anfang ihrer Leitungskarriere, untersuchen wollte, habe ich eine maximal fünfjährige Leitungserfahrung als vergleichbare Bedingung festgelegt.

Zur Rekrutierung der Untersuchungspersonen habe ich zunächst eine Übersicht über die zu untersuchenden Hamburger Einrichtungen erstellt. Anschließend habe ich in der Zeit vom 21.10.2013 bis zum 24.02.2014 163 Leitungspersonen von sozialpädagogischen Non-Profit-Einrichtungen in einheitlicher Weise per E-Mail angeschrieben, wobei das Forschungsvorhaben kurz erläutert und um die Teilnahme an dem geplanten Interview gebeten wurde. Von den 163 angeschriebenen Leitungspersonen antworteten vor allem Diplom-Sozialpädagogen (151), welche jedoch aufgrund des theoretischen Samplings als Teilnehmende nicht infrage kamen. Keine der Kontaktpersonen hatte einen Abschluss als Masterabsolvent. Da-

neben meldeten sich zwölf Diplom-Pädagogen zurück. Mit elf Personen wurde in der Zeit vom 29.10.2013 bis zum 27.02.2014 ein Interview geführt, welches jeweils circa eine Stunde in Anspruch nahm. Die Ansprache per E-Mail erwies sich rückblickend als zielführend, da sich die Leitungspersonen im Vergleich zur telefonischen Anfrage dadurch in unkomplizierter und selbstbestimmter Weise eigenständig rückmelden konnten. Ich habe die Befragten vor jedem Interview über den Datenschutz aufgeklärt und ihnen wurde versichert, dass die Daten streng vertraulich behandelt und in anonymisierter Form dargestellt werden.

Der Interviewleitfaden, welcher zunächst mithilfe wissenschaftlicher Literatur zur beruflichen Sozialisation und Professionalisierung sowie zum Lernen erstellt wurde und auf die Untersuchungsdimensionen Sozialisation und Lernen fokussierte, wurde im Zeitraum vom 01.09. bis zum 01.10.2013, d. h. *vor* der Befragung der elf Leitungspersonen, mit zwei mir bekannten Personen im privaten Umfeld sowie zwei mir bekannten Leitungspersonen, welche nicht dem theoretischen Sampling entsprechen mussten, auf dessen Verständlichkeit hin geprüft (Pretest). In diesem Zusammenhang wurden vier Fragen verändert und zwei neue Fragen in den Leitfaden aufgenommen.

Die elf Interviews wurden von Oktober 2013 bis Februar 2014 durchgeführt. Während dieses Prozesses wurden sechs Transkriptionen erstellt, erste (theoretische) Memos verfasst sowie teilweise Auswertungen nach dem offenen und axialen Kodieren (vgl. Kap. 5.3.1) vorgenommen und der Leitfaden sowie wissenschaftliche Theorien daraufhin abgeglichen. 2014 und 2015 wurden die Interviewdaten ausgewertet.

5.5 Die befragten Leitungspersonen

Nachfolgend werden die Einrichtungen und befragten Leitungspersonen knapp vorgestellt. Zu diesem Zweck werden u. a. die Daten des Kurzfragebogens herangezogen.

Die Einrichtungen

Die vorliegende Arbeit untersucht die Professionsentwicklung von elf Leitungspersonen. Die dazugehörigen elf Einrichtungen gehören zu verschiedenen Bereichen des sozialpädagogischen Sektors in Hamburg. So wurden Leitungspersonen von fünf unterschiedlichen sozialpädagogischen Non-Profit-Bereichen untersucht: sechs Kindertageseinrichtungen, eine Kinder- und Jugendwohngruppe, eine Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung, zwei Familienbildungseinrichtungen sowie eine Einrichtung der psychosozialen Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung. Einige Leitungspersonen sind zwar in unterschiedlichen Einrichtungen tätig, jedoch beim gleichen Träger beschäftigt. Somit wurden zugleich sieben unterschiedliche Träger untersucht, wie in Abbildung 5 dargestellt wird:

Befragte Leitungspersonen	Sozialpädagogischer Bereich
F1, F6	Träger 1 Kindertageseinrichtung
F8, F9, F10	Träger 2 Kindertageseinrichtung
F2	Träger 3 Kindertageseinrichtung
F11	Träger 4 Kinder- und Jugendwohngruppe
F3	Träger 5 Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung
F4, F7	Träger 6 Familienbildung
F5	Träger 7 Psychosoziale Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung

Abb. 5: Die untersuchten Einrichtungen (eigene Darstellung).

Wie in Abbildung 5 dargestellt, werden die befragten Leitungspersonen aufgrund der zugesagten Anonymisierung und einer besseren Lesbarkeit lediglich mit dem Buchstaben F (für Führungskraft) und der jeweiligen Einrichtungsnummer 1 bis 11 versehen.

Vorstellung der Leitungspersonen

Im Folgenden werden die relevanten Daten und Fakten bezüglich der befragten Leitungspersonen vorgestellt. Alle Leitungspersonen haben einen Abschluss als Diplom-Pädagogen, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte und Erweiterungsfächer studiert. Zudem haben die Leitungspersonen ihr Diplom an sechs unterschiedlichen Hochschulen erworben – worauf in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen wird, da diese Information für die Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 1) nicht relevant erscheint. Zudem sollen möglichst wenige Rückschlüsse auf die Befragten gezogen werden können. Zehn der Befragten sind weiblich, eine Person männlich (F3).

Leitungsperson F1

Die Leitungsperson F1 ist zum Interviewzeitpunkt 34 Jahre alt, seit 15 Monaten Leitungsververtretung in einer Kindertageseinrichtung und dort in Vollzeit beschäftigt. Ihr sind 23 Mitarbeitende unterstellt. Ihre Nebenfächer innerhalb des Diplom-Pädagogikstudiums waren Soziologie, Psychologie und Elementarpädagogik, ihr Studienschwerpunkt war Sozialpädagogik. Sie war vor Antritt der jetzigen Position als Einrichtungsleitung in einem anderen Bundesland tätig. F1 hat vor ihrem Studium eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen.

Leitungsperson F2

Die Leitungsperson F2 ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt und seit circa einem Jahr in Teilzeit in ihrer Leitungsposition der Kindertageseinrichtung beschäftigt. Sie betreut 13 Mitarbeitende. Ihre Nebenfächer waren Psychologie, Soziologie und Gebärdensprache, ihr Studienschwerpunkt war außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. Nach dem Studium hat sie Erfahrung in der Familienhilfe sowie als Projektkoordinatorin eines Präventionsprojektes zum Thema Kindeswohlgefährdung gesammelt.

Leitungsperson F3

Die Leitungsperson F3 ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und die einzige männliche befragte Leitungsperson. F3 ist seit circa einem Jahr in Vollzeit als Leitungsperson einer Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung tätig. In diesem Zusammenhang führt er 15 Mitarbeitende. Die Nebenfächer von F3 waren Soziologie, Psychologie, Philosophie sowie Geistigbehinderten-Pädagogik. F3 war bereits u. a. als Fachbereichsberatung in einer sozialen Einrichtung angestellt. Knapp vier Jahre Leitungserfahrung hat F3 bereits vor dieser Position als Leitungsperson einer ambulant betreuten Wohneinheit erworben.

Leitungsperson F4

F4 ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt und in Teilzeit als Leitungsperson einer Einrichtung der Familienbildung beschäftigt. Diese Position bekleidet sie seit circa einem Jahr. Ihr sind vier hauptamtliche Mitarbeitende und 60 Honorarkräfte unterstellt. Ihre Nebenfächer waren Psychologie und Soziologie sowie Islamwissenschaft, ihr Studienschwerpunkt war außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. Nach dem Studium war sie als Kursleitung für Erwachsene und junge Erwachsene sowie im Bewerbungscoaching tätig. Dort hat sie zudem ihre erste Leitungserfahrung gesammelt: als Leitungsperson eines Bewerbungszentrums.

Leitungsperson F5

F5 ist zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt und in Teilzeit als Leitungsperson in einer Einrichtung für die psychosoziale Betreuung von Menschen mit und ohne Behinderung angestellt. In dieser Leitungsposition ist sie seit zwei Jahren tätig. Sie teilt sich mit einer Kollegin eine Vollzeitleitungsstelle und führt zwei Mitarbeitende. Ihre Nebenfächer waren Psychologie, Soziologie und Turkologie, ihr Schwerpunkt war außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. Nach ihrem Studium hat sie berufliche Erfahrung in den Bereichen sozialpädagogischer Begleitung und Vorschularbeit gesammelt.

Leitungsperson F6

Die Leitungsperson F6 ist zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt und seit circa 1,5 Jahren in Teilzeit in einer Leitungsposition einer Kindertageseinrichtung tätig. Ihr sind 25 Mitarbeitende unterstellt. Ihre Studienschwerpunkte waren Beratung, Management in der Sozialwirtschaft, Erlebnispädagogik sowie im Grundstudium Sozialpädagogik. Im Hauptstudium wechselte F6 die Universität und ebenso die Studienschwerpunkte zu Organisationsentwicklung und Weiterbildung. Während ihres Studiums hat sie u. a. Erfahrung mit der Anleitung von Studentengruppen durch eine wissenschaftliche Hilfskrafttätigkeit gesammelt. Zudem hat sie vor dem Studium eine Berufsausbildung als Krankenschwester absolviert und in diesem Bereich einige Jahre gearbeitet.

Leitungsperson F7

F7 ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und seit circa drei Jahren in Teilzeit im Bereich der Familienbildung als Einrichtungsleitung beschäftigt. Sie führt sechs Mitarbeitende und circa 70 Honorarkräfte. Ihre Nebenfächer innerhalb des Pädagogik-Studiengangs waren Psychologie und Soziologie sowie Politik, ihr Studienschwerpunkt war Erwachsenenbildung. F7 hat berufliche Erfahrung u. a. in der Anleitung von Kursen des Eltern-Kind-Bereiches gesammelt.

Leitungsperson F8

Die Leitungsperson F8 ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt und seit circa fünf Jahren in Vollzeit als Einrichtungsleitung einer Kindertageseinrichtung tätig. Ihr sind neun Mitarbeitende unterstellt. Ihre Nebenfächer innerhalb des Diplom-Pädagogikstudiums waren Psychologie und Soziologie sowie soziale Arbeit, ihr Studienschwerpunkt war Sonderpädagogik. F8 hat eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester begonnen, diese jedoch nicht beendet, sondern danach mit dem genannten Studium begonnen. Während ihres Studiums jobbte F8 als Verwaltungskraft. Sie begann direkt nach dem Abschluss des Studiums in der Leitungsposition.

Leitungsperson F9

F9 ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und seit circa drei Jahren in Vollzeit als Einrichtungsleitung einer Kindertagesstätte tätig. Davor war sie ungefähr vier Monate als Leitungsververtretung beim gleichen Träger angestellt. Sie führt zehn Mitarbeitende. Ihre Nebenfächer waren Psychologie und Soziologie sowie Betriebswirtschaftslehre, ihr Schwerpunkt war zunächst Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nach einem Umzug und einem damit einhergehenden Wechsel der Hochschule änderte sich der Studienschwerpunkt zu außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit. Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb des Studiums war der Bereich Beratung, Diagnose, Hilfe. F9 hat direkt nach dem Studium in der Leitungsposition begonnen und während des Studiums erste berufliche Erfahrung in den Bereichen Kinderbetreuung und Verwaltung gesammelt.

Leitungsperson F10

Die Leitungsperson F10 ist zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt und seit circa vier Jahren in Vollzeit als Einrichtungsleitung einer Kindertagesstätte beschäftigt. Ihr sind 13 pädagogische Mitarbeitende sowie weitere hauswirtschaftliche Arbeitskräfte unterstellt. Ihre Nebenfächer innerhalb des Studiums der Diplom-Pädagogik waren Soziologie und Psychologie sowie Jura, ihr Studienschwerpunkt war Erwachsenenbildung. F10 hat nach Beendigung des Studiums unterschiedliche berufliche Erfahrung gesammelt, z. B. in den Bereichen Berufsberatung, Personalwesen und in Selbstständigkeit im Bereich Coaching. Im Bereich Berufsberatung war sie zudem einige Zeit als Projektleitung angestellt.

Leitungsperson F11

F11 ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt und hat seit zwei Jahren eine Leitungsposition in Vollzeit in einer betreuten Wohngruppe für Kinder und Jugendliche inne. Ihr sind zwölf Mitarbeitende unterstellt. Ihre Nebenfächer innerhalb des Studiums waren Psychologie, Soziologie und Jura, ihr Schwerpunkt war außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. Die Leitungsperson F11 hat direkt nach dem Studium mit der Leitungstätigkeit begonnen. Während des Studiums sammelte sie erste Erfahrung im Bereich der sozialpädagogischen Begleitung von Menschen.

5.6 Darstellung der empirischen Ergebnisse nach Typen

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das übergeordnete Ziel, Professionalisierungsprozesse von Leitungspersonen sozialpädagogischer Organisationen aufzuzeigen. Da die Leitungspersonen jedoch Heterogenität im Hinblick auf die Rahmenbedingungen aufweisen, die Ausgangsbedingungen für die Professionalisierungsprozesse darstellen (u. a. Träger-, Aufgaben- und Organisationsstrukturen, Handlungsspielräume), schien eine Einzelfalldarstellung der Ergebnisse zu begrenzt, um eindeutige und richtungsweisende Aussagen zu komplexen Lern- und Professionalisierungsprozessen treffen zu können.

Somit wurden die Ergebnisse im Hinblick auf empirische Typen dargestellt: Ähnliche Eigenschaften wurden zusammengefasst, wonach die komplexe Realität begrenzt und auf essenzielle Merkmale reduziert wurde (Kluge 1999, S. 23). Somit war es möglich, Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Leitungspersonen und schließlich der Typen herauszustellen. In diesem Zusammenhang wurde sich an den drei Typen von Ruppin (2015) orientiert (vgl. Kap. 1.2) und versucht, diese im Hinblick auf die vier Fragen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 1.1) weiterzuentwickeln. Ziel war es, Muster und Verläufe der Professions- und Habitusentwicklung sowie Bedingungskonstellationen im Sinne professionellen Leitungshandelns zu eruieren.

Auf das vierstufige Auswertungsverfahren der empirischen Typenbildung nach Kluge (1999) wurde in dieser Arbeit verzichtet, da sich diese am zirkulären Forschungsprozess der Grounded Theory orientiert (vgl. Kap. 5.3). Vielmehr ergänzt die Typenbildung die Grounded Theory. Die aus der Grounded Theory entwickelten Kategorien und Subkategorien (vgl. Kap. 5.3.2) wurden vergleichend betrachtet, indem analysiert wurde, welche Unterschiede die Leitungspersonen im Hin-

blick auf Lern- und (Leitungs-)Handlungsstrategien aufweisen und welche Kategorien sich bei den Leitungspersonen gruppieren ließen. Die Kategorien des kategorialen Deutungsrahmens dieser Arbeit (vgl. Kap. 5.3.2) boten die Grundlage für diese Vorgehensweise. Indem eine Metaebene eingenommen wurde, erfolgte eine Typengenerierung zur Berufssozialisation der elf befragten Leitungspersonen. Diese Typenbildung erfolgte im Hinblick auf Lern- und Handlungsstrategien, Schwierigkeiten und Besonderheiten in der beruflichen Sozialisation und somit im Professionsentwicklungsprozess der elf befragten Leitungspersonen.

Mithilfe dieses Gruppierungsprozesses konnten drei Professionalisierungstypen identifiziert werden, die sich allerdings nicht in allen Kategorien im Hinblick auf ihre Lern- und Handlungsprozesse unterscheiden ließen, was auf eine ausgeprägte Komplexität von Professionsentwicklungsprozessen hinweist. Spezifika der Professionsentwicklungstypen bzw. fehlende Spezifika und Besonderheiten einzelner Leitungspersonen innerhalb dieser Kategorien wurden an der jeweiligen Stelle im Text erläutert. Die drei Professionsentwicklungstypen unterscheiden sich in Bezug auf Aspekte der Entwicklung und Ausprägung der Lernprozesse und des Habitus, die Typisierung ist nicht durch die Dauer der Berufserfahrung geprägt:

- Typ 1: sicher-orientierter Professionsentwicklungstyp
- Typ 2: ambivalent-orientierter Professionsentwicklungstyp
- Typ 3: unsicher-orientierter Professionsentwicklungstyp

Die befragten Leitungspersonen wiesen unterschiedliche Dispositionen im Hinblick auf ihre Professionsentwicklung auf, welche zur Generierung der drei Typen führten. Im Folgenden werden die jeweiligen Merkmale der drei Professionsentwicklungstypen zusammenfassend dargestellt. Die typenspezifischen Eigenschaften der Professionsentwicklungen umfassen folgende Kategorien:

- Vorbereitung durch das Studium (vgl. Kap. 6)
- Habitusentwicklung und Rollenkonflikte (vgl. Kap. 7)
- Lernhemmnisse (vgl. Kap. 8)
- mögliche Auswirkungen auf die individuelle berufliche Weiterbildung durch den Mangel an betrieblicher Weiterbildung (vgl. Kap. 9)

Eine detaillierte Auseinandersetzung und die Darstellung typenspezifischer Merkmale der Professionsentwicklung erfolgen in den Kapiteln 6 bis 9.

Typ 1 – der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp

Der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp zeigt ausgeprägte Professionsentwicklungsstrukturen. Er identifiziert sich im Allgemeinen mit den vielseitigen, anforderungsreichen Leitungsaufgaben und nimmt die herausfordernden Arbeitsbedingungen als Selbstentwicklungsaufgabe an.

Dieser Typ fühlt sich durch das Studium gut auf die Leitungsposition vorbereitet, da die universitäre Themenauswahl mit den Inhalten der Leitungstätigkeiten korrespondiert.

Die Leitungsperson dieses Typs (F6) ist sich ihres Professionsentwicklungsprozesses größtenteils bewusst und geht auf positive Weise mit einigen innerhalb des Lern- und Habitusentwicklungsprozesses entstehenden Stagnationen um. Der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp zeichnet sich durch eine ausgeprägte Antizipation bezüglich der eigenen Lernwege aus, die Leitungsperson dieses Typs wendet reflektierte Lerntaktiken zur Entwicklung der Lern- und Habitusprozesse an und erkennt in Lernhemmnissen (neu) zu bewältigende Lernaufgaben. Das Lernen im Prozess der Arbeit wird aufgrund der hohen Aufgabenkomplexität und der Dynamik des Arbeitsalltags in der vorliegenden Arbeit als ein differenzierter Lernprozess charakterisiert. Der sicher-orientierte Typ entwickelt zwar Lernhemmnisse, erkennt in diesen jedoch neue Lernchancen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die individuelle berufliche Weiterbildung des sicher-orientierten Typs zu einer positiven Kompensation der mangelnden betrieblichen Weiterbildung führen kann.

Die Leitungsperson dieses Typs fühlt ihren Arbeitsbereich sowie sich selbst als Leitungsperson von der Gesellschaft anerkannt und kann sich in dieser Position von ihrem Arbeitsteam hierarchisch abgrenzen. Zudem ist sich dieser Typ der Grenzen und Möglichkeiten seines Handelns bewusst. Rollenkonflikten begegnet dieser Typ durch die erfolgreiche Entwicklung einer Patchworkidentität (vgl. Kap. 7.5) mit Reflexivität und Konstruktivität: Er versteht die Entwicklung einer Patchworkidentität als flexiblen und professionellen Anpassungsprozess bei sich widersprechenden Erwartungen. In diesem Zusammenhang kann das Leitungshandeln als offensiv und strukturiert bezeichnet werden. Innerhalb von Konflikten sind diesem Typ die Möglichkeiten und Grenzen deutlich.

Typ 2 – der ambivalent-orientierte Professionsentwicklungstyp

Der ambivalent-orientierte Professionsentwicklungstyp ist von einem gewissen Zwiespalt im Hinblick auf die Entwicklung der Lern- und Habitusprozesse geprägt, was ihn bezüglich der Ausprägung seiner Professionsentwicklung als nicht eindeutig erscheinen lässt. Die Leitungspersonen dieses Typs haben hauptsächlich nach Lerninteressen studiert. Die universitären Lerninhalte korrespondieren jedoch nicht mit den Leitungstätigkeiten, weshalb sich dieser Typ durch das Studium nicht gut auf die Leitungstätigkeit vorbereitet fühlt.

Zwar sind sich die Leitungspersonen dieses Typs (F2, F3, F5, F10) generell selbst stagnierender Lern- und Entwicklungsprozesse bewusst und können diese reflexiv einordnen, jedoch lässt sich dieser Typ durch eine ausgeprägte Ambivalenz im Hinblick auf gezielte (Leitungs-)Handlungen beschreiben, z. B. bei der konsequenten Bearbeitung von Teamkonflikten. Die Leitungspersonen dieses Typs schwanken zwischen der sicher- und der unsicher-orientierten Professionsentwicklung. Dieser Typ empfindet weder seinen Arbeitsbereich noch seine Leitungsperson auf einer strukturellen Ebene als anerkannt. Zudem führen geteilte Leitungspersonen, d. h. die Nichtfreistellung der Leitungspersonen, zu Rollenkonflikten.

Den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs mangelt es häufig an der Umsetzung ihres professionellen Wissens, Selbst- und Führungsverständnisses in den beruflichen Alltag. Zu stark wiegt die Unsicherheit darüber, wie sich professionelles Wissen in die Praxis umsetzen lässt, und das, ohne sich vom pädagogischen Arbeitsteam abzugrenzen. Denn die Leitungspersonen dieses Typs sind vermehrt mit Führungsdilemmata und Rollenkonflikten konfrontiert, die dazu führen, dass der professionelle Habitus durch das entsprechende Leitungshandeln teilweise nicht kontinuierlich und zielorientiert ausgeführt werden kann. Die Entwicklung einer Patchworkidentität ist für die Leitungspersonen mit größter Anstrengung verbunden und führt häufig nicht zur Auflösung des Rollenkonfliktes, da die Patchworkidentität nicht stark genug entwickelt ist und von diesem Typen auch nicht als professionelle Methode zur Auflösung des Konfliktes anerkannt wird.

Das Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen wird aufgrund der vielseitigen Tätigkeiten und Entscheidungsaufgaben Letzterer als ein besonders komplexer und aufgrund seiner hohen Störanfälligkeit auch instabiler Lernprozess bezeichnet. Ein Lernhemmnis des ambivalent-orientierten Typs liegt in seiner

mangelnden Selbstsorge. Das heißt, dass das Lernen im Prozess der Arbeit nicht immer zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz und im Sinne Holzkamps (1995) auch nicht immer zu einer Verfügungserweiterung führt. Eine Kompensation der mangelnden betrieblichen Weiterbildung durch individuelle berufliche Weiterbildung bedarf somit vermutlich einer noch stärkeren (Lern-)Anstrengung. Das Leitungshandeln kann im Sinne einer ambivalent-orientierten Professionsentwicklung gleichermaßen von Zielhandlung und defensivem Handeln geprägt sein.

Typ 3 – der unsicher-orientierte Professionsentwicklungstyp

Der unsicher-orientierte Professionsentwicklungstyp ist im Hinblick auf den Professionsentwicklungsprozess (eher) unsicher geprägt. Die Leitungspersonen dieses Typs empfinden die Studieninhalte als nicht hinreichend auf die Leitungstätigkeit vorbereitend. Leitungspersonen dieses Typs (F1, F4, F7, F8, F9, F11) wirken bezüglich ihrer Lern- und Habitusprozesse weniger reflektiert und verbinden diese Prozesse eher mit einem negativen Ausgang, indem sie im Vergleich zum sicher-orientierten Professionsentwicklungstyp einen weniger positiv geprägten Umgang mit Stagnationen und Lernhemmnissen entwickeln. Die Lernhemmnisse entwickeln sich beim unsicher-orientierten Typ zu Lernhindernissen. Eine Kompensation der mangelnden betrieblichen Weiterbildung durch die Umsetzung individueller beruflicher Weiterbildung scheint für die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs somit eine große Herausforderung darzustellen.

Die Leitungspersonen dieses Typs zeigen eine bezeichnende Unsicherheit im Umgang mit Rollenkonflikten, z. B. im Hinblick auf die Abgrenzung vom Arbeitsteam oder die Erarbeitung von Problemlösungen und Handlungsmöglichkeiten. Somit führt die Nichtfreistellung der Leitungspersonen in einen Rollenkonflikt. Zudem empfindet der unsicher-orientierte Typ keine gesellschaftliche Würdigung gegenüber seinem Arbeitsbereich oder seiner Leitungsposition. Die Entwicklung einer Patchworkidentität generiert bei ihm einen neuen Rollenkonflikt, der negativen Einfluss auf den Leitungshabitus nimmt.

Entsprechende Leitungspersonen wirken im Hinblick auf ihre eigenen Entwicklungsprozesse (eher) orientierungslos und das Leitungshandeln entspricht einer (eher) passiven Ausrichtung. Die unsicher-orientierte Professionsentwicklungstypik geht mit einem defensiven Leitungshandeln einher, welches durch weniger Zielausrichtung geprägt ist.

Gemeinsamkeiten der drei Professionsentwicklungstypen

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass es sich bei der Professionsentwicklung um einen komplexen Lernprozess handelt, bei dem die drei Professionsentwicklungstypen nicht nur durch Unterschiede gekennzeichnet sind, sondern auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Gemeinsamkeiten beziehen sich vor allem auf folgende Kategorien: Alle drei Typen haben durch das Studium, vorberufliche und private (Lern-)Erfahrungen eine wesentliche Basis für ihre Professionsentwicklung erlangt. Alle Leitungspersonen nennen neben den positiven Aspekten des Studiums jedoch auch Lernbedarfe (vgl. Kap. 6).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der Einschätzung dessen, dass die Leitungsaufgaben höchst vielseitig sind und den Leitungspersonen diverse Kompetenzen abverlangen (vgl. Kap. 6).

Die Leitungspersonen der drei Professionsentwicklungstypen weisen das gleiche normative professionelle berufliche Selbst- wie Führungsverständnis auf (vgl. Kap. 7). Sie weisen zudem Gemeinsamkeiten im Umgang mit Umsetzungskonflikten (Konflikt zwischen Pädagogik und Verbetriebswirtschaftlichung) und Leistungskonflikten (differenziertes professionelles Grundverständnis mit den Mitarbeitenden) auf (vgl. Kap. 7).

Für alle Typen spielt die Kategorie Lernen im Prozess der Arbeit als wesentliche Lernform eine bedeutende Rolle (vgl. Kap. 8).

5.7 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Professionsentwicklung von Diplom-Pädagogen als Leitungsnachwuchskräfte in sozialpädagogischen Einrichtungen. Zu diesem Zweck werden die empirischen Daten in einer qualitativen Untersuchung, an der Methode der Grounded Theory orientiert und mithilfe eines problemzentrierten Interviews erhoben und ausgewertet.

Durch die Vorstellung der Fälle in Kapitel 5.5 wird deutlich, dass jede Leitungsperson unterschiedliche Ausgangsbedingungen in die jeweilige Leitungsposition einbringt. Somit gewährleistet der gemeinsame akademische Grad allein keine einheitliche Ausgangsbasis für den Einstieg in die Leitungsposition, wie durch die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Daten in den nachfolgenden Kapiteln 6 bis 9 ersichtlich wird.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt auf der Grundlage der aus den empirischen Ergebnissen entwickelten drei Professionsentwicklungstypen, die auf eine unterschiedliche Ausprägung von Professionsentwicklungsprozessen schließen lassen. In den folgenden Kapiteln 6 bis 9 werden die empirischen Ergebnisse zu dem zuvor dargestellten kategorialen Deutungsrahmen dargestellt, konkretisiert und analysiert.

6. Zur beruflichen Sozialisation von Leitungspersonen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Professionalisierungsprozesse von Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen zu untersuchen. Die Arbeits- und Lernbedingungen der Befragten dienen als Grundlage für deren Lern- und Professionalisierungsprozesse (vgl. Kap. 2.1). Nachfolgend werden die auf qualitativ-empirischer Basis gewonnenen Daten zur beruflichen Sozialisation der Leitungspersonen dargestellt und interpretiert. Zunächst erfolgt eine Darstellung der für die Leitungspersonen relevanten Aspekte vorberuflicher Sozialisation. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, inwiefern das Studium der Diplom-Pädagogik als vorberufliche universitäre Sozialisation der Befragten auf eine Leitungsposition vorbereitet hat und inwieweit welche vorberuflichen (Lern-)Erfahrungen die Leitungspersonen bei der Leitungstätigkeit unterstützt haben. Zudem wird auf die berufliche Gesamtsituation der Leitungspersonen auf dem Arbeitsmarkt eingegangen, die einen Teil der vorberuflichen Sozialisation ausmacht und als Selektionsfaktor betrachtet werden kann.

Im Anschluss daran wird der Arbeitsbereich der Leitungspersonen, welcher als Rahmen für die berufliche Sozialisation betrachtet werden kann, vorgestellt und analysiert. Dafür werden die Leitungsaufgaben konkretisiert und somit wird der Kompetenzbereich der Leitungspersonen definiert.

Im Hinblick auf die Untersuchungsgegenstände sind mehrheitlich keine Unterschiede bei der Ausprägung der drei Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 5.6) zu erkennen, weshalb im Folgenden auf eine Differenzierung der Ergebnisse nach den Professionsentwicklungstypen verzichtet wird. Lediglich die identifizierten negativen Aspekte im Hinblick auf das Studium der Diplom-Pädagogik als Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit lassen eindeutige Unterschiede zwischen dem sicher-orientierten und dem ambivalent-/unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyp erkennen.

6.1 Die vorberufliche Sozialisation

In diesem Kapitel werden die von den Leitungspersonen in den Interviews genannten wesentlichen Aspekte der vorberuflichen Sozialisation bezüglich einer Kompetenzerweiterung im Hinblick auf die Leitungstätigkeit genannt. Dazu zählen das Studium der Diplom-Pädagogik sowie weitere private und berufliche Erfahrungen, welche im Folgenden näher ausgeführt werden.

6.1.1 Das Studium der Diplom-Pädagogik

Das Studium der Diplom-Pädagogik wurde u. a. aus dem Grund eingeführt, um Leitungspersonen auszubilden, die Aufgaben der Planung und Konzeptentwicklung pädagogischer Einrichtungen übernehmen und dazu in der Lage sind, Probleme in der pädagogischen Praxis wissenschaftlich begründet zu lösen (Böllert u. Nieke 2002, S. 69; vgl. Kap. 2.2.4.3). Inwieweit das Studium die vorliegende untersuchten Leitungspersonen konkret auf die jeweilige Leitungsposition vorbereitet hat und welche Komponenten bezüglich einer Vorbereitung als eher hinderlich bezeichnet werden können, wird im Folgenden dargestellt.

6.1.1.1 Vorbereitende Inhalte des Studiums

Durch die Interviews ist deutlich geworden, dass das Studium der Diplom-Pädagogik relevante Basisqualifikationen und wichtiges Überblickswissen für den Leitungsberuf vermittelt hat. Die Interviewpartner reflektieren in differenzierter Art und Weise den Wert des Studiums für die spätere Berufstätigkeit in Leitungspositionen.

Wissenschaftliche Theorien

Das Studium der Diplom-Pädagogik ist theoretisch ausgerichtet und umfasst Gebiete der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der wissenschaftlichen Forschungsmethoden, die optionalen Schwerpunkte Erwachsenenbildung, Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik oder frühe Kindheit, Psychologie und Soziologie sowie Vertiefungen in den Bereichen Planung und Management, Beratung, Diagnose und Hilfe sowie Schulpädagogik (Böller u. Nieke 2002, S. 67 ff.; vgl. Kap. 2.2.4.3).

Die empirischen Ergebnisse bestätigen, dass eine theoretische Fundierung die Basis für das professionelle Leitungshandeln der Leitungspersonen bildet:

„Fachlich habe ich sicherlich, ja, schon einiges mitbekommen, was didaktische und pädagogische Ansätze angeht“ (F1, Z: 32).

So wird von der Leitungsperson F1 positiv angemerkt, dass ihr das Studium didaktische und pädagogische Theorien vermittelt hat. Zudem habe ihr das Nebenfach Psychologie entwicklungspsychologisches Wissen vermittelt, was die Leitungspersonen für die Arbeit mit der Klientel benötigen, wie folgende Aussage der Leitungsperson F2 beispielhaft belegt:

„Ja, klar, Entwicklungspsychologie ist natürlich für den Beruf hier ziemlich wichtig“ (F2, Z: 47).

Professionen beruhen auf wissenschaftlichem Wissen und zumeist universitärer Ausbildung (vgl. Kap. 2.2). Das Diplom-Pädagogikstudium kann durch die verstärkte Theoriebasis als Grundlage für das professionelle Handeln der Leitungspersonen betrachtet werden.

Reflexives und vernetztes Denken

Die aus dem Studium gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse stellen bei den Leitungspersonen ein fundiertes Wissensgeflecht dar, welches auf unterschiedliche Weise in der Praxis Anwendung findet. Den Leitungspersonen wurde während ihres Studiums jedoch nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch der professionelle Umgang mit diesem Wissen, um daraus professionelle Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. F6 beispielsweise hat im Studium u. a. gelernt, „[...] auch abzuwägen, wie seriös eine Quelle ist“ (F6, Z: 40).

Somit hat das Studium auf einen Umgang mit Wissen vorbereitet. Positiv hervorgehoben wird von den Leitungspersonen, dass sie das Universitätsstudium zu vernetztem, wissenschaftlichem und reflexivem Denken angeregt hat, indem z. B. Bildung, Politik und gesellschaftliche Strukturen analysiert sowie Lernbedingungen hinterfragt wurden. Somit gehen die Ergebnisse mit den theoretischen Annahmen zum Ziel des Studiums einher: Die Studenten sollen dazu befähigt werden, eine soziologische, politische und philosophische Gesellschaftsanalyse vorzunehmen (Böller u. Nieke 2002, S. 67 ff.; vgl. Kap. 2.2.4.3).

Leitungspersonen benötigen für ihr Programmplanungshandeln (Gieseke 2003, S. 189 ff.; vgl. Kap. 6.2.3) u. a. die Fähigkeit zu reflexivem und vernetztem Denken, um sich bei Bildungs- und Lernangeboten an den Bedarfen der Klientel unter Berücksichtigung der sozialpolitischen Vorgaben zu orientieren. Dieses von Gieseke so benannte „Angleichungshandeln“ (ebd. 2003, S. 189 ff.) erfor-

dert die Kompetenz, verschiedene Perspektiven einzunehmen und die Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen zu kombinieren:

„Was hat Politik, was hat Kommunalpolitik, was macht das mit den einzelnen Menschen? Was hat das für Auswirkungen auf Einzelne, auf Familien? Bis hin [zu]: Was hat das schon wieder natürlich auch [für] Auswirkungen, was brauchen Familien, und damit auch meine Arbeit hier? Ich glaube, das habe ich mehr so aus der Uni“ (F7, Z: 43).

Die Leitungsperson F7 zeigt deutlich den Zusammenhang zwischen vernetztem und reflexivem Denken in Bezug auf das Programmplanungshandeln auf, indem sie über die verschiedenen Ebenen von Akteuren reflektiert, die im Prozess des Programmplanungshandelns miteinander verbunden sind.

Entwicklung von Präsentations- und Kommunikationskompetenzen

Die fortwährende Konfrontation mit unterschiedlichen Personen- und Arbeitsgruppen sowie diverse Präsentationsarbeiten innerhalb des Studiums haben die Leitungspersonen hinsichtlich der Repräsentations- und Präsentationsaufgaben in der Leitungsposition unterstützt.

Einige Leitungspersonen nennen Präsentations- und Kommunikationskompetenzen, die sich innerhalb des Studiums (weiter-) entwickelt haben und welche sie gut in der Leitungsposition einsetzen können, z. B. bei der Bearbeitung von Konflikten, wie folgender Kommentar verdeutlicht:

„Und ich finde, dass die Uni schon sehr viel gemacht hat im Sinne von Präsentationstechniken, Kommunikationsseminare[n] oder aktives Zuhören, so etwas alles, das hilft einem dann schon eher, Konflikte [zu] klären und so“ (F9, Z: 26).

Die Leitungspersonen stellen Repräsentanten ihrer sozialpädagogischen Einrichtungen dar. Zur Beratung und Begleitung von Mitarbeitenden, der Klientel und weiterer Gesellschaftsmitglieder werden ausgeprägte Präsentations- und Kommunikationskompetenzen benötigt, wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit (Kap. 6.2) noch zeigen wird.

Prägung einer professionellen Handlungsethik

Peters (2004) definiert professionell Handelnde als Personen, die auf eine spezifische „Handlungs-Ethik“ zurückgreifen (ebd. 2004, S. 74). Diese professionelle Handlungsethik lässt sich in Anlehnung an Giesecke (2013) als „vernünftiges Handeln“ beschreiben (ebd. 2013, S. 43). Die Ausbildung einer Handlungsethik ergibt sich nach Heiner (2010) u. a. auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse (ebd. 2010, S. 169). Die Interviewergebnisse lassen erkennen, dass das Studium eine Basis zur Entwicklung einer professionellen Handlungsethik bietet. Die Vorbereitung auf die Leitungsposition bezieht nämlich nicht nur die theoretische und methodische Kompetenzentwicklung ein. Vielmehr zeigt sich, dass das Studium durch die Vermittlung von und die kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten die professionelle Handlungsethik der Absolventen geprägt hat. Ein wesentlicher Aspekt des Studiums besteht in der Prägung des Menschenbildes, was die Leitungsperson F3 andeutet, indem sie wie folgt auf die Frage antwortet, inwieweit das Studium auf die Leitungstätigkeit vorbereitet habe: „Also, es hat schon insofern vorbereitet, was so meinen Blick auf den Menschen angeht“ (F3, Z: 52).

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen pädagogischen Theorien und Annahmen zum Lernen sowie zur Entwicklung des Menschen innerhalb des Studiums hat die professionelle Handlungsethik der Leitungspersonen geprägt. Diese Handlungsethik bietet die Basis für das professionelle Selbstverständnis und letztlich das professionelle Handeln der Leitungspersonen, wie sich z. B. im Kapitel zum Führungsstil (vgl. Kap. 7.2) zeigen wird. Wie genau dieses Menschenbild beschrieben werden kann, wird im Kapitel zur beruflichen Habitusentwicklung aufgezeigt (vgl. Kap. 7.1).

Stärkung der Selbstsicherheit

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass das Universitätsstudium die Selbstsicherheit der Leitungspersonen in Bezug auf die Bewältigung schwieriger fachlicher Zusammenhänge und mannigfaltiger Arbeitsaufträge erhöht hat. Bereits während des Studiums wurden Aufgaben erfolgreich bearbeitet, die durch einen erhöhten fachlichen Anspruch gekennzeichnet waren und in einem bestimmten zeitlichen Rahmen bearbeitet werden mussten (z. B. die Anfertigung von Hausarbeiten). Die daraus resultierende Erfahrung, anforderungsreiche Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, wird von den Leitungspersonen als positiv erlebt und zugleich als relevante Basis für die Leitungsposition bewertet, die ebenfalls vielseitige anforderungsreiche Tätigkeiten beinhaltet, wie folgendes Zitat belegt:

„[...] [Das Studium] hat mir selber so eine Gewissheit beigebracht, ja, ich kann mich auch durch schwierige Themen durchbeißen. Also, so fachlicher Art. [...] [S]elber keine Angst vor neuen Herausforderungen zu haben. [...] Und mal nicht immer Angst haben vor dem großen Berg [...], das habe ich noch einmal mehr im Unistudium, dieses Gefühl so, mitgekriegt“ (F7, Z: 41).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass eine im Sinne Holzkamps (1995) entstandene Verfügungserweiterung positiven Einfluss auf innerpsychische Vorgänge der Leitungspersonen ausüben kann. Wie Holzkamp selbst erläutert, führt eine Verfügungserweiterung zu einer Verbesserung der Lebensqualität (ebd. 1995, S. 191).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine Verfügungserweiterung zu einer Stärkung der Selbstsicherheit führen kann. Eine Stärkung der Selbstwirksamkeit, d. h. das Wissen darüber, dass man mithilfe seiner Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch schwierige Aufgaben bewältigen kann, d. h. selbst wirksam sein kann, kann eine Verbesserung der Lebensqualität hervorrufen. Die befragten Leitungspersonen halten sich in Bezug auf die Bewältigung fachlicher (pädagogischer) Inhalte und vielseitiger Aufgaben für selbstwirksam. Ob sich diese normative Vorstellung im Rahmen der Analyse der Professionsentwicklung widerfinden lässt, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht (vgl. Kap. 7 bis 9).

Studienorganisation: Lerninhalte auf der Basis expansiven Lernens

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Organisation des Diplom-Studiums positiven Einfluss auf die Vorbereitung auf die Leitungsposition genommen hat. Das selbstbestimmte Lernen innerhalb des Diplom-Studiums hat den Leitungspersonen einen großen Freiheitsgrad geboten, z. B. auf die Verfolgung eigener Lerninteressen und Schwerpunktsetzungen bezogen.

Die Freiheit beim Lernen stellt eine wichtige Voraussetzung für das expansive Lernen nach Holzkamp (1995, S. 187 ff.; vgl. Kap. 3.1) dar. Den Leitungspersonen war es möglich, ihr eigenes Bedeutungssystem im Sinne Holzkamps zu erweitern. Ihr Lernen ereignete sich vor dem Hintergrund subjektiver Lerngründe, die als Lerngegenstände definiert wurden. Durch die Möglichkeit, selbstständig eigenen Lerninhalten nachzugehen, blieb das Lernen nicht oberflächlich und defensiv, wie folgender Interviewausschnitt verdeutlicht: „Also, ich habe ganz viele Sachen erfahren, was natürlich auch irgendwie daran liegt, dass ich mir selber die Sachen ausgesucht habe, die mir Spaß machen“ (F2, Z: 47). Hieran wird deutlich, dass die Lerninhalte erst dadurch erfahrbar wurden, dass sie selbstbestimmt ausgewählt wurden. Zudem wird an diesem Interviewausschnitt deutlich, dass das selbstbestimmte universitäre Lernen der Leitungspersonen auch durch die Lust am Lernen geprägt war. Holzkamp berücksichtigt die Freude am Lernen nicht, vielmehr spricht er in der Regel im Zusammenhang mit Lernen von Lernanstrengungen (ebd. 1995, S. 187 ff.). Somit entwickelten sich Lernprozesse im Rahmen der jeweils subjektiven Situierungen. Das Lernen führte bei den Leitungspersonen zu einer Verfügungserweiterung: Die Leitungsperson F8 beispielsweise bildete sich durch Vorlesungen im medizinischen Bereich weiter und beantwortete somit Fragen aus ihrer vorherigen Ausbildung als Krankenschwester – sie knüpfte dadurch an ihr subjektives Bedeutungssystem an. Diese medizinischen Kenntnisse nutzt sie ebenso für ihre Leitungstätigkeit (F8, Z: 30).

Kompetenzen selbstorganisierten Lernens

Mit der Studienorganisation, welche selbstbestimmtes Lernen befördert hat, geht selbstorganisiertes Lernen einher. Letzteres stellt spezifische Anforderungen bezüglich der Lernkompetenzen an den Lernenden (Faulstich/Zeuner, 2006, S. 145 ff.). Dadurch mussten die befragten Leitungspersonen beispielsweise ihre Vorlesungen, Seminare und Leistungsnachweise aufeinander abstimmen und sich Lernziele setzen, sich eigenständig Literatur und weitere geeignete Lernmedien aussuchen, Lernstrategien bestimmen und anwenden, Lernzeiten und -räume (teilweise neben Studentenjobs) sowie teilweise Arbeitsgruppen organisieren und anleiten, Lernerfolgskontrollen durchführen, um nur einige Lernkompetenzen zu nennen. Daher wird von den Befragten besonders hervorgehoben, dass sie das Studium zum selbstorganisierten Lernen und strukturierten Arbeiten angeregt hat, was für die Leitungsposition notwendig ist, da auch hier Selbstorganisationskompetenzen von Bedeutung sind, wie die Leitungsperson F8 beispielgebend darstellt:

„Also, ich finde auch, was einem ja im Studium zuerst auch beigebracht wird, ist, wie man sich Sachen selber aneignen kann [...]. Es war halt viel auch selber sich zu organisieren, selber sich zu kümmern auch und ich finde, das hat einen sehr selbstständig gemacht und dadurch war das auch kein Problem, mir einfach Sachen zusammenzusuchen, also, die ich dann lese, wo ich mir das dann selber aneigne“ (F8, Z: 34).

6.1.1.2 Praktika und Studentenjobs als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

Die Selbstbestimmung bezieht sich nicht nur auf die Studienorganisation, sondern auch die freie Auswahl eines Praktikumsplatzes oder Studentenjobs im Rahmen des Diplom-Studienganges.

Das Studium der Diplom-Pädagogik beinhaltet über den theoretischen Inhalt hinaus Praxisanteile (Praktika) zur besseren Übertragung der Theorie in die Praxis (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59 f.). Aufgrund der Theorielastigkeit des wissenschaftlichen Studiums empfanden einige Leitungspersonen die Praktika und Studentenjobs im Rahmen des Studiums als besonders wertvoll, wie folgende Zitate beispielhaft belegen:

„Dieses Praktikumssemester war, glaube ich, auch sehr hilfreich dafür. Ich bin nach London gegangen während dieser Zeit, [...] um auch mal etwas ganz anderes kennenzulernen. Und einfach, dass das Studium einem diese Möglichkeiten gegeben hat. So. Quasi unter dem Träger der Universität halt irgendwo anders reinzuschnuppern, das fand ich sehr gut. Also, auch im Nachhinein hat mir

das viel gebracht. [...] [D]iese Zeit in London, wo man dann einfach auch ganz viel so vergleichen konnte, das System, was man dort kennengelernt hat, und das, was man hier eben vorfindet, das fand ich für mich ganz schön“ (F8, Z: 30).

„Und da hat mir das Studium ermöglicht, dass ich währenddessen auch noch jobben konnte und mein Praxiswissen in die Theorie [ein]bringen konnte und andersherum“ (F11, Z: 42).

Die in einem Fachgebiet selbstbestimmte Wahl eines Praktikums oder eines Studentenjobs fördert im Sinne Holzkamps (1995) das expansive Lernen. Die Leitungspersonen F8 und F11 profitieren demnach noch immer von den damaligen expansiven Lernerfahrungen. So kann F8 beispielsweise zwei unterschiedliche pädagogische Systeme miteinander vergleichen und wissenschaftlich bewerten sowie Ableitungen daraus für ihr momentanes Leitungshandeln formulieren.

Die Leitungspersonen F8 und F11 konnten Praxiserfahrung sammeln und diese mit den eigenen theoretischen Kenntnissen abgleichen. Dadurch ist eine Erweiterung des formalen Wissens durch informelle Lernprozesse möglich und andersherum eine Erweiterung des praktischen Handelns durch formal erworbene Lernprozesse. Der von Wittwer (2003) genannte wechselseitige Wirkungsprozess von formalem und informellem Lernen (ebd. 2003, S. 22) ist auf die studentischen Praktika und Jobs zu übertragen. Inzidentelle Lernprozesse können durch Reflexion innerhalb der Praktikumsberichte sichtbar und bewusst gemacht werden.

Praktika und Studentenjobs verbinden dementsprechend die Theorie mit der Praxis in der gewünschten Weise miteinander und ermöglichen ein besseres Verständnis der theoretischen Grundlagen. Zudem bieten die Praxiseinblicke den Studierenden die Möglichkeit, die praktischen Erfahrungen mit den subjektiven Erwartungen an einen Beruf abzugleichen. Praktika und Studentenjobs sollten jedoch im Idealfall gezielt ausgewählt werden, damit sie ihren Sinn nicht verfehlen, sondern eine Vorbereitung auf einen künftigen Beruf befördern – F5 (Z: 38) sieht sich durch ihre nicht gezielten Praktika nicht gut auf die Leitungsposition vorbereitet.

6.1.1.3 Ambivalent- und unsicher-orientierter Typ: Negative Aspekte zur Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit

Im vorigen Abschnitt wurden Komponenten des Studiums vorgestellt, welche von den befragten Leitungspersonen für die berufliche Vorbereitung als zielführend eingeschätzt wurden. Im Folgenden werden Komponenten vorgestellt, welche in Bezug auf die berufliche Vorbereitung hingegen als eher negativ angesehen wurden. Die Leitungsperson F6 (sicher-orientierter Typ) fühlt sich als einzige Befragte durch das Studium der Diplom-Pädagogik gut auf die Leitungstätigkeit vorbereitet (F6, Z: 40), ohne negative Aspekte aufzuführen. Alle anderen Leitungspersonen der ambivalent- und unsicher-orientierten Typen nennen negative Gesichtspunkte im Hinblick auf die Vorbereitung durch das Studium, wobei zwischen den beiden Typen keine Unterschiede in der Ausprägung bestehen.

Ungezieltes Studieren

Die Leitungspersonen haben nach eigener Aussage mehrheitlich auf keine bestimmte berufliche Position hin studiert, sondern dabei hauptsächlich subjektive Interessen verfolgt. Dementsprechend planten die meisten der heutigen Leitungspersonen damals (noch) keine berufliche Tätigkeit in einer Leitungsposition in einer sozialpädagogischen Einrichtung, sodass sie auch keine gezielte Fächerkombination für die Vorbereitung auf eine solche Leitungsposition wählten – was gerade im Studiengang Diplom-Pädagogik aufgrund der Studienorganisation und der damit verbundenen ausgeprägten Freiheit beim Lernen möglich gewesen wäre. Das wird besonders bei der Leitungsperson F5 (ambivalent-orientierter Typ) deutlich: Ihre Enttäuschung über das Studium der Diplom-Pädagogik wiegt schwer. Ein Problem bereitet ihr die mangelnde Zielgerichtetheit des Studiums, vor allem, da sie selbst keinen beruflichen Plan verfolgt und deshalb auch keine gezielte Seminarauswahl getroffen hat:

„Aber so im Grunde genommen, also, Erziehungswissenschaften, wollte ich studieren, aber. Ich wusste damals natürlich nicht, wo ich dann damit arbeiten kann“ (F5, Z: 170).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass es zielführend ist, bereits vor Aufnahme des Studiums eine aktive Auseinandersetzung mit dem Studiengang Pädagogik sowie den eigenen beruflichen Wünschen und Zielen anzugehen. In diesem Zusammenhang hätten die subjektiven Vorstellungen, Interessen und Berufswünsche mit den Studieninhalten und damit verbunden mit den Berufsmöglich-

keiten abgeglichen werden können. Die Erstellung eines subjektiven Profils der Studierenden, z. B. in Richtung Management hin, kann als eine sinnvolle Maßnahme der selbst initiierten Vorbereitung auf die Leitungsposition verstanden werden.

Abweichende Vorstellungen vom Studium Diplom-Pädagogik

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass durch das Studium unterschiedliche Aspekte professionellen Handelns sowie Fachkenntnisse vermittelt wurden, welche sich in unterschiedlicher Ausprägung auf das Leitungshandeln beziehen können. Die Leitungspersonen erkennen jedoch in den durch das Studium vermittelten Inhalten keine eindeutige Vorbereitung auf professionelles Leitungshandeln. Mit Blick auf die ungezielte Fächerkombination in Bezug auf die Leitungsposition beklagen die Leitungspersonen im Nachhinein eine mangelnde „deckungsgleiche“ Vorbereitung durch die Universität. Die Ergebnisse der Erhebung verdeutlichen, dass sich die rückblickend geäußerten subjektiven Erwartungen der Befragten bezüglich des Studiums, welche sich aus der Leitungsposition ergeben, nicht mit den Absichten und Inhalten des wissenschaftlichen Studiums der Diplom-Pädagogik decken.

Am deutlichsten werden die abweichenden Vorstellungen zum Studium in Bezug auf die Vorbereitung der Leitungsposition durch das Studium. Die Leitungsperson F3 (ambivalent-orientierter Typ) bemängelt beispielsweise die verstärkte Theorieorientierung des Diplom-Pädagogikstudiums und empfindet sich durch das Studium daher nicht adäquat auf die Leitungsposition vorbereitet:

„Aber all so diese Leitungskisten, alles, was man da braucht, mit nichten. Überhaupt nicht! Gar nicht! Aber die Universität rühmt sich ja auch damit, dass sie das eben nicht lehrt. [...]. Ich hätte dann von vornherein sagen müssen, ich gehe auf eine Fachhochschule und versuche, etwas mit mehr Praxis studienbegleitend zu machen. [...] [A]ber, ich glaube, die Uni kann auch nicht immer so bleiben, [...] es wäre irgendwie gut, wenn sie trotz des Stolzes und Selbstverständnisses eben [...] noch einmal so praktische Schlüsselqualifikationen anbietet“ (F3, Z: 52).

Studieninhalte als Lernbedarfe

Der Abgleich der vielfältigen Leitungsaufgaben in den Bereichen Management und Verwaltung (Böttcher u. Merchel 2010, Inhaltsverzeichnis) mit dem universitären Curriculum verdeutlicht, dass das Studium der Diplom-Pädagogik nicht optimal auf Leitungstätigkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen vorbereitet hat, was auch die Befragten in der vorliegenden Untersuchung bestätigen. So wurden auch negative Aspekte des Diplom-Studiengangs dargestellt. Sie bezogen sich vor allem auf die Tatsache, dass ein Studium nicht auf konkrete Tätigkeiten wie Leitungsfunktionen vorbereitet. Christiane Schiersmann (2002) hat postuliert, den Studiengang Diplom-Pädagogik durch berufsnahe betriebswirtschaftliche oder rechtliche Inhalte zu ergänzen (ebd. 2002, S. 21). In den Interviews wurde deutlich, dass sich die von Schiersmann vorgeschlagenen Studieninhalte in Bezug auf die Leitungsposition konkretisieren und erweitern lassen. Die Aussagen in den Interviews zeigen, dass sich die Führungskräfte rückblickend als gezielte Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit folgende weitere Themen innerhalb des Studiums gewünscht hätten:

Berufsvorbereitungsseminare

- Vorstellung von Leitungstätigkeiten außerhalb des Universitätsbetriebs und Vermittlung der beruflichen Realitäten

Personalführung

- Kommunikation und Gesprächsführung mit Personal
- Sozialpsychologie in Bezug auf Gruppen und Hierarchien
- Personalauswahl im Hinblick auf Teamzusammenstellung
- Arbeitsrecht

Public Relations

- Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit⁷

Rechtswissenschaften

- Sozialrecht, vor allem im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe

⁷ Der Begriff „Netzwerk“ kann als informeller Zusammenschluss unterschiedlicher Interessengruppen definiert werden. Mindestens ein gemeinsames Ziel wird hierbei verfolgt; die Ressourcen und das Wissen der Gruppenmitglieder dienen der gemeinsamen Zielerreichung (Quilling et al. 2013, S. 14).

Organisationslehre

- Organisationssoziologie

Kaufmännische Kenntnisse

- Grundkenntnisse der Betriebswirtschaftslehre
- Management von sozialen Einrichtungen bezogen auf Ressourcensteuerung sowie Organisationsentwicklung
- Projektmanagement
- Büroorganisation

Coaching

- Reflexion über das professionelle Selbstverständnis von Führungskräften

Praktische Pädagogik

- Auseinandersetzung mit praktischen pädagogischen Anwendungen. Den Leitungspersonen fehlen praktische Kompetenzen für die direkte pädagogische Arbeit mit der Klientel (z. B. Kompetenzen zur Umsetzung von Bildungsangeboten für Krippenkinder). Die Kenntnis von praktischen pädagogischen Anwendungen stellt eine Grundvoraussetzung dar, um Personal fachlich anzuleiten und zu bewerten.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass sich die Leitungspersonen rückblickend *Berufsvorbereitungsseminare*, die auf Leitungstätigkeiten außerhalb des universitären Betriebs sowie eine Vermittlung des beruflichen Alltags dieser fokussieren, gewünscht hätten. Das bestätigt die Annahme, dass die Leitungspersonen während des Studiums (zunächst) nicht das Ziel hatten, eine Leitungstätigkeit zu übernehmen, und sich daher mehrheitlich im Vorwege nicht über Leitungspositionen informiert haben.

Die Bereiche *kaufmännische Kenntnisse* und *Personalführung* (hier insbesondere Kommunikation und Arbeitsrecht) bilden die umfangreichsten relevanten (potenziellen) Studieninhalte zur Berufsvorbereitung auf eine Leitungsposition. Wie relevant der kaufmännische Bereich ist und warum betriebswirtschaftliche Inhalte innerhalb des Studiums wichtig sind, erläutert die Leitungsperson F7 (unsicher-orientierter Typ) im Folgenden:

„[...] [D]a gibt es ja die Möglichkeit, rund um BWL noch mal irgendwie so eine Ergänzung zu machen. Aber wirklich fast alle in unserer Erziehungswissenschaftsbranche, ne, als Leitung, stellvertretende Leitung, man jongliert immer mit irgendwelchen Zahlen rum. Da irgendwie so einmal so ein gewisses Grundverständnis von Buchhaltung. So: Wovon reden die Leute, mit denen wir alle ja irgendwie arbeiten müssen? Kostenstellen, Kontonummern, also, irgendwie so ein, so ein paar Grundbegriffe noch mal drauf zu haben“ (F7, Z: 59).

Die oben dargestellten Lernbedarfe korrespondieren mit den in dieser Arbeit dargestellten Leitungsaufgaben (vgl. Kap. 6.2). Die Aussagen der befragten Leitungspersonen über die gewünschten Studieninhalte zur (besseren) Vorbereitung auf eine Leitungsposition lassen Lernbedarfe von Leitungspersonen sichtbar werden. Sie können in Bezug auf ihr Leitungshandeln Defizite benennen, die sich immer an konkreten Aufgaben orientieren. So benötigen Leitungspersonen mit einem hohen betriebswirtschaftlichen Arbeitsaufkommen, welches durch die Organisationsstrukturen des Trägers bestimmt wird, verstärkt betriebswirtschaftliche Kenntnisse.

6.1.2 Frühere (Lern-)Erfahrungen als Vorbereitung auf die Leitungsposition

Auch frühere (Lern-)Erfahrungen können als vorberufliche Sozialisation betrachtet werden. In Anbetracht der Sozialisationsdefinition dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.1) gehen Subjekte von unterschiedlichen Erfahrungsbasen aus, welche das weitere berufliche Fortkommen beeinflussen können (Heinz 1995, S. 42).

Anhand der empirischen Ergebnisse ist deutlich geworden, dass die Leitungspersonen das Wissen und Können aufgrund früherer Erfahrungen für die Leitungstätigkeit nutzen und somit unterschiedliche Kompetenzen aus vorberuflichen Sozialisationserfahrungen mitbringen. In Kapitel 6.1.2 werden zunächst die Kompetenzen aus früheren Arbeitserfahrungen vorgestellt, welche bei der Leitungstätigkeit förderlich wirken. Danach wird im vorliegenden Kapitel auf den Umgang mit privaten (Lern-)Erfahrungen eingegangen. Schließlich wird in Kapitel 6.1.2 erläutert, auf welche Weise die Anwendung der subjektiven Erfahrungsbasis erfolgt ist.

Im Folgenden werden die von den Leitungspersonen genannten Kompetenzen aus früheren Arbeitserfahrungen als Vorbereitung auf die Leitungsposition knapp vorgestellt.

Kompetenzen in Organisationssoziologie

Um sich in einer Organisation zurechtzufinden, sind organisationssoziologische Grundkenntnisse von Vorteil. Die empirischen Daten zeigen, dass sich die Lernerfahrungen der Leitungspersonen auf die von Klatetzki (2008) benannten Inhalte beziehen, die es für neue Organisationsmitglieder zu erlernen gilt, z. B. Wissen über den Aufbau und die Abläufe sowie das Verhalten der Personen in Organisationen wie auch Verhaltensregeln im Umgang mit Organisationsmitgliedern (ebd. 2008, S. 353 f.; vgl. Kap. 2.1.2).

Die Leitungspersonen haben Erfahrung mit organisatorischen Hierarchien und zur Sonderstellung von Führungskräften in Organisationen gesammelt. Sie wurden beispielsweise mit Teamarbeit konfrontiert und haben erlebt, was die gelingende Arbeit in einem Team ausmacht, dass diese z. B. durch eine spezifische Arbeitsteilung gekennzeichnet ist. Die Leitung F2 definiert dies in Bezug auf einen Studentenjob in einem Kindertagesheim folgendermaßen:

„[...] [W]ir haben ganz eng im Team zusammengearbeitet, also, d. h., jeder hatte auch [...] seine Aufgaben, z. B. Also, das ist bei uns jetzt auch so. [...]. Dass jeder dann auch seine Sachen hat, die er dann vorbereiten und nachbereiten muss [...]“ (F2, Z: 62).

Die Leitungspersonen haben durch Praktika, Studentenjobs und andere berufliche Erfahrungen bereits Einblick in den Ablauf und die Struktur einer pädagogischen Einrichtung sowie den Umgang mit der Klientel erhalten, wie die Aussage von F3 beispielhaft belegt:

„[...] [A]nsonsten habe ich selber auch lange in einer Wohngruppe gearbeitet für Menschen mit geistiger Behinderung, als Ferienjob [...]. Also, im Endeffekt ist es ein Praktikum auch gewesen. Ja, und dann, klar, Umgang mit Klienten einfach. Mit Menschen, die einen Assistenzbedarf haben“ (F3, Z: 66).

Kompetenzen in Verwaltung, Management und Öffentlichkeitsarbeit

Aufgrund einer zunehmend betriebswirtschaftlich bzw. effizienter gestalteten Organisation von sozialpädagogischen Dienstleistungen sind verwaltende, projektbezogene und auf Öffentlichkeitsarbeit bezogene Kompetenzen zunehmend relevant (Heiner 2010, S. 71), was sich in dieser Arbeit durch eine Konkretisierung der Leitungsaufgaben erkennen lässt.

Die Leitungspersonen haben durch frühere berufliche Erfahrungen verschiedene fachliche Inhalte für die Leitungsposition erlernt. Zuvor erworbene fachliche

Kenntnisse und Fähigkeiten, etwa zum Thema Verwaltungsaufgaben, Management von Prozessen und Öffentlichkeitsarbeit, zur Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit konnten in den Interviews identifiziert werden. F6 hat beispielsweise durch ihre vorherige Tätigkeit als Krankenschwester Methodenkompetenzen zu Organisationsentwicklungsprozessen erworben (beispielsweise die Durchführung von Projekten und der Pflegeplanung) (F6, Z: 16).

Kommunikationskompetenzen

Nicht nur aufgrund des spezifischen Charakters des sozialpädagogischen Bereichs, welcher sich durch Beziehungsarbeit zu anderen Personen auszeichnet, stellt Kommunikation ein zentrales Arbeitsmittel dar. Wie bei der Konkretisierung der Leitungsaufgaben in dieser Arbeit verdeutlicht wird (vgl. Kap. 6.2), erfordert die Leitungsposition ohnehin eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz.

Einige Leitungspersonen betonen, dass die Arbeit in anderen beruflichen Kontexten zu einer Verbesserung ihrer kommunikativen Kompetenz geführt hat, wie F2 auf die Frage nach vorherigen Tätigkeiten als Vorbereitung auf die Leitungsposition beispielhaft aufzeigt:

„Also, ganz viel Kommunikation. [...]. Ich habe tatsächlich schon zu Studen-
tenzeiten so ähnliche Sachen gemacht wie jetzt. Also, da nimmt man auch ganz
viel Erfahrung mit, was die unterschiedlichen Persönlichkeiten a) von Erwach-
senen angeht und [b)] auch von Kindern: Ja, welche Unterschiedlichkeiten gibt
es eigentlich? Und wie geht man mit den einzelnen [Menschen] um?“ (F2, Z:
57).

In der Aussage von F2 wird der Beziehungsaspekt der Arbeit aufgegriffen. Demnach geht es nicht nur darum, Personen persönlich anzusprechen, sondern auch darum, im Vorwege die für den jeweiligen Gesprächspartner adäquate Ansprache zu erzeugen, um diesen sinnbildlich erreichen zu können. Mehr noch geht es um die individuelle, dem einzelnen Subjekt angemessene Ansprache und Vermittlung. Eine angemessene Ansprache und Vermittlung durch Kommunikation sind in Anbetracht der Ergebnisse durch frühere berufliche Erfahrungen geschult worden und können in der Leitungsposition vertieft werden.

Umgang mit privaten (Lern-)Erfahrungen

Nicht ausschließlich berufliche Tätigkeiten bereiten auf die Leitungsposition vor. Die Ergebnisse legen dar, dass neben beruflichen im privaten Umfeld erworbene Lernerfahrungen als Erfahrungsbasis für die Leitungsposition fungieren.

Die Leitungsperson F7 beispielsweise nutzt die Erfahrung der eigenen Elternschaft für ihr Programmplanungshandeln, indem sie diese als Anhaltspunkt für die Bedarfe der Klientel nutzt:

„[...] [I]ch war hier auch Teilnehmerin oder hätte hier auch Teilnehmerin mit den eigenen Kindern sein können, so. Also, [...] ich kannte mal die Bedarfe ganz gut [...]“ (F7, Z: 73).

Da es sich beim informellen Lernen um eine weit verbreitete Lernform handelt (vgl. Kap. 3.2), kann davon ausgegangen werden, dass die Leitungspersonen, auch und gerade unbewusst, diverse Erfahrungen aus dem privaten Bereich in die Leitungstätigkeit einfließen lassen. Private Erfahrungen sind zugleich in besonderem Maße emotional gefärbt und beruhen weniger auf wissenschaftlich fundiertem Wissen. Gerade im sozialpädagogischen Bereich handelt es sich um Themen, die nah am Menschen orientiert sind (vgl. Kap. 7). Ein Abgleich mit den eigenen Erfahrungen als Leitungsperson einerseits und als Mensch andererseits ist, wenn auch unbewusst, meines Erachtens nicht zu vermeiden. Wie repräsentativ und übertragbar jedoch die persönliche private Erfahrungsbasis auf die Leitungstätigkeit ist, ist sicherlich vom jeweiligen Gegenstand abhängig. Nittel (2000) verdeutlicht jedoch, dass praktische Erfahrung als Teilbestand von Professionalität betrachtet werden kann (ebd. 2000, S. 71).

Jede Leitungsperson besitzt unterschiedliche Kompetenzen für die Leitungstätigkeit durch frühere (entweder während oder nach dem Studium erworbene) private und berufliche Erfahrungen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass private und berufliche Erfahrungen und daraus entwickelte Kompetenzen nicht gezielt auf die Leitungstätigkeit vorbereiten, sondern eher auf einzelne Arbeitsbereiche und -bedingungen. Die Leitungspersonen erarbeiteten sich daher im Laufe ihres Ausbildungs-, Arbeits- und Privatlebens Kompetenzbündel, die in unterschiedlicher Weise in die Leitungstätigkeit eingebracht werden können. Dieser Kompetenzerwerb geschieht vor allem durch informelles Lernen (vgl. Kap. 3.2), wel-

ches intentionale, d. h. bewusste, und inzidentelle, d. h. unbewusste, Lernprozesse umfasst (Wittwer 2003, S. 17).

Das Lernen der Leitungspersonen knüpft am subjektiven Erfahrungsschatz an und verbindet alte sowie neue Erfahrungen miteinander, sodass neue Erfahrungen und Lerninhalte entstehen und das bestehende Erfahrungsrepertoire verändern. Die Leitungspersonen können somit von einem neuen Erfahrungsstandpunkt ausgehen und ihre Handlungen danach ausrichten (Göhlich et al. 2007, S. 180 ff.). Das wird auch dadurch deutlich, dass es den Leitungspersonen häufig leichter fällt, Entscheidungen zu treffen, die bereits in ähnlicher Weise schon einmal getroffen werden mussten, wenn sie in dem entscheidenden Bereich bereits Erfahrung sammeln konnten und (somit) die Konsequenzen des Handelns (besser) abschätzen können. Die Entscheidungskompetenz entwickelt sich mit der Zeit und stärkt die Verantwortungskompetenz. Beispielhaft erklärt dies die Leitungsperson F1 bezüglich des Umgangs mit dem Personal folgendermaßen:

„Also, es wird einfacher, weil, im Laufe der Zeit kennt man ja auch so gewisse Situationen, die Situationen ähneln sich. Also, natürlich hat man da schon so ein gewisses Erfahrungswissen und kann es auch irgendwie gelassener sehen [...]“ (F1, Z: 22).

Durch die empirischen Daten wird deutlich, dass sich das subjektive Bedeutungssystem (Holzkamp 1995) der Leitungspersonen durch das Lernen im privaten und beruflichen Kontext erweitert sowie verändert. Dadurch, dass die Leitungspersonen auf Wissen zurückgreifen, welches sie bei vergangenen Lernerfahrungen sammeln konnten, können die Lerngegenstände anscheinend zunächst unbewusst ruhen und bei gegebenem Anlass bewusst oder unbewusst abgerufen und in der Leitungsposition angewendet werden.

6.1.3 Arbeitsmarkt und Gehalt als Sozialisationsfaktoren

Die Arbeitsmarkt- und Gehaltssituation der Leitungspersonen können als Sozialisationsfaktoren bezeichnet werden, welche Einfluss auf die Professions- und Habitusentwicklung nehmen.

Arbeitsmarkt

Die Berufssituation der Befragten zeichnet sich durch atypische Beschäftigungsverhältnisse aus, was sich z. B. durch Teilzeitpositionen und befristete Arbeitsstellen zeigt, was den Befragten wiederum eine langfristige Karriereplanung erschwert. So weisen auch Kerst et al. (2016) darauf hin, dass die Absolventen der Erziehungswissenschaft häufig von Beschäftigungsunsicherheit betroffen sind (ebd. 2016, S. 118 f.).

Die Leitungsperson F10 verdeutlicht exemplarisch, dass es ihr Ziel ist, eine unbefristete berufliche Position zu erlangen:

„Auch mit diesem Ausblick dann, auch entfristet zu werden irgendwann, irgendwann eine unbefristete Stelle zu haben“ (F10, Z: 54).

Die Arbeitsmarktlage der Befragten ist anscheinend nicht geschlechtsspezifisch geprägt – so spricht auch die einzige männliche befragte Leitungsperson von einem „nicht runden“ Lebenslauf (F3, Z: 74).

Die befragten Leitungspersonen weisen auf einen für sie schwierigen Arbeitsmarkt hin, der durch nicht genügend Stellen für Diplom-Pädagogen gekennzeichnet ist. Beispielhaft hierfür ist folgender Kommentar der Leitungsperson F5:

„[...] [D]as sieht schlecht aus! [...] [A]lso, auf dem Berufsfeld sieht das ja nicht gut aus. Wenn man mal unter meinstadt.de reinguckt, wie viele Stellen gibt es für Diplom-Pädagogen?“ (F5, Z: 168).

Laut Kerst et al. (2016) ist ein überdurchschnittlicher Teil der Absolventen der Erziehungswissenschaft zehn Jahre nach dem Studienabschluss in einer leitenden Position anzutreffen, jedoch ist dieser Anteil geringer als bei Absolventen mit anderen Abschlüssen (ebd. 2016, S. 118 f.). Böllert und Nieke (2002) weisen darauf hin, dass die Absolventen der Erziehungswissenschaft häufig im pädagogisch-praktischen Bereich tätig sind (ebd. 2002, S. 74).⁸ Demnach kommt die direkte Arbeit an der Klientel bei Diplom-Pädagogen relativ häufig vor (ebd. 2002, S. 74). So weist auch F5 mit ihrer Aussage darauf hin, dass die Einstellung in eine Leitungsposition nicht selbstverständlich ist:

⁸ Der Umstand, dass die befragten Diplom-Pädagogen mit Diplom-Sozialpädagogen konkurrieren und selten Leitungspositionen bekleiden, spiegelt sich u. a. in den Rückmeldungen zu meinen Interview-Anfragen wider: Vermehrt meldeten sich Sozial-Pädagogen auf mein Interviewinteresse an Leitungsnachwuchs zurück – von 163 angefragten Personen meldeten sich hingegen nur zwölf Diplom-Pädagogen zurück, mit elf von ihnen wurde vorliegend ein Interview geführt.

„[...] [I]ch weiß nicht, bin mir nicht sicher, wenn ich hier aus X [dem Träger, anonymisiert durch S. K.] rausgehen würde, ob ich dann noch einmal irgendwie so eine Leitungsstelle bekommen würde woanders“ (F5, Z: 104).

Karriereförderliche Teilzeitjobs

In den Interviews ist deutlich geworden, dass sich für diejenigen befragten Leitungspersonen, die selbst Mütter sind, die Teilzeitstelle auch als positiv herausstellen kann: Zwar müssen sie die beruflichen Erfordernisse erfüllen, die aufgrund des breiten Verantwortungsprofils in einer Teilzeitposition eine deutliche Herausforderung bezüglich der Arbeitsorganisation darstellen (F4, Z: 24, 40) – dennoch ist Familienzeit für die Leitungspersonen in Teilzeit besser umzusetzen als in Vollzeit, zugleich bekleiden sie eine Leitungsposition und können dadurch ihre Karriereentwicklung fördern (F2, Z: 10; F7, Z: 17).

Gehalt

Alle befragten Leitungspersonen bekleiden Sozialpädagogen-Stellen. Diese Aussage wird von Kerst et al. (2016) insofern untermauert, als zwar die Erwerbstätigenquote bei Erziehungswissenschaftlern im Vergleich zu den Absolventen anderer Fachgebiete ähnlich war (ebd. 2016, S. 111; vgl. Kap. 2.2.4.3). So weisen Kerst et al. auf eine unterdurchschnittliche Gehaltssituation bei den Absolventen der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu der anderer Absolventen hin, dies gilt demnach auch zehn Jahre nach dem Studienabschluss (ebd. 2016, S. 117 f.).

Alle befragten Leitungspersonen, von denen lediglich drei am Anfang ihrer beruflichen Karriere stehen, bestätigen diese Aussage – sie fühlen sich allesamt unterbezahlt und somit nicht vollends als Diplom-Pädagogen anerkannt. F11 erläutert, dass die ihr bekannten Diplom-Pädagogen ausnahmslos im sozialpädagogischen Bereich tätig sind und auch auf einem niedrigen Niveau entlohnt werden:

„Leider alle eigentlich [in] sozialpädagogische[n] Bereiche[n], leider alle zu Sozialpädagogen-Gehalt, niemand zu Diplom-Pädagogen-Gehalt. Das ist ärgerlich“ (F11, Z: 50).

Wie die empirischen Daten erkennen lassen, beklagen sich die befragten Leitungspersonen über ihre Gehaltssituation. Deshalb ist die Bindung der Leitungspersonen an den jeweiligen Arbeitgeber gegebenenfalls auch nicht sehr stark aus-

geprägt, wie die Leitungsperson F11 beispielhaft zeigt, während sie über die finanzielle Situation im Non-Profit-Bereich spricht:

„[...] [I]ch finde auch nicht, dass man seinen Arbeitgeber, oder den Träger, abgöttisch lieben muss, denn dann ist es auch einfacher, Forderungen zu stellen“ (F11, Z: 106).

Auch die Leitungsperson F7 lässt durch ihre Aussage erkennen, dass die (mangelnde) Bindung an ihren Arbeitgeber mit der finanziellen beruflichen Situation zusammenhängt:

„Ich habe auch kein Problem damit, den Arbeitgeber zu wechseln, wenn die Konditionen stimmen“ (F7, Z: 114).

Mit Blick auf die vorangegangenen Aussagen zur Arbeitsmarktsituation hat es den Anschein, als ob die nicht optimalen Karrieremöglichkeiten als Diplom-Pädagogen die Leitungspersonen in die jeweilige Leitungsposition geführt haben. Die missliebige Gehaltssituation verhindert zugleich eine Identifikation mit dem Arbeitgeber und/oder der Leitungsposition. Somit dienen die Komponenten Arbeitsmarkt und Gehalt als vorberufliche Sozialisationsfaktoren, die Einfluss auf die berufliche Identitätsbildung nehmen.

6.1.4 Zusammenfassung: Die vorberufliche Sozialisation als wesentlicher Einflussfaktor für die Leitungsposition

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung verdeutlichen, dass die Leitungspersonen durch ihr Diplom-Pädagogikstudium relevante Inhalte für die Leitungstätigkeit erworben haben. Letztere beziehen sich nicht ausschließlich auf wissenschaftliche Theorien, sondern z. B. auch auf (lern-)methodische und kommunikative Kompetenzen sowie die Ausbildung einer professionellen Handlungsethik. Eine konkrete Vorbereitung z. B. durch spezifisches Personal- und Betriebsmanagement hat hingegen nicht stattgefunden. In diesem Zusammenhang nennen die Leitungspersonen folgende fehlenden Inhalte bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Studiums, welche als Lernbedarfe hinsichtlich der Leitungstätigkeiten definiert werden können: Berufsvorbereitungsseminare, Personalführung, Public Relations, Rechtswissenschaften, Organisationslehre, kaufmännische Kenntnisse, Coaching für die Reflexion über das professionelle Selbstverständnis sowie praktisch anwendbare pädagogische Inhalte.

Die Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs (d. h. alle außer F6 als sicher-orientiert) haben nicht gezielt auf eine Leitungsposition hin

studiert, sondern nach individuellen Lerninteressen, und beklagen zugleich mehrheitlich eine mangelnde Vorbereitung des Studiums auf betriebswirtschaftliche Inhalte.

Die Leitungspersonen profitieren im Hinblick auf ihre Leitungsposition von früheren privaten und beruflichen Erfahrungen, die in unterschiedlicher Weise in die Leitungstätigkeit eingebracht werden können.

Die im Rahmen der vorberuflichen Sozialisation erworbenen Erfahrungen werden in der Leitungstätigkeit auf unterschiedliche Art und Weise angewendet und können im Sinne Holzkamps (1995) als Teil der subjektiven Erfahrungsbasis der Leitungspersonen bezeichnet werden.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass keine unerwarteten Ergebnisse in Bezug auf die vorberufliche Sozialisation zu verzeichnen sind. Die Ergebnisse unterstreichen vielmehr die theoretischen Annahmen zum Diplom-Pädagogikstudium als Voraussetzung professionellen Handelns sowie zu mangelnden Inhalten (z. B. Betriebswirtschaft, vgl. Kap. 6.1.1).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirischen Ergebnisse die theoretischen Ausführungen zu den eher problematischen beruflichen Perspektiven der Diplom-Pädagogen bestätigen. Teilzeitpositionen können jedoch auch als karriereförderlich betrachtet werden, wenn es z. B. um die Vereinbarung von Führungsaufgaben und Familie geht.

Zudem weisen die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass der „bescheidene“ Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagogen einen Selektionsfaktor darstellt, der die Befragten vermutlich in die Leitungspositionen geführt hat. Die beruflichen Perspektiven üben negativen Einfluss auf die Entwicklung der Leitungsidentität aus, was sich durch eine mangelnde Bindung an den Arbeitgeber aufgrund schlechter Gehaltsperspektiven zeigt.

6.2 Leitungsaufgaben und Arbeitsbedingungen: „Mädchen für alles“

Um Aussagen über die Professionsentwicklung der Leitungspersonen zu treffen, ist ein Blick auf die konkreten Arbeits- und Lernaufgaben, als Sozialisationserfahrungen und Lernvoraussetzungen, sinnvoll. Die Interviews verdeutlichen, dass sich die in der Literatur genannten typischen Leitungsaufgaben, wie organisationale, betriebswirtschaftliche und fachliche Steuerung, Personalmanagement, Netzwerk- und Beziehungsarbeit sowie das Bildungs- oder Sozialmarketing sozialpädagogischer Einrichtungen erweitern und konkretisieren lassen (Böttcher u. Merchel 2010; vgl. Kap. 2.2.4.2).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass sich die einzelnen Hauptaufgabenbereiche in diverse Unteraufgaben gliedern lassen. In Bezug auf den Aufgabenbereich Personal bedeutet dies, dass sich die Unterbereiche Personalentwicklung, -führung und -management entwickeln. Diese drei Bereiche lassen sich wiederum in mehrere Unteraufgaben gliedern. Daher ergibt sich für die befragten Leitungspersonen eine breite Aufgabenvielfalt.

Durch die verstärkte Implementierung von betriebswirtschaftlichen Kennzahlen sowie die zunehmende selbstständige Finanzführung im sozialpädagogischen Bereich (vgl. Kap. 2.1.2) ergeben sich vielfältige Aufgabenbereiche für die befragten Leitungspersonen. Die vorliegend erhobenen Leitungstätigkeiten lassen sich vor allem als Verwaltungsaufgaben klassifizieren. Somit ergeben sich zwei Grundkategorien in Bezug auf die Leitungsaufgaben: Aufgabenvielfalt und verstärkte Ausprägung von Verwaltungsaufgaben. Bevor die Leitungsaufgaben konkretisiert werden, werden diese zwei übergeordneten Grundkategorien der Leitungsarbeit vorgestellt.

Verstärkte Ausprägung von Verwaltungsaufgaben

Pädagogik ist nicht auf Lernhilfe beschränkt, sondern umfasst z. B. zusätzlich ökonomische und verwaltende Arbeitstätigkeiten (Giesecke 2013, S. 35 ff.; vgl. Kap. 2.2.4).

Aufgrund effizient bzw. betriebswirtschaftlich orientierter Strukturen innerhalb des sozialpädagogischen Dienstleistungsbereichs, hat eine Arbeitserweiterung in Richtung Organisation, Verwaltung und Management stattgefunden (Heiner 2010, S. 71; vgl. Kap. 2.1.2.2). Dieser Trend beeinflusst auch die Arbeits- und Lernbedingungen der Leitungspersonen. Nicht das Pädagogische steht im Mittelpunkt,

sondern verwaltenden, organisatorischen, finanziellen und weiteren Aufgaben kommt mittlerweile die gleiche Bedeutung zu.

Den meisten Leitungspersonen sagen die Verwaltungsaufgaben nicht zu – sie ziehen die Bearbeitung pädagogischer Fragen vor. Das folgende Zitat zeigt das Bedauern über die Konfrontation mit vielen Verwaltungsaufgaben, für deren Bewältigung die interviewte Person nicht hätte Diplom-Pädagogik studieren müssen:

„Also, leider ist es echt total viel, ja, ganz viel Verwaltung [...]“ (F2, Z: 6). „[...] [A]ber das ist jetzt nicht das, wofür man Diplom-Pädagogik studiert hat [...]“ (F2, Z: 4).

Wie in Kapitel 6.1.1 verdeutlicht, sind die Leitungspersonen durch das Studium nicht auf Verwaltungsarbeiten vorbereitet worden, sondern hätten sich diese Inhalte im Nachhinein als Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit durch das Studium gewünscht. Lediglich diejenigen Personen, die bereits durch frühere Lernerfahrung mit verwaltenden Tätigkeiten konfrontiert worden sind, nehmen diese bereitwillig als Teil ihrer Leitungsaufgaben an (F1, Z: 10).

Die Leitungspersonen haben sich ihren Aufgabenbereich mehrheitlich anders vorgestellt, indem sie eine stärkere Ausprägung pädagogischer Aufgaben vermutet haben. Da sich diese Annahme nicht erfüllt (hat), agieren die Leitungspersonen mehrheitlich in einem für sie eher unerwünschten Arbeitsbereich (F6, Z: 6; F1, Z: 38):

„Es ist ganz viel, was nicht mit Pädagogik zu tun hat, sondern es [ist] ganz viel betriebswirtschaftlicher Kram [...]. Deswegen freue ich mich immer, wenn ich pädagogische Themen bearbeiten kann“ (F2, Z: 2).

Aufgabenvielfalt

Alle elf Leitungspersonen nennen als besonderes Merkmal ihrer alltäglichen Arbeit eine große Aufgabenvielfalt. Es gibt keine Haupttätigkeiten mehr, vielmehr variieren die Tätigkeiten nach Tag und Woche. Für F7 ist es ein Problem, dass sie die Abläufe von Tätigkeiten beherrschen muss, die gar nicht zu ihren eigentlichen Aufgaben gehören, z. B. Buchhaltungsaufgaben, die sie bei Nachfragen ihren Mitarbeitenden erläutern oder auf die sie bei Prozessproblemen reagieren muss (F7, Z: 134). Die Aufgabenvielfalt lässt bei den Leitungspersonen Verunsicherung und Überforderung erkennen. Wie F9 beispielhaft zeigt, ist sie mit der Frage nach ihren Haupttätigkeiten zunächst überfordert. Sie definiert das Aufgabenfeld als ausufernd und für sich selbst als nicht eindeutig definiert:

„[...] Hauptaufgaben? Das ist eine gute Sache, weil, es sind sehr, sehr vielfältige Aufgaben, also, man muss wirklich alles machen [...] (F9, Z: 2). „Also, es ist auch so ein bisschen ‚Mädchen für alles‘“ (F9, Z: 87).

Professionelles Handeln bildet sich u. a. auf Basis langwieriger Lernprozesse sowie durch die berufliche Praxis und daraus resultierende Routinen heraus (Pfadenhauer 2005, S. 12; Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59). Dadurch, dass die Arbeitsaufgaben ständig variieren, dürften sich nur durch vermehrten Zeitaufwand Routinen ausbilden.

Im Folgenden werden die Hauptaufgaben der befragten Leitungspersonen dargestellt, die je nach Anforderung der Träger variieren. Die Leitungsaufgaben werden durch die Träger- und Einrichtungsstruktur geprägt. So gibt es Leitungspersonen, die z. B. über mehr oder weniger Verantwortung im betriebswirtschaftlichen Aufgabenbereich verfügen. Zudem werden die Leitungsaufgaben auch dadurch beeinflusst, ob jemand einen Leitungskollegen hat und die Aufgaben jeweils aufteilen kann. Demzufolge ergibt sich für jede Leitungsperson ein ganz eigenes Aufgabenprofil mit unterschiedlichen Aufgabenausprägungen und Anforderungen. Um die Leitungsaufgaben bewältigen zu können, sind zudem gute bis sehr gute PC-Anwenderkenntnisse erforderlich – nahezu alle Aufgaben werden mithilfe einer speziellen Software erledigt. Zudem setzt jeder Aufgabenbereich spezifisches Fachwissen voraus. Das heißt, dass die nachfolgend aufgeführten Aufgaben nicht ohne spezielle Fachkompetenzen zu bewältigen sind.

Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche Personal, Finanzmanagement, Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement, Kunden- und Beschwerdemanagement, Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, bauliche Instandhaltungsaufga-

ben, Aufbau und Etablierung neuer Einrichtungen und die Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen als Lern- und Sozialisationsumgebungen der befragten Leitungspersonen vorgestellt.

6.2.1 Personal

Die Leitungsaufgaben hinsichtlich des Feldes Personal sind breit gestreut und lassen sich grob in folgende drei Bereiche einteilen: Personalführung, -entwicklung und -management. Die genannten Aufgaben setzen Kompetenzen im Arbeitsrecht, Personalcontrolling und -marketing sowie der Personalsachbearbeitung, Personalführung und Erwachsenenbildung voraus. Zudem sind Kompetenzen im Coaching und Mentoring von Vorteil.

Personalführung

- Personalpflege, z. B. Arbeitszufriedenheit
- Führen von Mitarbeitergesprächen
- Implementierung von Gesundheitsmanagement und Arbeitsschutz
- Konfliktklärung zwischen Arbeitsteams
- Implementierung und Durchführung des Besprechungswesens

Personalentwicklung

- Fachliche Beratung und Begleitung
- Formulierung und Kontrolle von Zielvereinbarungen
- Durchführung von Weiterbildungsberatung
- Durchführung von Maßnahmen zur Teamentwicklung/ Teamzusammenführung
- Organisationsentwicklung (Aufbau- und Ablauforganisation) sowie Implementierung von und Begleitung bei Veränderungsprozessen

Personalmanagement

- Organisation der Personaleinsatzplanung
- Rekrutierung/Bewerbermanagement, Personalauswahl/Organisation Fremdpersonal
- Arbeitspapiere verfassen, z. B. Zeugnisse, Abmahnungen

- Kranken- und Urlaubsverwaltung
- Ansprechpartner bei personal- und arbeitsrechtlichen Fragen

Personalführung

Den Leitungspersonen kommt eine zum Teil disziplinarische sowie fachliche Vorgesetztenfunktion zu, was zum einen personalrechtliche und zum anderen spezifische pädagogische Kenntnisse erfordert. Die Bewältigung disziplinarischer Personalverantwortung stellt für die Leitungspersonen jedoch eine Herausforderung dar und führt durch fehlende arbeitsrechtliche Inhalte innerhalb des Studiums zu einem Lernbedarf. Dadurch, dass bei den Leitungspersonen personalrechtliche Kompetenzen für disziplinarische Handlungsvollzüge nicht ausreichend zur Verfügung stehen, sind sie in ihrer ganzheitlichen Leitungstätigkeit eingeschränkt. Arbeitsrecht kann somit als ein relevanter Weiterbildungsbedarf der Leitungspersonen bezeichnet werden.

Personalführung beinhaltet die Durchführung von Maßnahmen zur Personalpflege und umfasst z. B. das Kriterium der Arbeitszufriedenheit, die Durchführung von Mitarbeitergesprächen, die Implementierung von Konzepten eines Gesundheitsmanagements und die Steuerung des Arbeitsschutzes. Die Durchführung eines Gesundheits- und Arbeitsschutzes stellt für die Leitungspersonen keine Herausforderung dar und wird im Zusammenhang mit Kapitel 6.1.1 nicht als Lernbedarf benannt. Vermutlich wird diese Leitungsaufgabe als nicht problematisch dargestellt, da sie verhältnismäßig weniger stark ausgeprägt ist, weil sie keine kontinuierliche operative Aufgabe darstellt.

Die Maßnahmen zur Personalführung stellen erhöhte kommunikative Anforderungen an die Leitungspersonen. „Kommunikation und Gesprächsführung mit Personal“ stellt sich jedoch in Kapitel 6.1.1 ebenfalls als ein wesentlicher Lern- und somit Weiterbildungsbedarf der Leitungspersonen heraus. Den Leitungspersonen fällt vor allem der Umgang mit konfliktbehafteten Personalgesprächen mehrheitlich schwer, z. B. die Formulierung von Kritik (F5, Z: 28). Im Zusammenhang mit der Leitungsaufgabe Konfliktklärung innerhalb von Arbeitsteams korrespondiert zudem der von den Leitungspersonen formulierte Lernbedarf „Sozialpsychologie in Bezug auf Gruppen und Hierarchien“ (vgl. Kap. 6.1.1), denn um Konflikte zu klären, kann u. a. eine Analyse gruppenspezifischer Prozesse von Vorteil sein.

Personalentwicklung

Ein Element der Personalentwicklung bezieht sich auf die fachliche Beratung und Begleitung der Mitarbeitenden. F3 (Z: 2) nennt hier z. B. auch die persönliche Anleitung bei der Arbeit mit dem Computer und der Vermittlung von Kommunikationstechniken. Zudem ist das Potenzial der Mitarbeitenden einzuschätzen, damit darauf basierend gemeinsam mit diesen Zielvereinbarungen geschlossen werden können. In diesem Zusammenhang beraten die Leitungspersonen ihre Mitarbeitenden zudem bei Fragen zur Weiterbildung.

Teamentwicklung ist ein weiterer der Personalentwicklung zugeordneter Punkt – hierbei geht es vor allem um die Teamzusammenführung und die Genese eines „Teamspirits“ (F2, Z: 2). Personalentwicklung bezieht sich zudem auf die Organisationsentwicklung, insbesondere die Aufbau- und Ablauforganisation, und die Begleitung der Mitarbeitenden bei Veränderungsprozessen.

Die fachliche Anleitung von Mitarbeitenden stellt in fachlicher, didaktischer und kommunikativer Hinsicht diverse Anforderungen an die Leitungspersonen. Diese Leitungsaufgabe wird von den Leitungspersonen nicht als problematisch eingeschätzt, da sie das Studium durch die theoretischen und methodisch-pädagogischen Inhalte gut auf diese Aufgabe vorbereitet hat. Lediglich bei der „praktischen Pädagogik“ sind Lernbedarfe bei den Leitungspersonen zu erkennen (vgl. Kap. 6.1.1)– z. B. zu Fragen der praktischen Durchführung von pädagogischen Angeboten (F9, Z: 24).

Die Aufgaben Team- und Organisationsentwicklung sowie Begleitung der Mitarbeitenden bei Veränderungsprozessen korrespondieren mit den von den Leitungspersonen formulierten Lernbedarfen „Kommunikation und Gesprächsführung“, „Sozialpsychologie“, „Organisationslehre“, „Organisationsentwicklung“ und „Projektmanagement“ (vgl. Kap. 6.1.1). Zur Bewältigung dieser Aufgaben sind eine ausgeprägte Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz, Kenntnisse über das Zusammenspiel sozialer Gruppen und gruppenspezifischer Prozesse, Wissen über organisationale Strukturen und Beziehungen, Kenntnisse zur Planung und Durchführung von Organisationsentwicklungsprozessen sowie Erfahrung mit der Planung, Umsetzung und Evaluation von Projekten erforderlich.

Personalmanagement

Zum Personalmanagement gehören folgende Aspekte: Personalrekrutierung und Bewerbermanagement sowie Personalauswahl, Personaleinsatzplanung und Organisation von Fremdpersonal, Abfassen von Arbeitspapieren wie Zeugnissen und Abmahnungen, Kranken- und Urlaubsverwaltung sowie Begleitung des Personals bei allen personalrechtlichen und -wirtschaftlichen Fragen und Anliegen.

Daneben müssen Honorarkräfte und Praktikanten ausgewählt und im Alltag begleitet werden. Das heißt, dass Einrichtungen, mit weniger festem Personal, aber z. B. 70 Honorarkräften (z. B. F7, Z: 5) ausgestattet, für eine Leitungsperson durchaus Personalaufwand darstellen.

Die Leitungspersonen benötigen für das Personalmanagement kaufmännische Grundkenntnisse sowie eine kompetente Büroorganisation zur Bewältigung der administrativen Aufgaben. Zudem benötigen sie für eine effiziente Personaleinsatzplanung und -auswahl Kenntnisse in der Zusammenstellung von Teams. Für die Abfassung von Arbeitspapieren sind arbeitsrechtliche Kenntnisse notwendig. Die meisten Leitungspersonen benennen kompetenzbasierte Defizite bei der Umsetzung des Personalmanagements. Die Aufgaben des Personalmanagements führen zu folgenden Lernbedarfen: „Grundkenntnisse der Betriebswirtschaftslehre“, „Büroorganisation“, „Personalauswahl im Hinblick auf Teamzusammenstellungen“ sowie „Arbeitsrecht“ (vgl. Kap. 6.1.1).

6.2.2 Finanzmanagement

Alle befragten Leitungspersonen bezeichnen die Aufgabe der Finanzsteuerung als wesentlich, welche durch die Ökonomisierung und die damit zusammenhängende Einführung wirtschaftlicher Steuerungskennzahlen wie Auslastungsgrad und Standardisierung und somit die Messbarkeit von pädagogischen Abläufen stetig erweitert wird (Heiner 2010, S. 71; vgl. Kap. 7.5.2.1). Die Interviews verdeutlichen Unterschiede bezogen auf die Verantwortung, welche die Leitungspersonen übernehmen müssen, da jeder Träger verwaltungstechnisch unterschiedlich strukturiert ist. Einige Leitungspersonen haben somit ein größeres Budget zu verantworten als andere. Im Folgenden werden die vorliegenden Ergebnisse zum Finanzmanagement näher erläutert (vgl. Abb. 6).

Finanzcontrolling	Finanzbuchhaltung
Belegungsplanung/Kostenkalkulation	Durchführung der Kassenabrechnung
Personalcontrolling	Durchführung des Monatsabschlusses
	Bearbeitung der Kreditoren- und Debitorenbuchhaltung inklusive des Mahnwesens
	Förderanträge/Eingliederungshilfen beantragen

Abb. 6: Darstellung der Leitungsaufgaben des Feldes Finanzmanagement (eigene Darstellung).

Belegungsplanung und Kostenkalkulation

Die pädagogischen Einrichtungen werden durch die Belegungsplanung, d. h. die Klientel bzw. Teilnehmendenzahl, finanziell gesteuert: Je mehr Klienten oder Teilnehmende in der Einrichtung betreut werden, desto mehr finanzielle Mittel stehen dieser zur Verfügung und umso mehr Personal oder Dozenten können eingestellt werden. Finanzielle Ausgaben, wie für Betriebsmittel, sind in Abhängigkeit von den Einnahmen zu steuern. Die Leitungspersonen haben die Aufgabe, diese Prozesse durch langfristige Belegungsplanung und Kostenkalkulation zu kombinieren und die jeweilige Einrichtung darauf basierend finanziell optimal zu steuern. Personalcontrolling erweitert diese Perspektive um die des Risikomanagements, beispielsweise die finanzielle Planung im Falle der Krankheit von Mitarbeitenden, sowie das Verhältnis zwischen der Kostenstruktur und der Mitarbeiterzufriedenheit.

Die Leitungspersonen müssen ein langfristig orientiertes Finanzcontrolling durchführen, damit sich die Einrichtungen am sozialen Dienstleistungsmarkt nachhaltig erfolgreich etablieren können.

Finanzbuchhaltung

Eine weitere Aufgabe der Leitungspersonen ist die Finanzbuchhaltung, z. B. die Durchführung der Kassenabrechnung und des Monatsabschlusses. Einige Leitungspersonen sind zudem für die Durchführung der Kreditorenbuchhaltung (Kostenrechnungen) und der Debitorenbuchhaltung (Forderungsmanagement) sowie des Mahnwesens zuständig. Da Non-Profit-Organisationen bei der Finanzierung nicht völlig unabhängig vom Staat sind, müssen teilweise spezielle Förderanträge gestellt und Eingliederungshilfen beantragt werden (z. B. bei Kindern mit Behinderungen).

Durch das vom Staat geforderte effizientere bzw. betriebswirtschaftliche Management im sozialpädagogischen Bereich findet seit den 1970er-Jahren eine (stetige) Ausweitung des Aufgabenbereichs bzw. Lernfelds der Leitungspersonen statt, denn diese Aufgaben setzen betriebswirtschaftliche Kompetenzen voraus, wie die Kosten- und Leistungsrechnung sowie Kenntnisse zur Budgetierung und zum Controlling (Böttcher u. Merchel 2010, S. 98 ff.).

Die im Bereich Finanzmanagement genannten Aufgaben korrespondieren mit den Lernbedarfen „Grundkenntnisse der Betriebswirtschaftslehre“ und „Management von sozialen Einrichtungen bezogen auf Ressourcensteuerung“ (vgl. Kap. 6.1.1) und stellen Weiterbildungsbedarfe der Leitungspersonen dar.

6.2.3 Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement

Wiltrud Gieseke (2003) unterscheidet wie folgt zwischen Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement: Die Programmplanung orientiert sich an den Lernenden, führt zu pädagogischen Angeboten und beinhaltet die Durchführung der Angebote sowie die dafür notwendige Fortbildung des durchführenden Pädagogen. Bildungsmanagement bezieht sich auf das Profil der Gesamteinrichtung (das pädagogische Angebot und die Einrichtungsphilosophie), die Finanzierung sowie die Vertretung nach außen und Maßnahmen der Personalentwicklung (ebd. 2003, S. 193 ff.).

Alle elf befragten Leitungspersonen haben die Aufgabe, pädagogische Konzept- bzw. Bildungs- und Kursprogramme zu erstellen, zu prüfen und weiterzuentwickeln. Sie nennen die oben aufgeführten Prozesse des Programmplanungshandelns und des Bildungsmanagements nach Gieseke (ebd. 2003, S. 193 ff.). Beim Programmplanungshandeln der Leitungspersonen geht es um wissenschaftlich begründete Überlegungen zur Entwicklung von pädagogischen Inhalten und zu

spezifischen pädagogischen Schwerpunkten. Die Klientel bildet hier den Ausgangspunkt– sie beeinflusst das Programmplanungshandeln und das Bildungsmanagement maßgeblich, indem danach gefragt wird, welche Maßnahmen zur Bildung, Erziehung und Beratung der jeweiligen Klientel notwendig sind. Innerhalb des Bildungsmanagements entwickelt sich eine pädagogische Konzeption heraus, welche eine praktisch-pädagogische Handlungsanleitung darstellt und Organisationsentwicklungsmaßnahmen zur Folge haben kann, z. B. bezogen auf den Personaleinsatz, die -entwicklung und bauliche Veränderungen. Die Erfolgskontrolle des Programmplanungshandelns und des Bildungsmanagements erfolgt durch eine Evaluation.

Beim Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement geht es neben der Orientierung der Angebote an der Klientel darum, die gesamten Prozesse der Einrichtung zu berücksichtigen, wie die Leitungsperson F6 im Zusammenhang mit ihrer Kindertageseinrichtung anschaulich verdeutlicht:

„[...] [D]ie Entwicklung der Kita, also zu gucken, wo soll es hingehen? Also, auch im Blick zu haben, was sind Trends, verjüngen sich die Kinder, wie ist der Stadtteil, wo soll es hingehen, und das rechtzeitig in die Wege zu leiten, also auch im Blick zu haben, was für bauliche Maßnahmen verändert werden müssen, ob ich anderes Personal brauche, ob mein Personal geschult werden muss im Hinblick darauf, was demnächst kommen wird“ (F6, Z: 2).

Der Studiengang Diplom-Pädagogik hat durch die Vermittlung wissenschaftlicher Theorien einerseits und die Anregung zu vernetztem sowie reflexivem Denken andererseits den Grundstein für die Durchführung von Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement gelegt, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zur vorberuflichen Sozialisation verdeutlichen.

6.2.4 Kunden- und Beschwerdemanagement

Die Begriffe Kunden- und Beschwerdemanagement stammen ursprünglich nicht aus der sozialen Arbeit, sondern haben einen ökonomischen Hintergrund. Aufgrund neudefinierter Anspruchsgruppen und einer Erweiterung des sozialen Dienstleistungsangebots sowie einer verstärkten Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kennzahlen wird seit den 1970er-Jahren im Zusammenhang mit der Klientel vom Kunden und nicht mehr Hilfesuchenden gesprochen (Heiner 2010, S. 163). Wie im Kapitel zum Finanzmanagement (vgl. Kap. 6.2.2) deutlich wird, finanzieren sich die sozialpädagogischen Einrichtungen über die Kunden. In diesem Zusammenhang kommt der Kundenorientierung eine besondere Bedeutung zu.

Das Kundenmanagement ist insofern eine Hauptaufgabe der Leitungspersonen, als es sich bei der Tätigkeit der Leitung von pädagogischen Einrichtungen in erster Linie um die Durchführung von sozialpädagogischen Dienstleistungen handelt. In diesem Zusammenhang sind die Leitungspersonen Dienstleister für die Klientel selbst sowie z. B. für deren Familien und letztlich (fast) alle Gesellschaftsmitglieder als potenzielle Kunden.

Die Leitungspersonen haben die Aufgabe, verschiedene Ansprüche, Erwartungen und Haltungen von Personen und Institutionen, die mit der Einrichtung in Beziehung stehen (z. B. Klienten oder Behörden), zu vereinbaren. Verbunden mit diesen unterschiedlichen Erwartungen bildet das Beschwerdemanagement einen Teil der Leitungsaufgabe, wie die Leitungsperson F9 bestätigt: „Und dass aufgebrachte Eltern natürlich auch erst mal zur Leitung kommen [...]“ (F9, Z: 72).

Einrichtungen des Non-Profit-Bereiches konkurrieren miteinander (F10, Z: 4), was eine Folge ihrer Ökonomisierung und Teilselbstständigkeit ist (Böttcher u. Merchel 2010, S. 35). Somit wird von den Leitungspersonen nicht nur eine hohe kommunikative Kompetenz erwartet, sondern auch Talent bezüglich der Repräsentation der Einrichtungen sowie ein hohes Maß an Serviceorientierung.

6.2.5 Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit

Von den elf befragten Leitungspersonen nennen vier Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit als einen besonders wichtigen Aspekt ihrer Arbeit. Die relativ eigenständige Finanzplanung (vgl. Kap. 6.2.2) erfordert Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit. Maßnahmen und Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit stellen z. B. die Pressearbeit (Presstexte, Pressemitteilungen, Pressekonferenzen, Pflege von Pressekontakten) sowie die Erstellung von Flyern, Plakaten und die Durchführung von Fachvorträgen und Finanzmittelbeschaffung (Fundraising) dar (Quilling et al. 2013, S. 102 ff.).

Die empirischen Ergebnisse korrespondieren insofern mit den Aussagen von Quilling et al., als es sich hierbei um spezifische Maßnahmen handelt, welche den Bekanntheitsgrad sozialer Dienstleistungen erhöhen und somit letztlich die finanzielle Auslastung der Einrichtung sichern sollen, wie F7 beispielhaft darlegt:

„Dann die Öffentlichkeitsarbeit, Werbung, Pressekontakte, Plakate, Programmhefte auch wirklich, ja, verschicken in Einrichtungen. Also, dass die Kurse dann auch voll werden“ (F7, Z: 5).

Bei einem Netzwerk handelt es sich um einen informellen Zusammenschluss unterschiedlicher Interessengruppen, wobei mindestens ein gemeinsames Ziel verfolgt wird. Die Ressourcen und das Wissen der Interessengruppen bündeln sich zum Zwecke der gemeinsamen Zielerreichung (Quilling et al. 2013, S. 14). Netzwerkarbeit wird innerhalb der Interviews vielschichtig begründet und ist nicht ausschließlich mit dem Aspekt der Finanzsteuerung verbunden: So handelt es sich dabei um die Kooperation mit anderen Institutionen, wenn es um Hilfeleistungen für die Klientel geht, Seminare gestaltet werden sollen, die sich am Stadtteil orientieren, um Räumlichkeiten zu akquirieren sowie Angebote und Aktionen im Stadtteil gemeinsam mit anderen Institutionen durchzuführen (F4, Z: 2).

Die Aufgaben der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit erfordern vor allem kommunikative Kompetenzen, Repräsentationsfähigkeit und Wissen über die jeweiligen sozialpädagogischen Hilfestrukturen sowie sozialpolitischen Rahmenbedingungen. Die spezifischen Maßnahmen und Vorgehensweisen dieses Bereichs sind den Leitungsnachwuchskräften mehrheitlich nicht geläufig. Die Aufgaben der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit führen bei den Leitungspersonen zu einem Lern- und Weiterbildungsbedarf (vgl. Kap. 6.1.1).

6.2.6 Bauliche Instandhaltungsaufgaben

Für die Leitungsperson einer sozialpädagogischen Einrichtung besteht zugleich die Aufgabe der baulichen Instandhaltung.

Die Leitungspersonen treffen diverse Entscheidungen hinsichtlich baulicher Vorhaben sowie der Instandhaltung und sind für die gesamte Einrichtung zuständig: Sie fungieren als Ansprechpartner, Planer und Organisatoren. Je größer die Einrichtung ist, desto mehr Instandhaltungsaufgaben müssen vorgenommen werden. Hieraus resultieren diverse Aufgaben, die koordiniert werden müssen: bauliche Veränderungen planen, Kostenvoranschläge einholen, Kostenkalkulation und Vergleich von Gewerken, bauliche Projekte begleiten und die baulichen Arbeiten überprüfen. Zu den baulichen Instandhaltungsaufgaben zählen zudem die Planung, Organisation und Koordination der Arbeiten im jeweiligen Außengelände, z. B. bezogen auf die Installation von Spielgeräten oder die Koordination von Reparaturen von Kleingeräten der Einrichtung. Wenn diese Aufgaben aufgrund der hohen finanziellen Belastung nicht an den Hausmeister oder externe Firmen delegiert werden können, führen Leitungspersonen mitunter eigenständig Reparaturen durch, was eine zusätzliche Belastung für sie darstellt (F8, Z: 94).

Fehlentscheidungen bei den baulichen Instandhaltungsaufgaben sind unter Umständen mit langfristigen (negativen) Konsequenzen für die Einrichtung verbunden, wie F7 eindrucksvoll schildert:

„Also, es gibt eine neue Anschaffung, elektrische Schließsysteme. Ja, jetzt, wo wir die ein halbes Jahr haben und die Frage ist, wie geht das mit regelmäßiger Wartung? Und so stellt sich heraus, [...] diese Firma, bei der wir die gekauft haben, [die] haben keinen Kundendienst! [...]. Da habe ich nicht drauf geachtet beim Angebot!“ (F7, Z: 67).

Die Tätigkeit der (Planung und Überwachung der) baulichen Instandhaltung setzt wiederum technisches Verständnis, Kenntnisse hinsichtlich des Baumaterials, Kreativität und praktisches handwerkliches Know-how voraus.

6.2.7 Aufbau und Etablierung neuer Einrichtungen

Die empirischen Daten zeigen, dass neue sozialpädagogische Einrichtungen nicht ausschließlich durch die Fachabteilungen der Träger organisiert und etabliert werden, sondern häufig direkt von den Leitungspersonen. Die Leitungspersonen F5, F8 und F9 nennen die Aufgabe, ihre Einrichtungen selbst räumlich, strukturell, organisatorisch, finanziell und personell aufzubauen. Dazu gehört bei F5 bereits die Akquisition von Räumlichkeiten. Die Leitungspersonen haben die Aufgabe, die organisatorischen, administrativen und pädagogischen Strukturen unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Steuerung zu implementieren. Diese Aufgabe birgt eine besondere Herausforderung, da die Leitungspersonen in der Einrichtung diesbezüglich keine Strukturen vorfinden, die sie übernehmen bzw. an denen sie sich orientieren können. Zudem handelt es sich bei den Leitungspersonen um Nachwuchsführungskräfte, die in der Regel noch über keinerlei Leitungserfahrung verfügen und somit nicht auf Kenntnisse zu den Abläufen, Rahmenbedingungen und Bestimmungen von Einrichtungen zurückgreifen können: Die Leitungspersonen sind vielmehr mit neuen Fragen im Hinblick auf Technik, Raumgestaltung und Einrichtungsabläufe konfrontiert.

6.2.8 Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die Leitungspersonen neben ihren Leitungstätigkeiten praktischen pädagogischen Tätigkeiten nachkommen. Dies geschieht auf zweierlei Weise: durch die geteilte Leitungsposition und Aushilfe in den pädagogischen Arbeitsteams.

Geteilte Leitungspositionen: nicht freigestellte Leitungspersonen

Vier der elf befragten Leitungspersonen haben eine geteilte Leitungsstelle inne. Das heißt, dass sie neben den Leitungsaufgaben ein fest eingeplantes Mitglied in der pädagogischen Gruppe sind, sie auch praktische pädagogische Tätigkeiten an der Klientel vollziehen, wodurch sich weitere damit zusammenhängende Aufgaben ergeben, wie die Etablierung einer professionellen Bindungsbeziehung zur Klientel, die Erstellung pädagogischer Dokumentationen und das Führen von Elterngesprächen.

Aushilfe in den pädagogischen Arbeitsteams

Fünf der elf befragten Leitungspersonen (davon zwei nicht freigestellt) nennen den Umstand, dass sie, wenn es die Bedingungen erfordern, selbst spontan in den pädagogischen Arbeitsgruppen aushelfen und direkt mit der Klientel arbeiten. Somit führen beispielsweise Krankheit, Absentismus sowie Urlaub der Mitarbeitenden aufgrund von damit einhergehenden Personalengpässen dazu, dass die Leitungspersonen direkt in der pädagogischen Arbeit aushelfen (vgl. Kap. 7.5).

Die nicht freigestellten Leitungspositionen sowie das Aushelfen in den Arbeitsgruppen setzen sowohl pädagogisches Theoriewissen als auch pädagogische Handlungskompetenzen voraus. Wie in Kapitel 6.1.1 dargestellt, stellt „praktische Pädagogik“ einen Lernbedarf bei den Leitungspersonen dar. Sie haben mehrheitlich wenige(r) Erfahrungen in der Anwendung praktischer Pädagogik – vor allem im Bereich der Krippenpädagogik (F9, Z: 24).

6.2.9 Zusammenfassung: Leitungsaufgaben als fragmentarische und anforderungsreiche Tätigkeiten

Die Leitungsaufgaben stellen vielseitige Tätigkeiten dar, die bei den Leitungspersonen zu erheblichen Lernbedarfen führen. Insbesondere auf das Programmplanungshandeln und das Bildungsmanagement wurde durch das Studium gezielt vorbereitet, wie in Kapitel 6.1.1 zur vorberuflichen Sozialisation verdeutlicht.

Die weitreichenden Aufgaben, welche keine ausgeprägte Tagesstruktur aufkommen lassen, können daher als fragmentarisch bezeichnet werden. Die Beschäftigung mit diversen unterschiedlichen Fachgebieten verdeutlicht die Notwendigkeit eines breiten professionellen Wissens. Durch die stetig wechselnden Anforderungen und Aufgaben, die teilweise nicht einmal miteinander in Beziehung stehen, können vermutlich nur sehr verzögert professionelle Handlungsrouninen ausgebaut werden, da professionelles Handeln auf langwierigen Lernwegen beruht – Lernzeit ist in Bezug auf die Professionsentwicklung somit ein relevanter Faktor.

6.3 Zusammenfassung: Berufliche Sozialisation als Rahmen der Professionsentwicklung

Das Studium der Diplom-Pädagogik vermittelt relevante Basisqualifikationen für die Leitungstätigkeit. Dazu zählen die Erweiterung des theoretischen Wissens, vernetztes und reflexives Denken sowie die Prägung einer professionellen Handlungsethik. Das Praktikum innerhalb des Studiums hat eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis befördert. Die Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps wünschten sich im Nachhinein eine passgenauere Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit. Sie haben jedoch innerhalb des Studiums zugleich eher nach persönlichen Interessen als auf eine berufliche Position hin studiert und (daher) mitunter falsche Erwartungen an das Studium gehegt.

Ähnlich wie das Studium haben die Leitungspersonen zudem durch private und berufliche Erfahrungen, als ein weiterer Teil vorberuflicher Sozialisation, Kompetenzen entwickelt, die in die Leitungstätigkeit eingebracht werden können, wie organisationssoziologische Kenntnisse, Kommunikationskompetenz sowie Kompetenzen in Verwaltung, Management und Öffentlichkeitsarbeit sowie Elternschaft.

Die verglichen mit Absolventen anderer Studienfächer eher schwierigen Chancen von Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt fungierten als Selektionsfaktoren, da sie die Befragten offensichtlich in die Leitungsposition geführt haben. Die Gehälter der Leitungspersonen entsprechen nicht den Anforderungen von Diplom-Pädagogen, werden aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktlage jedoch in Kauf genommen. Die niedrigen Gehälter befördern gleichzeitig nicht die Verbundenheit der Leitungspersonen zu ihren Trägern und dürften somit auch keinen positiven Einfluss auf die Leitungsidentität nehmen.

Die Leitungstätigkeiten bestehen aus fragmentarischen und anforderungsreichen Aufgaben, welche die Leitungspersonen zu unterschiedlichen Lernbedarfen führen und in keine geregelte Tagesstruktur münden. Diese Aufgaben umfassen folgende Aspekte: finanzielle Steuerung, Personalführung, -entwicklung und -management, Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement sowie bauliche Instandhaltung. Die in dieser Arbeit erhobenen Leitungstätigkeiten setzen in fachlicher und praktischer Hinsicht somit ein breites Kompetenzrepertoire voraus. Die von den Leitungspersonen im Nachhinein formulierten Bildungswünsche im Hinblick auf das Studium lassen Lernbedarfe bezogen auf die an-

forderungsreichen und fragmentarischen Tätigkeiten erkennen. Daher erfordert professionelles Leitungshandeln langwierige Lernprozesse.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es sich bei den Aspekten vorberufliche Sozialisationserfahrungen, Arbeitsmarkt und Gehalt sowie den Leitungsaufgaben um wesentliche Rahmenbedingungen für die Professionsentwicklung handelt. Inwiefern die Lernprozesse und die daraus resultierende Professionsentwicklung der Leitungspersonen durch die genannten Aspekte geprägt werden, wird im weiteren Verlauf (Kap. 7 bis 9) untersucht werden.

7. Zur beruflichen Habitusentwicklung der Leitungspersonen

Die vorliegende Arbeit orientiert sich am Habitusbegriff von Pierre Bourdieu (1974). Der berufliche Habitus ist das Ergebnis einer beruflichen Identitätsentwicklung. Im Kontext der beruflichen Habitusentwicklung werden Werte, Denk- und Handlungsweisen des jeweiligen sozialen Feldes, d. h. des Arbeitsbereichs, internalisiert sowie die Handlungen danach ausgerichtet (vgl. Kap. 2.1). Das Habituskonzept nach Bourdieu berücksichtigt die soziale Einbettung des Individuums: Demnach entwickelt sich der berufliche Habitus einerseits durch die Prägung des Subjekts durch das jeweilige soziale Feld, andererseits prägt der Habitus des Subjekts das soziale Feld, in dem es sich bewegt (ebd. 1974, S. 143).

Der berufliche Habitus besteht aus fachlichen Kompetenzen, berufsspezifischen Haltungen sowie Verhaltens- und Handlungskompetenzen und entwickelt sich im Zusammenhang mit langwierigen Sozialisations- und Lernprozessen. Ersterer beinhaltet nicht nur das Wissen und Können bezüglich einer beruflichen Tätigkeit, sondern auch wesentliche Einstellungen und Werthaltungen, wie eine professionelle Handlungsethik, auf welche sich das professionelle Selbstverständnis und letztlich das professionelle Handeln beziehen (Krais et al. 2002, S. 55 ff.). Wie die Ergebnisse zur vorberuflichen Sozialisation erkennen lassen, hat das Studium der Diplom-Pädagogik die Ausbildung einer professionellen Handlungsethik geprägt (vgl. Kap. 6.1.1).

Wenn das soziale Feld dies erfordert, kann sich der Habitus auch verändern, jedoch nicht von Grund auf: „Der Habitus führt als eine Art Wegweiser durch das Leben. [...]. Dadurch wird die durch die Individualisierungsthese nahegelegte Annahme relativiert, wonach sich die Lebensweisen von den sozialstrukturellen Bedingungen entkoppeln und Lebensstile frei gewählt werden“ (Bremer u. Lange-Vester 2006, S. 13).

Das Ziel von Kapitel 7 ist es, den beruflichen Habitus der befragten Leitungspersonen zu analysieren und zu interpretieren. Dazu werden das berufliche Selbst- und Führungsverständnis, als Teil des beruflichen Habitus, definiert und analysiert (Kap. 7.1; 7.2). Das berufliche Selbstverständnis beinhaltet normative Vorstellungen vom Menschen, die als Leitbilder für das pädagogische Handeln dienen. Demnach beziehen sich inhaltliche Dimensionen der professionellen Handlungsethik vor allem auf Lern- und Entwicklungsprozesse sowie die Beziehung

von Mensch und Gesellschaft als Leitkategorien. Die Leitungspersonen übertragen ihre professionelle Handlungsethik auf ihre Klientel und definieren Letztere als Ausgangspunkt ihres pädagogischen Leitungshandelns. Zudem wird erläutert, inwieweit das professionelle Selbstbild die eigene Entwicklung und den beruflichen Habitus der Leitungspersonen beeinflusst (Kap. 7.3). In Kapitel 7.5 werden die ermittelten Rollenkonflikte dargestellt und analysiert sowie der Umgang mit den Rollenkonflikten abgebildet und im Hinblick auf eine professionelle Leitungsrolle analysiert, damit schließlich der Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung gezeigt werden kann, welcher als Basis für professionelles Handeln fungieren soll.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass es im Hinblick auf die drei Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 5.6) keine Unterschiede bei der Ausprägung des normativen beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses sowie des Verständnisses zur eigenen (beruflichen) Entwicklung der Leitungspersonen gibt. Bedeutende Unterschiede der Professionsentwicklungstypen ergeben sich dann im Hinblick auf die Umsetzung dieser normativen Verständnisse innerhalb des Leitungshandelns und diese zeichnen sich in Form von Rollenkonflikten ab (Kap. 7.5).

7.1 Zum beruflichen Selbstverständnis

Karges und Lehner (2005) definieren berufliches Selbstverständnis als ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer spezifischen Fachdisziplin, was mit entsprechendem Fachwissen, berufsspezifischen Handlungsweisen und der Reflexion des eigenen Feldes einhergeht (ebd. 2005, S. 450 f.).

In Kapitel 6.2 wurde dargestellt, dass Leitungstätigkeiten nicht aus einheitlichen Aufgaben und Abläufen, sondern anforderungsreichen fragmentarischen Tätigkeiten bestehen. Da die Aufgaben der Leitungspersonen je nach den Bedingungen des sozialpädagogischen Feldes und der Organisationsstruktur variieren können, ist es nicht möglich, ein typisches Leitungshandeln zu definieren, das sich an festen Normen und Handlungsschemata orientiert. In Kapitel 2.3.1 wird deutlich, dass es kein einheitliches, „richtiges“ pädagogisches Handeln gibt (Giasecke 2013, S. 43). Zu unterschiedlich gestalten sich die pädagogischen Handlungsfelder der Leitungspersonen und die pädagogischen Situationen in Richtung eines messbaren Erfolgs. Zudem ist das, was als professionell gilt, immer auch von der gesellschaftlichen Akzeptanz abhängig (Peters 2004, S. 73). Das bedeutet, dass das professionelle Selbstverständnis der Leitungspersonen, d. h. ihre Selbstwahr-

nehmung, u. a. von der Fremdwahrnehmung beeinflusst wird. Außerdem unterliegt das Leitungsfeld fortwährenden Änderungen aufgrund sozialpolitischer Umorientierungen. Daher besteht weder ein einheitliches Bild von der sozialen Arbeit als Handlungsfeld der Leitungspersonen noch von der Leitungstätigkeit selbst, woraus ein typisches berufliches Selbstverständnis entwickelt werden könnte (Karges und Lehner 2005, S. 450 ff.).

Dennoch gibt es Prämissen professionellen pädagogischen Handelns. Das soziale Feld, als Grundlage für die Habitusentwicklung, geht mit spezifischen Werten, Normen und Verhaltensdispositionen einher (Krais et al. 2002, S. 53 ff.). Fachkräfte des sozialpädagogischen Feldes richten ihr Handeln nach diesen Prinzipien aus.

Wie in Kapitel 2.2.4 dargestellt, orientieren sich professionell Handelnde an einer spezifischen Handlungsethik (Peters 2004, S. 74). Professionelles pädagogisches Handeln ist in erster Linie „vernünftiges Handeln“, welches sich aus den subjektiven Werten, Ansichten und der eigenen Machtstellung in Bezug auf den Einfluss von menschlichen Lebenszusammenhängen und Reflexionen darüber ausgestaltet (Heiner 2010, S. 169).

Aus diesen pädagogischen Prämissen leiten sich Einstellungen und Werthaltungen des beruflichen Habitus ab: Bilder vom Menschen und auch Prinzipien zum professionellen pädagogischen Umgang mit Menschen. Beim praktischen pädagogischen Handeln bedeutet dies, dass sich professionell Handelnde (im Idealfall) an ihrer jeweiligen Klientel orientieren, als Moderatoren bei Bildungsprozessen fungieren und Menschen als Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse achten (vgl. Kap. 2.2.4). Jedem Subjekt stehen Ressourcen zur Verfügung, um den eigenen Lebens- und Entwicklungsweg zu gestalten. Der professionell Handelnde ist lediglich Begleiter der jeweiligen subjektiven Lebens- und Bildungsgestaltung.

Die vorliegende Arbeit versucht u. a. eine Antwort auf die Frage zu finden, inwieweit sich diese Prämissen pädagogischen Handelns innerhalb des beruflichen Habitus der Leitungspersonen wiederfinden lassen. Darum wird nachfolgend das professionelle Selbstverständnis, d. h. die subjektive Vorstellung der Leitungspersonen vom eigenen professionellen pädagogischen Handeln, konkretisiert und analysiert und es wird ermittelt, inwieweit die vorherrschenden Einstellungen und Werte ihr berufliches Selbstverständnis prägen und somit Teil des beruflichen Habitus sind.

Die Auswertung der empirischen Daten zeigt, dass die Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen (sicher-orientierter, ambivalent-orientierter und unsicher-orientierter Typ) (vgl. Kap. 5.6) gleiche normative Vorstellungen von einem beruflichen Selbstverständnis entwickelt haben. Vermutlich haben die Leitungspersonen der drei Professionsentwicklungstypen im Sinne Bourdieus (1974) durch ihre vorberufliche und berufliche Sozialisation Erfahrungen gemacht (ebd. 1974, S. 143), die sie ein ähnliches Selbstverständnis entwickeln ließen. Es zeigt sich, dass sich die drei Professionsentwicklungstypen nicht (gravierend) in ihrer subjektiven Vorstellung vom eigenen professionellen pädagogischen Handeln unterscheiden.

Die Ergebnisse der Interviews lassen drei Kernelemente des beruflichen Selbstverständnisses, d. h. der Vorstellung vom professionellen pädagogischen (Leitungs-)Handeln der Befragten erkennen, die aufeinander aufbauen:

- Interesse am Menschen
- Qualitative Beziehung zur Klientel
- Begleitung von Bildungsprozessen

Interesse am Menschen

Durch die Interviews ist deutlich geworden, dass alle befragten Leitungspersonen ein ausgeprägtes Interesse am Umgang mit Menschen betonen, wie die Leitungsperson F1 auf die Frage nach der ursprünglichen Motivation für die Leitungsposition verdeutlicht, indem sie den Kontakt zu unterschiedlichen Menschen bei ihrer Arbeit eindeutig als Bereicherung empfindet:

„[...] [D]ie Arbeit mit den Menschen, also mit vielen unterschiedlichen Menschen. Dass man, ja, so viele unterschiedliche Menschen kennenlernt“ (F1, Z: 10).

Das Interesse an Menschen sowie deren Lebens- und Bildungswegen hat die Befragten vermutlich bereits zum Studium der Erziehungswissenschaft geführt. Dies lässt sich beispielsweise aus der selbstständigen Seminarwahl im Diplomstudienangang schließen, die hauptsächlich vom inhaltlichen Interesse der Befragten geleitet wurde, fußend auf eigenen Erfahrungen und daraus resultierenden Fragen (vgl. Kap. 6.1.1).

Das Interesse am Menschen, dessen Lebens- und Entwicklungswegen, stellt eine Voraussetzung für die pädagogische Arbeit und weiterführenden Konzepte dar:

Nur durch die Fokussierung auf das Subjekt und dessen Ausgangsbedingungen ist pädagogisches professionelles Handeln möglich, indem die Klientel individuell anerkannt wird (Faulstich u. Faulstich-Wieland 2006, S. 59). Die Leitungspersonen beschreiben ihre Klienten als individuell und in Bezug auf Kompetenzen, Eigenschaften und Entwicklungschancen vielfältig, denen (im Idealfall) jeweils mit Anerkennung, Interesse und Offenheit begegnet wird. Diese Werthaltungen und Einstellungen zur professionellen Handlungsethik stellen die Ausgangsbasis für ein weiteres Kernelement des beruflichen Selbstverständnisses der Leitungspersonen dar: die qualitative Beziehung zur Klientel.

Die qualitative Beziehung zur Klientel

Die Interviews verdeutlichen, dass das Interesse am Menschen eine wesentliche Grundlage für das zweite Kernelement des beruflichen Selbstverständnisses darstellt: die qualitative Beziehung zur Klientel. Zwar ist pädagogisches Handeln in organisationale Rahmenbedingungen eingebunden und von organisatorischen, betriebswirtschaftlichen und administrativen Aufgaben gekennzeichnet (Giesecke 2013, S. 35 ff.) – was die empirischen Daten dieser Arbeit zu den Leitungsaufgaben bestätigen (vgl. Kap. 6). Einen Ausdruck des professionellen Leitungshandelns stellt jedoch die direkte Beziehung zur Klientel dar. Die Leitungspersonen definieren ihre Arbeit über Beziehungen zu Menschen – für sie steht die Klientel im Mittelpunkt ihres Wirkens. Der direkte Kontakt und eine daraus resultierende qualitative Beziehung zur Klientel stellen eine wesentliche Bedingung für Professionalität dar, wie die Leitungsperson F1 (Leitungsperson einer Kindertageseinrichtung) eindrucksvoll darstellt:

„[...] [I]ch gebe mir da halt auch sehr viel Mühe, dass man auch Kontakt zu den Kindern hat, also in dem Sinne, dass man, also ich weiß, ich bin für den Krippenbereich zuständig, ich kenne alle Krippenkinder mit ihrem Vornamen, auch mit dem Nachnamen, also, dass ich da so den konkreten Bezug dazu habe, okay, also für die mache ich das letztendlich alles, um die dreht es sich hier [...]“ (F1, Z: 10).

Die Aussage verdeutlicht, dass die qualitative Beziehung eine relevante Bedingung für Bildungsprozesse darstellt: Nur durch eine tiefgehende Beziehung zur Klientel ist es möglich, eine Basis für Bildungsprozesse zu gestalten. Demnach gelingt Bildung aufgrund von Vertrauensverhältnissen besonders gut. Die qualitative Beziehung zur Klientel stellt eine wesentliche Grundlage für das Programmplanungshandeln dar: Lernkonzepte orientieren sich an den subjektiven Bedürf-

nissen der Klientel – die Individualität und Vielfalt der Klientel kann somit Berücksichtigung finden. Der Mensch benötigt Bindungsbeziehungen als Voraussetzung für Bildungsprozesse. So konstatiert Giesecke (2013), dass pädagogisches Handeln soziales Handeln darstellt und durch eine pädagogische Beziehungsqualität und nicht durch eine normative Logik ausgezeichnet ist (ebd. 2013, S. 21 ff.; 105 ff.). Die pädagogische Beziehungsqualität ist schwer zu fassen und zu beschreiben. Die Interviews zeigen, dass die Leitungspersonen die pädagogische Bindungsqualität nach eigenen Angaben vor allem dadurch sicherstellen, dass sie für ihre Klientel (quasi) immer ansprechbar sind und möglichst viel Austausch mit ihr haben (z. B. F7, Z: 27). Lediglich durch die Beziehung zur Klientel ist es den Leitungspersonen möglich, adäquate Bildungsprogramme zu erstellen, wie die Leitungsperson F7 darstellt:

„[...] [I]ch versuche auch hin und wieder selber in Kurse zu gehen, gerade wenn die Babykurse neu anfangen, dass ich die neuen Teilnehmer begrüße, willkommen heiße, gucke so, was ja, ich bin ja nur fünf Minuten drin, aber einfach so eine Stimmung auffange“ (F7, Z: 9).

Die Aussage zeigt, dass die befragten Leitungspersonen Intuition als ein Element professionellen Handelns für den Aufbau einer qualitativen Beziehung nutzen, um darauf basierend Bildungsangebote zu erstellen. Die Ergebnisse sind anschlussfähig an die Aussagen von Nittel (2000), der Intuition als einen wesentlichen Bestandteil von professionellem Handeln beschreibt (ebd. 2000, S. 71).

Der pädagogische Erfolg dieser Beziehungsqualität ist jedoch nur schwer prognostizierbar, sondern vielmehr auf Offenheit angelegt (Peters 2004, S. 76). Deshalb ist auch die Beziehungsqualität selbst durch Erfolgsoffenheit gekennzeichnet.

Begleitung von Bildungsprozessen als professionelle Kernaufgabe

Beim dritten Kernelement des beruflichen Selbstverständnisses geht es um die Begleitung von Bildungsprozessen der Klientel. Die Leitungsperson F10 (Leitungsperson einer Kinder- und Jugendhilfe-Einrichtung) erläutert, dass die Moderation von Bildungsprozessen einen wesentlichen Teil ihres professionellen Leitungshandelns darstellt. Durch eine qualitative Beziehung zur Klientel ist eine spezifische Begleitung der Bildungsprozesse möglich:

„[...] [Z]u sehen [...], wie sich junge Menschen irgendwie auf den Weg begeben und sich entwickeln. Und das auch über einen längeren Zeitraum so [zu] begleiten [...]“ (F11, Z: 18).

Durch die professionelle Begleitung der Klientel können die Leitungspersonen im Sinne des lerntheoretischen Ansatzes nach Holzkamp (1995) die Entwicklung subjektiver Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen positiv beeinflussen und anregen. Die qualitative Beziehung zu Menschen ist eine Voraussetzung für das erfolgreiche Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement (vgl. Kap. 6.2.3).

Die empirischen Daten zeigen, dass sich die Leitungspersonen in ihrem Handeln an einer professionellen „Handlungs-Ethik“ orientieren (Peters 2004, S. 74), wobei der Klient nicht als verfügbares Wesen definiert wird. Die Einstellungen und Werthaltungen der Leitungspersonen beschreiben den Pädagogen als Begleiter von Menschen, ähnlich, wie dies auch Faulstich und Faulstich-Wieland (2006) sehen: Pädagogisch professionell Handelnde erkennen die Klientel an, indem sie beim Lernen und bei der individuellen Entwicklung dieser begleitend tätig werden (ebd. 2006, S. 55). Der Mensch ist letztlich selbst für sein Lernen und seine Aneignung von Welt verantwortlich; die Leitungspersonen unterstützen den Lernenden dabei durch spezielle Arrangements, Organisationsschritte und Beratung. Die Leitungspersonen beschreiben den Menschen als selbstwirksam und lernfähig.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die Leitungspersonen beschreiben Menschen durch eine ausgeprägte Individualität und Vielfalt. Bildungsprozesse münden in einer spezifischen Bindungsqualität. Menschen sind im Hinblick auf ihre Bildungs- und Lernwege mit subjektiver Lernfähigkeit und Selbstwirksamkeit ausgestattet, die Leitungspersonen begleiten diese Entwicklungswege lediglich und greifen nicht bestimmend ein. Die Leitungspersonen haben ein normatives professionelles Selbstverständnis zu den Werthaltungen und Einstellungen ihres pädagogischen Leitungshandelns entwickelt und in ihren beruflichen

Habitus integriert. Die drei Kernelemente des beruflichen Selbstverständnisses bilden im Sinne Bourdieus spezifische (Handlungs-)Logiken und Einstellungen des beruflichen Feldes (Krais et al. 2002, S. 53 ff.) der Befragten, an denen sich ihre professionelle Handlungsethik orientiert.

7.2 Zum Führungsverständnis

Im Folgenden wird zunächst nach der Entwicklung des Führungsverständnisses der Leitungspersonen gefragt und danach, wodurch dieses beeinflusst wird. Nachfolgend wird in Kapitel 7.2 das Führungsverständnis, d. h. die Vorstellung vom eigenen Führungsstil und der Beziehung zwischen Leitungskraft und Mitarbeitendem, konkretisiert. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 7.3 eine Darstellung zum Einfluss des Führungsverständnisses auf die eigene (Lern-)Entwicklung der Leitungspersonen.

7.2.1 Entwicklung des Führungsverständnisses

Der Begriff Führungsverständnis bezeichnet die Vorstellungen einer Leitungsperson vom eigenen Führungsstil und betrifft die Beziehung einer Führungskraft zu ihren Mitarbeitenden. Bei der Entwicklung des Führungsverständnisses handelt es sich um einen komplexen Lernprozess. Dass es sich beim Lernen nicht um eine bloße Kompetenzerweiterung handelt, sondern um einen Prozess, der den Menschen in ganzheitlicher Weise, auch emotional, anspricht und in enger Weise mit der subjektiven Situierung verbunden ist (Holzkamp 1995, S. 258), zeigt die Entwicklung des Führungsverständnisses: Die Leitungspersonen haben durch die Situation, dass sie selbst einmal als Mitarbeitende Erfahrung gesammelt haben, für die Leitungsposition gelernt. Im Sinne Bourdieus hat sich das Führungsverständnis der Leitungspersonen durch die Inkorporation, d. h. die Internalisierung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, entwickelt (Krais et al. 2002, S. 53 ff.). Die Leitungspersonen haben dabei unterschiedliche Führungsstile miterlebt. Diese wurden mit der eigenen professionellen Handlungsethik, auf welcher das professionelle Selbstverständnis beruht, abgeglichen und in die eigenen Führungswerte integriert oder abgelehnt und prägen somit das Führungsverständnis, wie die Leitungsperson F8 beispielhaft erläutert:

„Also, [...] Lernen am Beispiel quasi, wie man das halt gut macht oder was ich halt nicht machen möchte als Leitung. Und genauso war das auch während meiner Prak-

tikumszeit im Studium. Also, da habe ich halt auch Leitungen kennengelernt, wo ich dachte, das würde ich anders machen, quasi“ (F8, Z: 38).

Die Leitungsperson F8 verdeutlicht den Prozess des Abgleichens erlebter Führungsstilelemente mit der eigenen professionellen Handlungsethik, d. h. den eigenen Werten und Vorstellungen von zwischenmenschlichen Beziehungen, und der Verwerfung oder Integration dieser in das eigene Führungsrepertoire. Die Führungsstilelemente, welche in der jeweiligen Situation als zielführend beobachtet wurden, prägen das Führungsverständnis der Leitungspersonen und werden von diesen (im Idealfall) als Best-Practice-Ansätze weitergeführt.

Der Grund für eine Nicht-Transformation erlebter Führungsstile zum eigenen Führungsverständnis liegt in der negativen Konnotation erlebter Emotionen mit dem jeweiligen Führungsstilelement. Daran wird deutlich, dass Lernen (auch) eine emotional-sinnliche Erfahrung darstellt und dass sich die Lerninhalte aus den subjektiven Situierungen ergeben. F10 möchte heute als Leitungsperson beispielsweise ihren eigenen Mitarbeitenden die einst selbst als Mitarbeitende als negativ erlebten Erfahrungen ersparen:

„[...] [I]ch habe ganz viel gelernt in meinem ersten Projekt, weil ich da eine Leitung hatte, die war als Leitung eine totale Fehlbesetzung“ (F10, Z: 26).

Die Leitungspersonen nennen mehrheitlich Aspekte wie Empathie, Gleichbehandlung von Mitarbeitenden, Wertschätzung, Loyalität und Verbindlichkeit als wesentliche Punkte ihres Führungsverständnisses, die sich aus ihren eigenen früheren Erfahrungen als Mitarbeitende definieren. Für die Entwicklung des individuellen Führungsverständnisses ist die Verbindung früherer Erfahrungen mit der professionellen Handlungsethik der Leitungspersonen von Bedeutung.

7.2.2 Darstellung des Führungsverständnisses

Im Folgenden wird das Führungsverständnis der befragten Leitungspersonen dargestellt. Durch die Interviewaussagen konnte festgestellt werden, dass bei allen drei Professionsentwicklungstypen die gleichen drei Determinanten im Hinblick auf das Führungsverständnis ermittelt werden konnten:

- Selbstbestimmung und Verantwortung der Mitarbeitenden
- Begleitung von Lernprozessen der Mitarbeitenden
- Anregen von expansivem Lernen der Mitarbeitenden

Diese Determinanten werden im Folgenden näher erläutert und dabei wird eine Verbindung zum Konzept der dialogischen Führung hergestellt, welches in dieser Arbeit als pädagogisch professionelles Führungshandeln bezeichnet wird, da es die Prämissen pädagogischen Handelns aufgreift (Dietz u. Kracht 2002; vgl. Kap. 2.4).

Selbstbestimmung und Verantwortung der Mitarbeitenden

Die dialogische Führung geht von eigenständigen Subjekten aus, die für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse selbst verantwortlich sind und diese aktiv steuern (Dietz u. Kracht 2002; Böhle et al. 2014, S. 110).

Selbstbestimmung und Verantwortung haben beim Konzept der dialogischen Führung eine besondere Bedeutung. Demnach ist jeder Mitarbeitende der Gestalter seiner eigenen beruflichen Entwicklung. Im Konzept der dialogischen Führung wird ein Bild von Mitarbeitenden entworfen, die mit allen notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgestattet sind, um die eigene berufliche Entwicklung und das betriebliche Umfeld mitzugestalten – diese gelten nicht als Alleinstellungsmerkmale von Vorgesetzten. Selbstbestimmung und Verantwortung der Mitarbeitenden geschehen jedoch nicht im luftleeren Raum – vielmehr sind sie an der Erreichung der betrieblichen Ziele orientiert (Böhle et al. 2014, S. 110).

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die Aspekte Selbstbestimmung und Verantwortung der Mitarbeitenden für das Führungsverständnis der befragten Leitungspersonen relevante Faktoren darstellen. Die Mitarbeitenden sollen in den bestehenden Arbeitsstrukturen selbstbestimmt handeln. Zudem soll den Mitarbeitenden ein ausgeprägtes Maß an Verantwortung entgegen gebracht werden, damit diese genügend Freiraum haben, um sich selbstbestimmt in die Arbeit einbringen zu können. Die Aspekte Selbstbestimmung und Verantwortung korrespondieren mit dem zuvor dargestellten professionellen Selbstverständnis (vgl. Kap. 7.1) der befragten Leitungspersonen, bei dem der Mitarbeitende bezüglich seiner Kompetenzen, Eigenschaften und Entwicklungschancen als individuell und vielfältig bezeichnet wird und durch die Leitungspersonen in dem Sinne Anerkennung erfährt, sodass er sich mit dieser Vielfältigkeit und Individualität in die Arbeit einbringen kann.

Die Leitungsperson F6 beispielsweise zeigt durch ihre Antwort auf die Frage nach ihrem Führungsstil deutlich, dass Verantwortungsübernahme und Entscheidungsbeteiligung der Mitarbeitenden einen wesentlichen Aspekt ihres Führungsver-

ständnisses ausmachen, um das Organisationsziel, die Bildung von Kindern, zu erreichen. Durch ihre Aussage wird deutlich, dass die Partizipation und Selbstbestimmung der Mitarbeitenden als zielgerichtete Strategien zum Erreichen der Ziele der Organisation interpretiert werden können:

„[...] [A]lso, so ein bisschen aufzuzeigen, was stelle ich mir vor, wo wir vielleicht in fünf Jahren sind, und zu hoffen, dass wir dann da gemeinsam auch hinkommen. Genau, und von daher eben auch gemeinsames Hinkommen, dass ich eben auch Partizipation erwarte von den Mitarbeitern, dass sie sich beteiligen, dass wir eine gemeinsame Verantwortung tragen. Ja, ohne die Mitarbeiter geht es eben nicht“ (F6, Z: 102).

Der Mitarbeitende wird als eigenständig denkender Mensch verstanden, welcher selbst seine Entwicklung gestaltet bzw. bestimmt sowie Verantwortung für sich und andere übernimmt. Durch die Leitungspersonen wird eine Einrichtungskultur der Selbstbestimmung und Verantwortung angestrebt, da auf diese Weise (im Idealfall) die ganzheitlichen Kompetenzen der Mitarbeitenden freigesetzt werden und durch diese subjektorientierte Haltung bei der Arbeitstätigkeit weiterentwickelt werden können. Die selbstbestimmte Verantwortung kann jeder Mitarbeitende dazu nutzen, um eine qualitative Beziehung zur Klientel aufzubauen, welche wiederum als relevante Grundlage zur Erreichung des sozialpädagogischen Organisationsziels betrachtet werden kann.

Vertrauen stellt bei der dialogischen Führung ein wesentliches Element der Partizipation der Mitarbeitenden dar (Böhle et al. 2014, S. 111 f.). Vertrauen konnte als ein wesentlicher Aspekt innerhalb des Führungsverständnisses der befragten Leitungspersonen ermittelt werden: Es gilt demnach als Voraussetzung für Selbstbestimmung und Verantwortungsübertragung. Die Leitungsperson F10 verdeutlicht, dass Vertrauen in die Kompetenzen und Urteilsfähigkeit der Mitarbeitenden als Voraussetzung für Selbstbestimmung und Verantwortungsübertragung verstanden werden kann:

„Und also, insofern, das war immer mein oberstes Gebot, dass ich erst mal davon ausgehe, dass Kollegen, die ich habe und wo ich weiß, die sind 20 Jahre oder zehn Jahre als Erzieher tätig, oder wie auch immer, die sind schon mal ganz gut in ihrem Job, so. Und das wirklich erst mal auch zu transportieren und zu sagen: ‚Ich vertraue euch. Ihr macht hier gute Arbeit.‘ Das ist, glaube ich, also, diese Haltung mitzubringen, das ist ein Hauptwerkzeug [...]“ (F10, Z: 26).

Die Leitungsperson als Begleiter von Lernprozessen

Bei der dialogischen Führung moderieren Führungskräfte die Lernbedingungen einer Organisation (Böhle et al. 2014, S. 111 f.). Die Beraterfunktion des Vorgesetzten bildet hier die Ausgangsbedingung zur Entfaltung der Partizipation der Mitarbeitenden. Die Vorgesetzten stehen beratend zur Seite, wenn sich bei den Mitarbeitenden neue Entwicklungspotenziale zeigen. Beim Konzept der dialogischen Führung wird von der Hilfe zur „Selbstführung“ gesprochen – der Mitarbeitende wird dabei unterstützt, die eigenen beruflichen Entwicklungs- und Lernprozesse selbstständig zu bewältigen (ebd. 2014, S. 111 f.).

Die Interviews zeigen, dass die Leitungspersonen für ihre Mitarbeitenden Rahmenbedingungen für Lernprozesse gestalten. Die Mitarbeitenden werden bezüglich ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung von den Leitungspersonen begleitet. Die Leitungspersonen übernehmen die Rolle des Beraters und Moderators von Lernprozessen. Die Art der Begleitung von individuellen Entwicklungswegen kann sich auf unterschiedliche Weise zeigen. Die Leitungsperson F3 moderiert die Lernprozesse der Mitarbeitenden dadurch, dass sie ihnen „gute Fortbildungen“ anbieten möchte (F3, Z: 16).

Die Aussage der Leitungsperson F6 verdeutlicht, dass sie ihren Mitarbeitenden bei der Durchführung von Elterngesprächen Freiraum bei der Gestaltung zugesteht und eher beratend zur Seite steht. Das Hauptziel, Kinder zu bilden, sollte dabei jedoch stets berücksichtigt werden:

„Also, ich bin dann auch eher beratend dabei, die Erzieher führen die Gespräche dann. So, das finde ich sehr schön, wenn ich auch sehe, dass die Erzieher das alles genauso machen, wie ich es auch befürworten kann. Und wir dann die Kinder auch gut in die Schule entlassen [...]“ (F6, Z: 10).

Wie die Interviews zeigen, beinhaltet die Beraterfunktion der Leitungspersonen eine ausgeprägte Dialogfähigkeit zwischen Leitungsperson und Mitarbeitendem und bildet einen Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden. Das Führungsverständnis der befragten Leitungspersonen knüpft an dem professionellen Selbstverständnis (vgl. Kap. 7.1) der Befragten an. Die Mitarbeitenden werden im Hinblick auf ihre Individualität und Vielfalt anerkannt, ihnen wird mit Offenheit begegnet und Vertrauen in ihre eigene Selbstwirksamkeit und Lernfähigkeit gesetzt. Die Vorgesetzten agieren nach eigener Aussage begleitend und nicht bestimmend.

Als von besonderer Relevanz erweist sich ein spezifischer Beziehungsaspekt zwischen Mitarbeitenden und Leitungskraft. Er korrespondiert mit den Prämissen des professionellen Selbstverständnisses der Leitungspersonen (vgl. Kap. 7.1), wonach das Subjekt ein soziales Wesen ist und Bildung durch eine spezifische Bindungsbeziehung gefördert wird. Dieser Beziehungsaspekt findet sich im Konzept der dialogischen Führung wieder, bezüglich einer Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Mitarbeitenden sowie einer regelhaften Feedbackkultur zur organisationalen Zielerreichung. Ein fortwährender Austausch zur beruflichen Entwicklung und zur Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem selbst bilden einen gemeinsamen Entwicklungspunkt (Böhle et al. 2014, S. 111 f.).

Anregen von expansivem Lernen der Mitarbeitenden

Die dialogische Führung beinhaltet die Prämisse, Mitarbeitende als Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu betrachten, eine detailliertere Auseinandersetzung und Durchdringung von Lerninhalten und beruflichen Problemsituationen zu gewährleisten sowie Partizipation und Verantwortung innerhalb des beruflichen Handelns zu ermöglichen. Dadurch ist es den Mitarbeitenden im Idealfall möglich, Zusammenhänge und Hintergründe besser nachzuvollziehen (Böhle et al. 2014, S. 110 f.).

Die Interviewergebnisse verdeutlichen, dass das Führungsverständnis der Leitungspersonen darauf abzielt, expansives Lernen anzuregen. Durch die Interviews ist ersichtlich, dass die Leitungspersonen in ihren Mitarbeitenden eigenständige Subjekte erkennen, die an Entscheidungen beteiligt werden (sollten), was als eine Grundlage für expansives Lernen betrachtet werden kann. Expansives Lernen ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass es aufgrund subjektiver Notwendigkeiten und nicht von außen bestimmt geschieht, d. h. ohne subjektiven Grund erfolgt (Holzkamp 1995, S. 187 ff.).

Wenn die Führungskraft Aufgaben delegiert, ohne dass den Mitarbeitenden der Gesamtzusammenhang und ein subjektiver Beweggrund vorliegen, dem Folge zu leisten, kann einerseits hieraus Überforderung resultieren und das Lernen blockiert werden: Die Definition von Lernproblematiken, die zu Lernschleifen ausgliedert werden, wird somit verhindert – die Arbeitsaufgaben führen dann nicht zu Lernprozessen. Andererseits kann bei Arbeitsaufgaben, die durch fehlende subjektive Beweggründe gekennzeichnet sind, eine defensive Lernbegründung vorliegen, welche für die individuelle Entwicklung nicht bzw. wenig förderlich ist, da

das Handeln und Lernen somit nicht an das Subjekt gebunden sind (ebd. 1995, S. 187 ff.). Das Führungsverständnis der Leitungspersonen orientiert sich somit an der Holzkamp'schen Lerntheorie (vgl. Kap. 3.1).

Die Leitungsperson F7 beispielsweise definiert ihre Art der Personalführung als eine Disziplin der Erwachsenenbildung, welche zu expansivem Lernen anregt: Sie beteiligt ihre Mitarbeitenden an Entscheidungen, indem sie keine Anweisungen erteilt, sondern ein gemeinsames Verständnis und Lernen zu befördern versucht. Die Leitungsperson übernimmt somit die Moderation lernförderlicher Rahmenbedingungen, z. B. bei der Gestaltung des Besprechungswesens. Ein wesentliches Element ist dabei das gemeinsame organisationale Lernen. Die Leitungsperson nimmt sich von Lernprozessen jedoch nicht aus; dieser Aspekt ist ebenfalls Bestandteil der dialogischen Führung nach Dietz und Kracht (2002):

„[...] [A]uch unsere Dienstbesprechung als Setting von Erwachsenenbildung ernst zu nehmen. So. Wir besprechen ja nicht, also, ja, wir besprechen vordergründig irgendwelche organisatorischen Sachen. Aber, in der tieferen Schicht lernen wir gemeinsam. So, und dann muss ich all diese Schritte ernst nehmen: Wie lernen Menschen, wo gibt es Lernhemmnisse, wenn jemand kommt und sagt: ‚So, wir machen das jetzt so und so‘? Dann ist es kein Lernen, sondern eine Anweisung durchführen [zu] müssen. Und das führt zu Widerstand. Wenn wir gemeinsam überlegen, so, es gibt da ein Problem, dann habe ich ja die erste Grundform vom Lernen, so. Und was machen wir jetzt daraus? Das fängt schon ganz banal an, bei Moderationstechniken“ (F7, Z: 29).

Eine Führungskultur, die ohne Anweisungen auskommt und stattdessen durch gemeinsames organisationales Lernen geprägt ist, bei der auch die Leitungskraft aktiv lernt, stellt einen (optimalen) Ausgangspunkt für Selbstbestimmung sowie Verantwortung dar und bildet zugleich ein Resultat beider Parameter.

Das professionelle Selbstverständnis, welches in Kapitel 7.1 beschrieben wurde, spiegelt sich im Führungsverständnis der Leitungspersonen wider. Die Interpretation der Interviewaussagen lässt darauf schließen, dass sich das Führungsverständnis aller befragten Leitungspersonen an der dialogischen Führung orientiert (Dietz u. Kracht 2002; vgl. Kap. 2.2.4.2). Durch die Interviewergebnisse wird somit deutlich, dass sich die Leitungspersonen ein professionelles pädagogisches Führungsverständnis angeeignet und in ihren beruflichen Habitus integriert haben, das mit den Prämissen des professionellen pädagogischen Führungshandelns korrespondiert (vgl. Kap. 2.2.4.2).

7.3 Normatives Verständnis von der (beruflichen) Entwicklung der Leitungspersonen

Das in Kapitel 7.1 dargestellte professionelle Selbstverständnis der Leitungspersonen geht mit den Prämissen professionellen pädagogischen Handelns einher (vgl. Kap. 2.2.4) und ist im Führungsverständnis der Leitungspersonen wiederzufinden (vgl. Kap. 7.2). Im Folgenden wird aufgezeigt, dass das professionelle Selbstverständnis der Leitungspersonen zudem in relevanter Weise Einfluss auf das normative Verständnis der eigenen Entwicklung der Leitungspersonen nimmt. Die Interviews verdeutlichen, dass zwei aus den Determinanten des professionellen Selbstverständnisses entwickelte Einstellungen und Vorgehensweisen – Offenheit und Interesse an der Individualität und Vielschichtigkeit des Subjekts sowie Förderung der Selbstbestimmung und Lernfähigkeit (vgl. Kap. 7.1) – prägend auf das Verständnis von der eigenen Entwicklung wirken. Die befragten Leitungspersonen setzen sich fortwährend reflexiv mit ihrer eigenen (beruflichen) Entwicklungs- und Lerngeschichte auseinander und führen selbstbestimmt ihre eigenen Lern- und Entwicklungsgeschichten an. Sie formulieren dabei eine normative Vorstellung von der eigenen (beruflichen) Entwicklung, die einen Bezug zu ihrem professionellen Selbstverständnis (vgl. Kap. 7.1) und ihrem Führungsverständnis (vgl. Kap. 7.2) zulässt. Dabei zeigen sich im Hinblick auf die drei Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 5.6) keine Unterschiede in der Ausprägung: Bei den Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen zeigen die nachfolgend erläuterten Aspekte eine ähnliche Gestaltung.

Im Folgenden werden die in den Interviews identifizierten Aspekte Selbstführung und Handlungsautonomie vorgestellt und im Hinblick auf das professionelle Selbst- und Führungsverständnis der Leitungspersonen analysiert.

Selbstführung

Die Leitungspersonen führen und begleiten nicht allein ihre Mitarbeitenden – sie organisieren auch ihre eigenen (beruflichen) Entwicklungs- und Lernwege. Die Ergebnisse der Interviews belegen, dass das Element Selbstführung einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die normative Vorstellung von der eigenen Entwicklung der Leitungspersonen einnimmt. Selbstführung bezieht sich vor allem auf die Elemente der Selbstsorge und das lebenslange Lernen der Leitungspersonen.

In Bezug auf das Element der Selbstsorge wird deutlich, dass die Leitungspersonen ihre Selbstführung in dem Sinne nutzen, dass sie einen Teil der Verantwor-

tung an die Mitarbeitenden abgeben und dies zur eigenen Entlastung nutzen möchten. Denn durch die Mitverantwortung der Mitarbeitenden wird ebenso die Verantwortung für die Leitungspersonen geteilt, wie die Leitungsperson F3 darstellt:

„[...] [I]ch bin ganz viel darauf angewiesen, dass die Leute hier Verantwortung übernehmen und versuchen, ihre Arbeitsbereiche möglichst selbstständig zu bearbeiten. In der heutigen Zeit geht das auch gar nicht mehr [anders]: Es kann nicht alles durch meinen Kanal gehen und dann von oben nach unten in Arbeitspakete delegiert werden, das ist aufgrund der Informationsflut und der [Erfordernisse] ja gar nicht möglich“ (F3, Z: 104).

Das im Kapitel 7.2 analysierte Führungsverständnis der Leitungspersonen stellt somit gerade bezüglich der großen Bandbreite der Leitungsaufgaben ein für die Leitungspersonen angemessenes, weil entlastendes Führungsinstrument dar. Somit kann das Führungsverständnis der Befragten, welches sich am dialogischen Führungskonzept orientiert (vgl. Kap. 7.2), nicht nur im Sinne der Mitarbeiterführung als professionell gewertet werden, sondern auch im Sinne der Selbstführung und des Selbstmanagements der Leitungspersonen. Denn professionelles Handeln geht mit der Fähigkeit einher, die Handlungsfähigkeit zu bewahren (Nittel 2000, S. 85). Die Leitungspersonen halten nicht nur ihre Mitarbeitenden zur „Selbstführung“ (Böhle et al. 2014, S. 111 f.) an, sondern ebenso sich selbst – durch das Delegieren eines Teils der Verantwortung an ihre Mitarbeitenden zur eigenen Entlastung und Entschleunigung.

Ein weiteres Element der Selbstführung bezieht sich auf das lebenslange Lernen. Letzteres beschreibt eine wesentliche normative Vorstellung von der eigenen Entwicklung der Leitungspersonen. Alle Leitungspersonen haben diverse private und berufliche Weiterbildungen durchgeführt und nennen weitere geplante oder für sie interessante Weiterbildungen. Für die befragten Leitungspersonen stellt das lebenslange Lernen demnach einen wichtigen Bestandteil ihrer persönlichen Entwicklung dar.

Die Leitungsperson F3 beispielsweise bildet sich im Thema Gesundheitsmanagement weiter, indem sie die Inhalte einer beruflichen Weiterbildung mit denen einer privaten Weiterbildung im Bereich Kampfsport verbindet:

„[...] [D]a ich ja jetzt Deeskalationstrainer bin oder werden soll, ich mache das jetzt auch privat, so im Sport, so ein bisschen Kampfsport habe ich angefangen [...]. Weil das echt fit macht und Spaß macht und man so ein bisschen auch einmal [...] bewusst mit sich umgeht und auch viel lernt. Weil, es geht ja auch um

Philosophie, nicht nur um ‚Wir hauen uns jetzt irgendwohin‘, [...]. [Das] Thema Gesundheit finde ich einfach auch wichtig“ (F3, Z: 136).

Die Notwendigkeit gezielter beruflicher Weiterbildung wird von den Leitungspersonen erkannt, was einen Ausdruck von Professionalität darstellt: Professionell Handelnde sind in der Situation, sich ständig beruflich weiterbilden zu müssen (Peters 2004, S. 74). F1 zeigt beispielhaft, dass die Leitungsposition mit der Notwendigkeit der Weiterbildung einhergeht, um weiter professionell handeln zu können:

„Also, ich finde es schon wichtig, dass man als Leitung auch, ja, fachlich sich immer auf dem Laufenden hält. Weil, man kann die Erzieher nicht beraten, man kann auch die Konzeption nicht vorantreiben, wenn man im Fachlichen nicht auf der Höhe der Zeit ist [...]“ (F1, Z: 104).

Das lebenslange Lernen führt (im besten Fall) bei den Leitungspersonen im Sinne Holzkamps zu einer Verfügungserweiterung, welche sich auf die Erweiterung einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit bezieht (Holzkamp 1983, S. 367 ff.; 383 ff.). Diese Entwicklungsdynamik bezieht sich auf allgemeine berufliche und private Lerninhalte sowie direkt auf die Leitungsposition.

Die befragten Leitungspersonen orientieren sich bei der normativen Vorstellung über ihre Entwicklung an den drei Kernelementen ihres beruflichen Selbstverständnisses, bei dem jedes Subjekt bezüglich des eigenen Lernens und der eigenen Entwicklung als eigenverantwortlich bezeichnet wird (vgl. Kap. 7.1). Diese Vorstellung übertragen die Leitungspersonen auf sich selbst – auch sie sind Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse. Diese Ansicht korrespondiert mit dem von den Befragten genannten Führungsverständnis (vgl. Kap. 7.2), welches auf die Selbstbestimmung und Lernfähigkeit von Subjekten fokussiert. In Bezug auf die empirischen Daten wird deutlich, dass eine relevante Voraussetzung für die Selbstführung zunächst die Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Entwicklungs- und Lernweg darstellt: Welche subjektiven Kompetenzen, Kapazitäten und Bedingungen liegen für die Erreichung der organisationalen Ziele vor? Daher knüpft der Aspekt der Selbstführung an der Determinante „Interesse am Subjekt“ des professionellen Selbstverständnisses (vgl. Kap. 7.1) an, indem hier nicht die Entwicklung des Klienten im Mittelpunkt steht, sondern zunächst die eigenen Kompetenzen, Eigenschaften und Entwicklungschancen eruiert werden. Denn je nach Bedingungen und Aufgaben zeigen sich bei den Leitungspersonen intraindividuelle Unterschiede im Hinblick auf Kompetenzen, Ressourcen und Eigenschaften.

Handlungsautonomie

Weitere Nuancen des professionellen Selbstverständnisses (vgl. Kap. 7.1) und des professionellen pädagogischen Führungsverständnisses (vgl. Kap. 7.2) beziehen sich auf die Handlungsautonomie der Leitungspersonen: Durch die relative Handlungsautonomie ist es den Leitungspersonen möglich, ihre Werte, z. B. in Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Arbeit und die Entwicklung organisationaler Strukturen, in die Arbeit einzubringen und sich somit (zumindest teilweise) selbst zu verwirklichen. Die Interviews zeigen, dass es den Leitungspersonen wichtig ist, die jeweilige Einrichtung weiterzuentwickeln und eigenständig Prozesse zu gestalten sowie Entscheidungen zu treffen. Den Leitungspersonen ist ein gewisses Maß an Selbstständigkeit wichtig, um individuelle Ideen und Vorhaben zu verwirklichen. So konstatiert die Leitungsperson F5 beispielhaft Folgendes: „Besonders gut gefällt mir hier, dass ich sehr viel auch selber mir überlegen kann, auch viel steuern kann [...]“ (F5, Z: 22).

Die Leitungspersonen möchten eigene Werte innerhalb der Einrichtung implementieren und „Eckpfeiler der Arbeit gestalten“ (F3, Z: 70). Das Streben nach der Realisierung eigener Werte wird besonders dadurch sichtbar, dass keine der Leitungspersonen die Einrichtungsstrukturen einer vorigen Leitungsperson auf inhaltlicher und verwaltungstechnischer Ebene gänzlich übernimmt – vielmehr steht dabei der eigene Gestaltungswille im Mittelpunkt. Die Motivation besteht darin, es „besser“ zu machen als andere Leitungspersonen (F1, Z: 42). Die Strukturen der Handlungsautonomie können bei den Leitungspersonen expansives Lernen im Sinne Holzkamps (1995) dadurch auslösen, dass die Umsetzung der eigenen Werte zugleich als Motivationsquelle und Entwicklungspunkt dient.

Die Vorstellung von selbstständigem Handeln und einer eigenständigen Realisierung der persönlichen Vorstellungen durch die Leitungspersonen entspricht dem Charakter professionellen Handelns, bei dem professionell Handelnde eine zumindest „relative Autonomie“ gegenüber ihren Auftraggebern, Arbeitgebern und ihrer Klientel nutzen (Peters 2004, S. 74).

Den empirischen Ergebnissen zufolge kann die relative Autonomie beim Handeln der Leitungspersonen zu einer persönlichen Selbstentfaltung bezüglich der Umsetzung eigener Ideen und Werte führen und den beruflichen Habitus im Hinblick auf professionelles Leitungshandeln auf diese Weise positiv prägen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die drei Kernelemente des beruflichen Selbstverständnisses (vgl. Kap. 7.1) in Form von Selbstführung und Handlungsautonomie bei den Leitungspersonen selbst wiederfinden. Die Aspekte Selbstführung und Handlungsautonomie stellen im Sinne Bourdieus spezifische Einstellungen und (Handlungs-)Logiken zur individuellen Entwicklung der Leitungspersonen des beruflichen Feldes dar.

7.4 Zusammenfassung: Normative professionelle (pädagogische) Verständnisse

Im Kapitel 7 wurde den Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 5.6) ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis attestiert: Die Leitungspersonen haben eine Vorstellung davon entwickelt, welche Werte und Einstellungen eine professionell handelnde Leitungsperson vertreten sollte. Dazu zählen folgende drei Kernelemente: Interesse am Menschen, qualitative Beziehung zur Klientel sowie Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Die aus diesem Selbstverständnis entwickelten Einstellungen und Werte definieren die Subjekte als individuell und vielfältig im Hinblick auf ihre Ausgangsbedingungen. Zudem werden Menschen von den Leitungspersonen als soziale Wesen definiert, die Bindung zur Entwicklung von Bildung benötigen. Dadurch, dass sich die Leitungspersonen als Begleiter von Lernprozessen definieren, werden Menschen von ihnen als selbstwirksam und lernfähig definiert.

Die Entwicklung des Führungsverständnisses ist durch frühere Arbeitserfahrungen geprägt. Die Einstellungen und Prämissen des Selbstverständnisses gehen mit dem Führungsverständnis der Leitungspersonen aller Professionsentwicklungstypen einher, welches sich an der dialogischen Führung orientiert und sich somit durch Selbstbestimmung und Verantwortung der Mitarbeitenden, Begleitung der Lernprozesse der Mitarbeitenden sowie die Anregung von expansivem Lernen auszeichnet.

Das professionelle Selbst- und Führungsverständnis üben zudem Einfluss auf die Leitungspersonen selbst aus: Die normative Vorstellung von der eigenen Entwicklung beschreibt, dass die Leitungspersonen die Gestalter und Akteure ihrer eigenen Lern- sowie Entwicklungsprozesse sind und die Prämisse verfolgen, sich stetig weiterzuentwickeln. Die Elemente der Selbstführung beziehen sich vor allem auf Selbstsorge und Handlungsautonomie.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Leitungspersonen professionelle normative berufliche Selbst-, Führungsverständnisse und normative Vorstellungen in Bezug auf ihre eigene Entwicklung ausgebildet und in ihren beruflichen Habitus übernommen haben. Diese normativen Verständnisse beinhalten kongruente Elemente eines professionellen (pädagogischen) Leitungshandelns und ergänzen sich gegenseitig bzw. bauen aufeinander auf.

Die Leitungspersonen der drei Professionsentwicklungstypen zeigen keine Unterschiede bei der Entwicklung des Selbst- und Führungsverständnisses. Vermutlich haben sie im Hinblick auf ihre vorberufliche und berufliche Sozialisation ähnliche Erfahrungen gemacht, die diese ähnlichen Verständnisse haben entwickeln lassen. Um weitere Aussagen über die Entwicklung des Leitungshandelns und -habitus zu treffen, wird in Kapitel 7.5 die Ausgestaltung der beruflichen Identitätsentwicklung, mit besonderer Berücksichtigung von Rollenkonflikten, betrachtet und analysiert.

7.5 Rollenkonflikte – zur Identitätsentwicklung der Leitungspersonen

Im Rahmen der beruflichen Sozialisation entwickelt sich der berufliche Habitus (vgl. Kap. 2.1). Im Folgenden wird die berufliche Identitätsentwicklung der Leitungspersonen in den Blick genommen. Im Zusammenhang damit bilden diejenigen Rollenkonflikte einen wesentlichen Ausgangspunkt, die Einfluss auf das Leitungshandeln nehmen.

Die befragten Leitungspersonen befinden sich organisatorisch betrachtet in einer „Sandwichposition“: Sie haben sich einerseits an sozialpolitischen Entscheidungen bzw. Gegebenheiten zu orientieren. Andererseits sollen sie die übergeordneten pädagogischen Ziele des jeweiligen Trägers innerhalb bestimmter wirtschaftlicher Rahmenbedingungen realisieren und zudem das Arbeitsteam motivieren, um ebendiese Ziele (gemeinsam) zu erreichen. Die Leitungspersonen müssen zwischen allen Anforderungen und Erwartungen des Staates und Trägers, der Mitarbeitenden sowie der Klientel vermitteln und hierbei teilweise entgegen den eigenen Vorstellungen und Werten handeln, wodurch Rollenkonflikte entstehen (können), die wiederum dadurch verstärkt werden, dass die Leitungspersonen die von außen gesetzten Zielvorgaben (z. B. wirtschaftliche) repräsentieren müssen.

Die Sandwichposition kann zu Rollenkonflikten auf diversen Ebenen führen, welche im Folgenden vorgestellt werden. Dabei entwickeln sich subjektive Rollenkonflikte, welche die Leitungspersonen in intraindividuelle Weise selbst betreffen; Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen, solche Rollenkonflikte, welche sich durch äußere Rahmenbedingungen (beispielsweise wirtschaftliche Gegebenheiten) entwickeln sowie individuelle Rollenkonflikte, die sich auf einzelne Leitungspersonen bzw. einen Teil eines Professionsentwicklungstyps beziehen. Alle drei bzw. vier Typen von Rollenkonflikten nehmen Einfluss auf die Ausbildung des jeweiligen Leitungshabitus.

Inwieweit die Leitungspersonen mit diesen Rollenkonflikten umgehen bzw. ob und wie eine Auflösung dieser möglich ist, wird im Anschluss an die Darstellung der Rollenkonflikte erläutert und analysiert. In diesem Zusammenhang wird auf die Besonderheiten des Leitungshandelns der drei Professionsentwicklungstypen (sicher-orientierte, ambivalent-orientierte und unsicher-orientierte; vgl. Kap. 5.6) eingegangen.

7.5.1 Subjektive Rollenkonflikte

Es gibt Rollenkonflikte, die sich verstärkt auf die Leitungspersonen selbst beziehen und weniger aus äußeren Rahmenbedingungen resultieren. Im Folgenden werden diese subjektorientierten Rollenkonflikte vorgestellt.

7.5.1.1 Rollenkonflikte: Hierarchische Abgrenzung vom Arbeitsteam

Leitungspersonen sind ihren Mitarbeitenden aufgrund ihrer beruflichen Stellung hierarchisch übergeordnet. Die Leitungsperson ist Alleinentscheider und für alle Belange der Einrichtung verantwortlich; sie darf Weisungen erteilen und disziplinarische Maßnahmen anberaumen (vgl. Kapitel 6.2.1). Durch die empirischen Daten ist ein subjektorientierter Rollenkonflikt im Hinblick auf das Ausleben der Leitungsrolle sichtbar geworden, welcher im Folgenden näher erläutert wird.

Ambivalent-orientierter Typ: Symbolische Abgrenzung vs. Dazugehören

Eine wesentliche Herausforderung der Leitungsperson des ambivalent-orientierten Professionsentwicklungstyps besteht in der Fähigkeit, sich symbolisch von den Mitarbeitenden abzugrenzen und dadurch ihre hierarchisch höhere Stellung zu betonen. Eine symbolische Annäherung an die Mitarbeitenden kann z. B. durch die Kommunikation erfolgen: Die Leitungspersonen bezeichnen ihre Mitarbeitenden mehrheitlich als „Kolleginnen“ (F3, Z: 34).

Die Leitungsperson F3 verdeutlicht die symbolische Annäherung an ihre Mitarbeitenden durch die räumliche Nähe, indem sie auf das Arbeiten in einem eigenen Büro verzichtet und stattdessen im Büro der Mitarbeitenden arbeitet, um sich somit weder räumlich noch symbolisch abzugrenzen:

„[...] [D]as ist auch, glaube ich, eine wichtige Geste, dass man nicht immer hier in seinem Türmchen sitzt, sondern auch mit den Kollegen einfach zusammenarbeitet“ (F3, Z: 34).

Die Interviews verdeutlichen, dass den Leitungspersonen die symbolische Abgrenzung aus einem bestimmten Grund schwerfällt: Ihnen ist die soziale Zugehörigkeit zum Team wichtig. Alle Leitungspersonen, auch und gerade jene, die keine Leitungskollegen haben, möchten zu einer Arbeitsgruppe gehören, in der sie sich austauschen können und in der sie – losgelöst von der Leitungsposition – als Menschen akzeptiert werden, wie F2 beispielhaft darstellt:

„Ich habe immer so ein bisschen die Einstellung gehabt, ich will mit den Leuten ja noch lange zusammenarbeiten und es sind nicht meine Freunde, das ist mir klar, aber ich möchte mich trotzdem gut mit denen verstehen. [...]. Also, weil das ist, glaube ich, so eine menschliche Regung, dass man irgendwie ein doofes Gefühl manchmal hat, wenn man nicht dazugehört zu so einem Team“ (F2, Z: 18).

Wie F2 beispielhaft erläutert, ist die Beziehung der Leitungspersonen zu ihren Mitarbeitenden stark ausgeprägt. Die Grenze zwischen Privat- und Leitungsperson ist durch eine hierarchische Symbolisierung nicht eindeutig zu erkennen, selbst wenn diese durch die Aussage „[...] es sind nicht meine Freunde, das ist mir klar [...]“ verdeutlicht, dass sich ihre Leitungsrolle deutlich von den Rollen der Mitarbeitenden abhebt und sie sich in einer hierarchischen Beziehung zu ihren Mitarbeitenden befindet. Der ambivalent-orientierte Typ ist sich der Leitungsrolle und ihren Entscheidungsbefugnissen sowie der damit zusammenhängenden Konsequenzen, nämlich mitunter unpopuläre Entscheidungen zu treffen und dadurch einen Ausschluss aus dem Team erfahren zu können, bewusst. Dennoch implementiert dieser Typ eine Kultur des „Gleichseins“: „Hier bin ich Mensch, hier

kann ich sein“ (F10, Z: 54). Dadurch besteht ein ambivalentes Verhältnis von Dazugehören und sich (dennoch) symbolisch abzugrenzen.

Unsicher-orientierter Typ: Dazugehören vs. Konsequenz und Entschlusskraft

Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps haben ein professionelles berufliches Selbstbild entwickelt (vgl. Kap. 7.2). Sie definieren ein professionelles Führungshandeln als eines, welches sich durch Konsequenz und Entschlusskraft auszeichnet, wie F1 beispielhaft darstellt:

„Ich glaube, wichtig ist, dass man vor sich bestehen kann, dass man hinter dem stehen kann, was man da umsetzen möchte oder was man fordert [...]“ (F1, Z: 22).

Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps sind zugleich jedoch verstärkt mit den „Dilemmata der Führung“ konfrontiert (Neuberger 2002, S. 337 ff.): Der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit der Leitungspersonen zu den Arbeitsteams kollidiert mit der Leitungsrolle und dem Ziel, auch unpopuläre Aufgaben zu delegieren und personalrechtliche Konsequenzen durchzusetzen. Durch Konsequenz und Entschlusskraft symbolisieren die Leitungspersonen ihre hierarchische Stellung und entfernen sich dadurch zugleich symbolisch (und emotional) von ihren Arbeitsteams.

Die Leitungsperson F9 verdeutlicht beispielsweise, dass sie einige Leitungsaufgaben, wie die Erteilung einer Abmahnung, aufgrund der Befürchtung eines Ausschlusses aus dem Arbeitsteam nicht durchführt:

„Und eigentlich habe ich eine Auffassung, dass ich sage, jeder ist erwachsen und ist eigenverantwortlich und wird das auch selber machen und ist ehrlich, aber es ist eben nicht immer so der Fall und dann ist es manchmal so ein bisschen so die Schwierigkeit, wie geht man damit jetzt um? Man will nicht unbedingt eine blöde Stimmung ins Team bringen, dass man sagt: ‚Ich gebe dir jetzt eine Abmahnung‘, [...] weil man natürlich auch weiß, es kommt irgendwo auch zurück, so wie man in den Wald [hineinruft], so schallt es auch zurück, und deswegen gucke ich da schon, dass ich so ein bisschen kooperativ bleibe [...]“ (F9, Z: 85).

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps zwar verinnerlicht haben, dass die Leitungsposition mit spezifischen Verhaltensregeln einhergeht. Die Leitungspersonen haben bereits ein professionelles Leitungsbild erarbeitet, welches sich durch Konsequenz und Entschlusskraft auszeichnen soll (vgl. Kap. 7.5.1). Sie haben jedoch noch keinen einheitlichen beruflichen Leitungshabitus entwickelt, denn dieser definiert sich nicht ausschließlich durch die fachlichen Qualifikationen und die

berufsspezifische Haltung. Vielmehr kann der berufliche Habitus nur in Verbindung mit berufstypischen Verhaltens- und Handlungsdispositionen zum Ausdruck kommen (Krais et al. 2002, S. 55 ff.; vgl. Kap. 2.1.2), welcher durch dieses beschriebene inkongruente Leitungshandeln jedoch nicht gänzlich ausgebildet werden kann.

Sicher-orientierter Typ: „Ich bin hier die Leitung!“

Die Leitungsperson des sicher-orientierten Professionsentwicklungstyps ist sich ihrer Rolle als Leitungsperson durchaus bewusst (F6, Z: 34). Sie verweist dabei in erster Linie auf ihre formale Stellung als Leitungsperson und erläutert, dass sie die Entscheidungsgewalt innehat: „Ich kann hier jede Entscheidung fällen“ (F6, Z: 34). Dabei orientiert sie sich jedoch an einem professionellen pädagogischen Führungsverständnis (vgl. Kap. 7.2; F6, Z: 34), indem die Partizipation der Mitarbeitenden an Entscheidungen eine besondere Stellung hat.

Mit ihrer Aussage „Ich bin hier Leitung“ wird deutlich, dass sie die Leitungsrolle in ihren Leitungshabitus integriert und sich somit auf der hierarchischen Ebene von ihren Mitarbeitenden abgegrenzt hat. Sie beschreibt sich nicht als auf einer hierarchischen Stufe mit ihren Mitarbeitenden befindlichen, sondern diesen übergeordnet.

Nach der Sozialisationsdefinition der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 2.1) entsteht ein Wechselspiel zwischen dem Sozialsanden und dessen Umwelt (Hurrelmann et al. 2008, S. 25). Naumann (2010) schließt sich diesem Sozialisationsverständnis mit der Definition eines zirkulären Prozesses zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem an, indem wechselseitig Erwartungen abgeglichen werden und darauf reagiert wird (ebd. 2010, S. 186).

Die Mitarbeitenden reagieren auf die erlebte Leitungsrolle. Diese Reaktion wird wiederum von der Leitungsperson aufgenommen und markiert entweder eine gelingende oder nicht gelingende Interaktion. Dadurch, dass den befragten Leitungspersonen des ambivalent-orientierten und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps die Markierung und Symbolisierung von Hierarchie und das Durchsetzen der Entschlusskraft oftmals nicht gelingen, wird dies in Anlehnung an den interaktiven Führungsprozess nach Naumann (2010) wiederum auf die Mitarbeitenden projiziert. Die Mitarbeitenden entwickeln dann ein uneinheitliches, unsicheres, nicht durch Hierarchie gekennzeichnetes Leitungsrollen-Fremdbild. Dieses uneinheitliche Leitungsrollenbild kann zu einer spezifischen

Erwartungshaltung der Mitarbeitenden führen und in dieser Form an die Leitungspersonen zurückgemeldet werden. Die eigene Unsicherheit bei der Ausübung der Leitungsrolle kann letztendlich zu einem inkongruenten Leitungsrollen-Fremd- und Selbstbild führen (F2, Z: 18; F9, Z: 85; Naumann 2010, S. 186).

Die Leitungsperson F10 (ambivalent-orientierter Typ) beispielsweise delegiert zwar Aufgaben an ihre Mitarbeitenden, führt diese dann aufgrund von Ungeduld letztlich jedoch selbst durch (F10, Z: 2). Die Mitarbeitenden erleben insofern eine inkongruente Leitungsrolle dadurch, dass die an sie delegierten Aufgaben im Nachhinein (doch) von der Leitungsperson selbst übernommen werden. Sie könnten dadurch eine Erwartungshaltung ausbilden, wonach sie sich in der nächsten Situation darauf verlassen, dass die Aufgaben erneut nicht eigenständig durchgeführt werden müssen, sondern (ohnehin) von der Leitungsperson übernommen werden. Die Leitungsperson wird in diesem Prozess kein Erfolgserlebnis bezüglich ihrer Delegationskompetenz haben – sie erkennt lediglich, dass ihre Weisungen nicht angenommen werden, was negativ auf ihr Leitungsrollen-Selbstbild wirken dürfte.

Andererseits wirken die Entschlusskraft und Abgrenzungsfähigkeit des sicherorientierten Typs (F6) auch auf symbolischer Ebene als eindeutige Leitungsrolle auf die Mitarbeitenden. Die Erwartungshaltung ist durch ein eindeutiges Leitungshandeln definiert. Der Leitungshabitus ist bei diesem Typ im Hinblick auf Entschlusskraft und symbolische Abgrenzung, d. h. die Betonung der Leitungsrolle, positiv geprägt.

7.5.2 Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen

In den Interviews wurden neben subjektorientierten Rollenkonflikten solche mit direktem Bezug zu anderen Personen festgestellt. Im Folgenden werden diese näher dargestellt.

7.5.2.1 Generationenkonflikte: Erfahrene Mitarbeitende und Leitungskolleginnen

Die empirischen Ergebnisse lassen bei den Leitungspersonen berufliche Generationenkonflikte erkennen. Alle Personen der drei Professionsentwicklungstypen sind am Arbeitsplatz von einem Generationenkonflikt betroffen. So werden die Führung von erfahrenen Mitarbeitenden bzw. die Zusammenarbeit mit Leitungskolleginnen, die auf wesentlich mehr berufliche Erfahrung zurückblicken und eventuell länger in der aktuellen Einrichtung als die Leitungspersonen selbst tätig sind, zu einer besonderen Herausforderung.

Die (gezielte) Veränderung von Strukturen und Handlungsabläufen in der Einrichtung stellt eine Situation dar, die häufig durch den verstärkten Widerstand erfahrener Mitarbeitender und Leitungskollegen gekennzeichnet ist. Gerade langjährige Mitarbeitende geben demnach zum einen dem Leitungsnachwuchs mit seinen neuen Ideen kaum eine Chance. Zum anderen fällt den erfahrenen Mitarbeitenden und Leitungskollegen mitunter ein effizientes pädagogisches Arbeiten schwer, welches in ökonomische Strukturen eingebettet ist. Erfahrene Mitarbeitende und Leitungskollegen können bzw. wollen die Ökonomisierung, welche im sozialpädagogischen Bereich seit den 1990er-Jahren verstärkt stattfindet (Heiner 2010, S. 71), sowie die damit verbundenen Formalisierungen und Neuorientierungen in der Pädagogik ungern anerkennen und bei der Arbeit umsetzen, wie die Leitungsperson F10 beispielhaft darstellt:

„Also, z. B., [...] früher war es kein Problem, wenn die Einrichtungen nicht betriebswirtschaftlich rentabel waren. Das wurde von der Behörde ausgeglichen. Das passiert seit ein paar Jahren nicht mehr. Das heißt, wir müssen wirtschaftlich arbeiten. Und da muss man so ein Team auch erst mal hinkriegen, ne. Ich habe nun auch ein relativ altes Team, in Führungsstrichen“ (F10, Z: 36).

Da es sich bei der Verbetriebswirtschaftlichung um eine Vorgehensweise handelt, die in der sozialpädagogischen Arbeit in den 1990er-Jahren Einzug hielt, hätten die erfahrenen Mitarbeitenden theoretisch genug Zeit gehabt, um sich an die Umstellung zu gewöhnen bzw. diese als gegeben anzunehmen. Durch die dezentrale Organisation zum einen und ausgeprägte Freiheitsgrade bezüglich ihrer Arbeit

zum anderen (Sausele-Bayer 2011, S. 173 f.) können bzw. wollen die erfahrenen Mitarbeitenden und Leitungspersonen die mit der Verbetriebswirtschaftlichung einhergehenden neuen Wertvorstellungen, nämlich Pädagogik unter betriebswirtschaftlich effizienten Gesichtspunkten umzusetzen, nicht in ihr Wertesystem integrieren. Die erfahrenen Mitarbeitenden und Leitungspersonen haben (daher) keine Strategie erarbeitet, um mit diesen sich teilweise widersprechenden Anforderungen von Pädagogik und Betriebswirtschaft umzugehen. Somit haben sie bisher keine kongruente berufliche Identität entwickelt, die eine wesentliche Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und Professionalität darstellt. Dieser unbearbeitete Rollenkonflikt der erfahrenen Mitarbeitenden und Leitungskolleginnen führt bei den befragten Leitungspersonen letztlich zu diesem Generationenkonflikt.

Veränderungen zu moderieren sowie gemeinsam mit den erfahrenen Mitarbeitenden und Leitungskollegen umzusetzen und (dadurch) deren Ängste abzubauen, stellt für die Leitungspersonen somit eine herausfordernde Aufgabe dar. Eine Leitungsaufgabe ist es, die pädagogischen Arbeiten und die organisationale Ausrichtung unter ökonomischen Gesichtspunkten zu steuern (Böttcher u. Merchel 2010). Die Leitungsaufgaben können im Falle mangelnder Veränderungsbereitschaft bzw. -fähigkeit nicht in vollem Umfang umgesetzt werden.

Alle drei Professionsentwicklungstypen sind zwar mit dem Generationenkonflikt konfrontiert, gehen damit aber unterschiedlich um. Der spezifische Umgang der drei Typen mit diesem Konflikt weist auf einen jeweils unterschiedlich ausgeprägten Leitungshabitus bezüglich dieses Konfliktes hin.

Ambivalent-orientierter Typ: Verstärkte theoretische Auseinandersetzung

Der ambivalent-orientierte Professionsentwicklungstyp ist sich des Generationenkonfliktes zwar bewusst, jedoch ist sich dieser Typ nicht sicher, welche Strategien und Maßnahmen zur Konfliktlösung angebracht sind. F10 konfrontiert sich mehr mit der Existenz und der Entwicklung des Problems (z. B. durch veränderte sozialpolitische Strukturen) als mit dessen Lösung (F10, Z: 36). Die Leitungsperson F10 verarbeitet diesen Konflikt eher auf einer theoretischen Metaebene als auf der praktisch-handlungsorientierten Ebene. An der Aussage „Und da muss man so ein Team auch erst mal hinkriegen [...]“ (F10, Z: 36) wird deutlich, dass das Ziel, das Team in Bezug auf Veränderungen als Leitungskraft zu unterstützen, das übergeordnete Ziel darstellt. Eindeutige Hinweise auf gezielte Maßnahmen dieser Unterstützung werden in den Interviews mit den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs nicht deutlich. Die Ambivalenz im Umgang mit diesem Konflikt wirkt entsprechend stagnierend auf die Ausbildung eines professionellen Leitungshabitus bezüglich dieses Konfliktes.

Unsicher-orientierter Typ: Keine Handlungsmöglichkeiten

Der unsicher-orientierte Professionsentwicklungstyp ist sich des Generationenkonfliktes ebenfalls bewusst und versucht, ihn mit Methoden der Konfliktklärung (durch Gespräche wie der sicher-orientierte Typ) abzumildern. Der Umgang mit der möglichen Unauflösbarkeit dieses Konfliktes führt beim unsicher-orientierten Typ jedoch zu Frustration und Handlungsunfähigkeit. Die Leitungsperson F4 beispielsweise zeigt Desillusionierung und Hilflosigkeit nach dem Scheitern der Konfliktlösung mit einer Mitarbeitenden:

„Und das war eine langjährige Mitarbeiterin, also, die war schon 15 Jahre jetzt hier und hat Kurse gegeben. Das war jetzt nicht so irgendjemand. Die war auch hier gut eingeführt sozusagen in diesem ganzen Kursleiterinnenkreis“ (F4, Z: 54). „[...] Ich habe mit ihr zwei Gespräche geführt. [...] Beim ersten Gespräch hat sie angedroht, dass sie sich dann möglicherweise für eine Kündigung aussprechen würde. Und dann habe ich noch einmal ein zweites Gespräch mit ihr gesucht, genau. Wir haben bestimmt zweimal eine Stunde oder eineinhalb Stunden gesprochen, richtig lange. Und ich habe versucht, auch ihr meine Position klarzumachen, [...] und ich kam da sozusagen nicht irgendwie gegen an“ (F4, Z: 56).

Die Leitungsperson konstatiert mit ihrer Aussage, dass langjährige Mitarbeitende mitunter eine besondere Stellung innerhalb des sozialen Gefüges einer Organisation entwickelt haben. Langjährig Mitarbeitende sind sich somit nicht nur ihrer langjährig erprobten Kompetenzen bewusst und aufgrund dessen weniger verän-

derungsbereit. Sie haben sich zudem ein soziales Netz in ihrer Organisation erschaffen, welches ihnen auch in Krisensituationen oder bei Auseinandersetzungen mit den Leitungspersonen Rückhalt gibt, sodass ein gruppodynamischer Effekt ausgelöst wird, was im Hinblick auf die Konfliktklärung und professionelles Leitungshandeln hinderlich wirken kann.

Die Leitungsperson F4 verdeutlicht ihre ausgeprägte Intention, diesen Konflikt zu klären, indem eine Vermittlung der unterschiedlichen Positionen von Leitungsperson und Mitarbeitenden zu dem Konfliktthema anberaumt wurde. Die Nichtklärung wirkt wie ein „Nicht-[da]-gegen-Ankommen“ (F4, Z: 56) und reduziert das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Leitungsperson. Der Leitungshabitus ist im Umgang mit diesem Konflikt nicht sehr ausgeprägt. Vielmehr charakterisiert sich der unsicher-orientierte Typ durch eine ausgeprägte Handlungsunfähigkeit im Hinblick auf diesen Konflikt (F7, Z: 27).

Sicher-orientierter Typ: Möglichkeiten und Grenzen verdeutlichen

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass sich der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp (F6) zwar des Generationenkonfliktes bewusst ist, dieser jedoch durch gezielte Maßnahmen, z. B. eine fortwährende Auseinandersetzung und Gespräche mit den erfahrenen Leitungskolleginnen, zu moderieren ist, auch wenn Ersterer sich dessen bewusst ist, dass er diesen dadurch womöglich nicht auflösen wird (F6, Z: 58; 60). Das verdeutlicht, dass sich die Leitungsperson F6 als sicher-orientierter Professionsentwicklungstyp des Rollenkonfliktes bewusst ist, Methoden zum Umgang mit diesem Konflikt erarbeitet sowie dahingehend einen realistischen Blick auf den möglichen Ausgang dieses Konfliktes entwickelt hat, dass dieser wahrscheinlich nicht zu lösen ist, da er von der Mitwirkung anderer Personen abhängig ist. Der sicher-orientierte Typ zeigt somit eine ausgeprägte Reflexionskompetenz im Hinblick auf das Leitungshandeln, welches durch einen offenen Ausgang gekennzeichnet sein kann und nicht ausschließlich erfolgsversprechend sein muss. Der Leitungshabitus des sicher-orientierten Typs ist durch Gelassenheit und Realismus in Bezug auf diesen Konflikt geprägt.

7.5.2.2 Leistungskonflikt der drei Typen: Differenziertes professionelles Grundverständnis

Eine Aufgabe der Leitungspersonen ist die Anleitung der Mitarbeitenden zum professionellen Handeln. Die empirischen Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Umsetzung der pädagogischen Konzepte aufgrund mangelnder Leistungen der Mitarbeitenden nicht immer gelingt. Die professionellen pädagogischen Handlungsansprüche der Leitungspersonen aller Professionsentwicklungstypen spiegeln sich nicht (immer) in den realen Arbeitsvollzügen der Mitarbeitenden wider. Somit vermissen die Leitungspersonen im Rahmen des pädagogischen Handelns der Mitarbeitenden häufig pädagogische Professionalität – sie möchten die Arbeit nicht nur „irgendwie“ geschafft wissen. Vielmehr sollte sich das Handeln an wissenschaftlichem Wissen orientieren und reflexiv im Hinblick auf die eigene Rolle geschehen sowie mit der gesellschaftlichen Verantwortung der Berufsrolle verbunden sein.

Beispielhaft demonstriert die Leitungsperson F6 (Leitung einer Kindertageseinrichtung) die unterschiedliche pädagogische Grundhaltung von ihren Mitarbeitenden und ihr selbst bezogen auf den Umgang mit ihrer Klientel:

„Manchmal herrschen so komische Ansichten [vor], was Kinder in einem sozialen Brennpunkt brauchen. Die brauchen besonders viel Spielzeug und aus irgendeinem Grund brauchen die auch besonders viel [zum] Naschen. Wo ich so sage: ‚Nee, genau das nicht!‘ [...]. Es geht darum, dass wir hier einen Bildungsauftrag haben [...]“ (F6, Z: 110).

Die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Ansprüchen der Leitungspersonen und der tatsächlichen Umsetzung durch die Mitarbeitenden beruht auf einem unterschiedlichen pädagogischen Grundverständnis. Die Leitungspersonen profitieren hinsichtlich ihrer professionellen Wissens- und Handlungsbasis von ihrer vorberuflichen Sozialisation. Aufgrund ihres Diplom-Pädagogikstudiums und vorberuflicher Erfahrungen konnten sich die Leitungspersonen eine ausgeprägte Wissens- und Erfahrungsbasis bezüglich professionellen Handelns aneignen (vgl. Kap. 6.1). Die Mitarbeitenden, welche in der Regel kein Hochschulstudium absolviert haben, sondern z. B. eine Ausbildung an einer Berufsfachschule für Erziehung und sozialpädagogische Assistenz sowie Heilerziehungspflege, haben eine damit nicht zu vergleichende professionelle Handlungsbasis entwickelt. Die Leitungspersonen führen Mitarbeitende, die keine vergleichbaren professionellen pädagogischen Handlungsmuster aufweisen wie sie selbst. Die professionellen pädagogischen Handlungsmuster der Mitarbeitenden basieren vermehrt auf Erfahrungen, die ihre Einstellungen und Werthaltungen und damit ihr professionelles Selbstverständnis prägen. Konflikte entstehen durch ein sich widersprechendes professionelles berufliches Selbstverständnis zwischen Leitungspersonen und Mitarbeitenden (vgl. Kap. 7.1). Das praktische Handeln der Mitarbeitenden bezieht sich auf das subjektiv entwickelte Selbstverständnis, welches sich vermutlich verstärkt auf praktische Inhalte konzentriert.

Bei diesem Rollenkonflikt wird deutlich, dass die Leitungspersonen ein Fundament an professionellem Wissen und Können erarbeitet haben, welches sie bei der täglichen Arbeit anwenden, aber auch und gerade von ihren Mitarbeitenden (in ähnlicher Weise) umgesetzt wissen möchten.

Die Umsetzung professionellen Handelns in einer Einrichtung ist jedoch nicht allein von der Leitungsperson abhängig, sondern auch und gerade von der Umsetzung durch das Personal, was diesen Rollenkonflikt zu verstärken scheint: Die Leitungspersonen übernehmen Verantwortung für die Einrichtung und das Handeln der Mitarbeitenden, haben zugleich anscheinend jedoch nur bedingt Einfluss auf die Umsetzung des professionellen Handelns durch die Mitarbeitenden. Trotzdem müssen sie das konkrete Handeln der Mitarbeitenden auch dann nach außen

hin vertreten, wenn dieses nicht (ganz) ihrem professionellen Grundverständnis entspricht. Bei diesem Konflikt wird deutlich, dass die befragten Leitungspersonen ihr Führungsverständnis (vgl. Kap. 7.2) nicht gänzlich umsetzen: Die Mitarbeitenden werden mit ihren praktischen Kompetenzen nicht anerkannt. Die Ausgangskompetenzen der Mitarbeitenden fungieren nicht als Lernbasis, sondern die eigene theoretische Erfahrungsbasis der Leitungspersonen wird als Organisations- und somit Leitungskriterium herangezogen.

7.5.2.3 Rollenkonflikte: Rückmeldungen zum Arbeitsbereich und zur Leitungsposition

Peters (2004) definiert die Arbeit von Professionen als gesellschaftlich bedeutsam (ebd. 2004, S. 74). Bei den sozialen Dienstleistungen handelt es sich um Bildungs- und Hilfsangebote für unterschiedliche Zielgruppen, wie Kinder, Familien und Menschen mit Behinderung (Cremer et al. 2013, S. 8 ff.). Im Hinblick darauf, dass die nicht sofortige Messbarkeit des Erfolgs eine Besonderheit der professionellen pädagogischen Arbeit darstellt (Peters 2004, S. 76), weisen die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass direkte Rückmeldungen der Gesellschaftsmitglieder und der Klientel als ein Indikator für Erfolg sowie Misserfolg und ebenso als Anhaltspunkt für die (Nicht-)Anerkennung der Dienstleistung herangezogen werden können. Denn Professionen sind sozial konstruiert: Was als Profession, was als gesellschaftlich relevant gilt, ist u. a. von der gesellschaftlichen Akzeptanz abhängig (Peters 2004, S. 73).

Da es sich bei der Professionsentwicklung um einen langwierigen Prozess handelt, der durch wechselseitige Sozialisationseinflüsse geschieht (Pfadenhauer 2005, S. 12), stellt sich die Frage, inwieweit Leitungspersonen die gesellschaftliche Relevanz und Akzeptanz ihrer Arbeit zurückgemeldet werden, was wiederum auf die Professionsentwicklung und ihr professionelles Selbstbild zurückwirkt.

Ambivalent- und unsicher-orientierter Typ: Negative Rückmeldungen zum Arbeitsbereich

Keine der befragten Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs (alle Leitungspersonen außer F6) sieht ihren sozialpädagogischen Arbeitsbereich gesellschaftlich als (hinreichend) gewürdigt. In dieser Hinsicht unterscheiden sich der ambivalent- und unsicher-orientierte Typ in der Ausprägung nicht voneinander. So beschreibt die Leitungsperson F9 (unsicher-orientiert) beispielsweise, dass sie den Bereich der Kindertagesbetreuung als gesellschaftlich zu gering geschätzt empfindet:

„Und also, ich glaube, dass es gesamtgesellschaftlich ist, so generell, Kita wird eben abgewertet“ (F9, Z: 70).

Ein Grund für die mangelnde Anerkennung sozialpädagogischer Arbeitsbereiche könnten die mangelnde Kenntnis der Gesellschaft darüber und die dafür erforderliche Expertise der professionell Handelnden auf dem jeweiligen Gebiet sein. F9 konstatiert beispielsweise, dass die Bedeutung ihres Arbeitsbereichs Kindertagesbetreuung in der Gesellschaft nicht deutlich sei – den Menschen sei selten bewusst, dass es sich bei der Kindertagesstätte um eine Bildungsinstitution handele:

„Da wird Schule [als] viel höher [an]gesehen. Und den meisten ist nicht klar, dass eben in der Kita grundlegende Dinge schon geschehen, passieren“ (F9, Z: 70).

Die Aussage der Leitungsperson F9 korrespondiert mit der Beurteilung von F2 (ambivalent-orientiert), wonach sich die Vorstellungen von der sozialen Dienstleistung der Eltern ihrer Kindertageseinrichtung eher auf die elementaren pflegerischen Inhalte beziehen und dadurch nicht auf den übergeordneten Auftrag, Bildung und Erziehung, fokussiert wird:

„[...] [D]as ist eher immer so: ‚Waren die lieb zu meinem Kind, haben die darauf geachtet, dass es gewickelt wird, haben die es mal in den Arm genommen?‘ So etwas“ (F2, Z: 109).

Zum anderen lässt sich durch die Interviews erkennen, dass die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung sozialpädagogischer Dienstleistungen mit einer geringen Anerkennung eines Teils der Klientel gegenüber zusammenhängt. Die Leitungspersonen bringen zum Ausdruck, dass die Gesellschaft negative Vorurteile gegenüber ihrer Klientel aufbringt, welche dem pädagogischen Selbstverständnis der Leitungspersonen widersprechen (vgl. Kap. 7.1). Die Klientel werde von Gesellschaftsmitgliedern als irritierend und belastend empfunden. So konstatiert die Lei-

Leitungsperson F10 (ambivalent-orientiert) für eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung beispielhaft Folgendes:

„[...] [A]lso, wenn ich erzähle, was ich beruflich mache: ‚Oah, ist ja anstrengend. Oh, wie nervig!‘ Und nicht: ‚Oh, das ist ja eine sehr sinnvolle Aufgabe. Das ist ja, also, ein sehr verantwortungsvoller Bereich. Ist ja toll!‘ Oder: ‚Ist auch eine Aufgabe oder ein Berufsfeld, wo man auch wirklich Wirkung entfalten kann.‘ Nee, es ist immer eher so von ‚nervig‘ bis [...], ‚Och ja, nee. Oh, könnte ich ja nicht! Oh, Gott sei Dank, muss ich das nicht!‘“ (F10, Z: 42).

Bei der Leitungsperson F3 (ambivalent-orientiert) wird der mangelnde inklusive Gedanke der Gesellschaft ebenfalls deutlich: F3 empfindet seine Klientel von der Gesellschaft als nicht geachtet – vielmehr habe die Gesellschaft Angst und Scheu vor Menschen mit Behinderungen:

„Und dann hat man da immer so Klischees von einem schwerst-mehrfach speichelnden irgendwie noch Gerüche ausdünstenden Amok laufenden jungen Mann in der U-Bahn, der jetzt gleich onanieren würde oder irgendjemanden anschreit oder angreift, dann möglichst noch ganz bedrohlich einen Kopfschutz hat, damit er nicht stürzt oder so“ (F3, Z: 98).

Die Leitungsperson F11 (unsicher-orientiert) empfindet ihre Klientel (Kinder und Jugendliche einer betreuten Wohngruppe) durch die Gesellschaft als ebenso wenig akzeptiert. Die Gesellschaft zeigt ihrer Meinung nach kein Verständnis für gesellschaftlich nicht angepasste Jugendliche. Stattdessen fühlt sich F11 vermehrt unter Erwartungsdruck sowie „gehetzt“ und „gejagt“ (F11, Z: 36).

Die Aussagen der Interviewten spiegeln eine Gesellschaft, in der vermutlich das Bild des bemitleidenswerten Hilfesuchenden existiert, von dem sich manch einer lieber distanzieren möchte (F10, Z: 42). So sind es doch in erster Linie benachteiligte Personen bzw. deren Angehörige, welche sozialpädagogische Angebote in Anspruch nehmen (Schneider u. Pennerstorfer 2014, S. 157). Seit den 1970er-Jahren haben sich die Angebote im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Werte- und Strukturwandel zugleich erweitert und Hilfesuchende wurden als Kunden umgedeutet (vgl. Kap. 2.1.2). Parallel dazu hat im sozialpädagogischen Bereich eine Professionalisierung in Form einer Verberuflichung und Akademisierung stattgefunden (Cremer et al. 2013, S. 15 ff.). Nach Aussagen der Interviewten scheint die Gesellschaft diese professionelle Entwicklung nicht wahrgenommen zu haben. Nach Meinung der befragten Leitungspersonen handelt es sich bei den sozialpädagogischen Dienstleistungen aus Sicht der Gesellschaft nach wie vor um nicht professionalisierte Angebote für gesellschaftlich (noch immer) po-

tenziell diskriminierte Gruppen, wie (kleine) Kinder, Familien und Menschen mit Behinderungen (F3, Z: 98; F11, Z: 36; F9, Z: 70).

Die Gesellschaft unterstützt die sozialpädagogischen Leistungen demnach nicht durch Anerkennung, Verständnis und einen Inklusionsgedanken. Zudem scheint die mangelnde Erfolgsbestimmung durch zunächst nicht sichtbare Erfolge im sozialpädagogischen Bereich für eine Irritation bzw. ein Desinteresse der Gesellschaft zu sorgen – Erfolg wird in der heutigen Gesellschaft demgemäß (eher) durch (sofort) messbare Kriterien wie Geld oder materielle Güter bestimmt.

Die von den Leitungspersonen vermutete negative gesellschaftliche Einstellung zu den pädagogischen Arbeitsbereichen und der Klientel resultiert aus den Rückmeldungen von Angehörigen der Leitungspersonen zu ihrem Job und aus den Auseinandersetzungen mit Personen anderer Institutionen, was jeweils zu den imaginären Gesellschaftsbildern der Leitungspersonen führt. Die von den Leitungspersonen formulierten negativen gesellschaftlichen Einstellungen zum Arbeitsbereich beruhen vor allem auf gefühlten Einschätzungen der Leitungspersonen und transportieren somit Vorurteile in Bezug auf die Gesellschaft – diese Vorurteile wirken im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung: Die negativen Erwartungen der Leitungspersonen werden zu einem Faktor, der ihre eigene Erfüllung bewirkt. Die von den Leitungspersonen kreierten negativen gesellschaftlichen Einstellungen wirken in negativer Weise auf das berufliche Handeln.

Das professionelle pädagogische Leitungshandeln ist durch das negativ formulierte Gesellschaftsbild eingeschränkt, denn eine wesentliche Voraussetzung für professionelles Handeln und eine professionelle Handlungsethik stellt eine weitestgehende Neutralität in Bezug auf die Gesellschaftsmitglieder dar. Neutralität stellt insofern einen wichtigen Ausgangspunkt für professionelles Leitungshandeln dar, als auf gesellschaftliche Problemlagen in angemessener Weise reagiert wird, mit Rückgriff auf eine fortwährende Selbstreflexion und mit dem Bewusstsein gehandelt wird, dass jedes Gesellschaftsmitglied potenziell zur Klientel zählen kann und der Gesellschaft größtmögliche Offenheit und Akzeptanz entgegengebracht werden (Peters 2004, S. 74; vgl. Kap. 2.2). Durch die imaginär gestalteten negativen Gesellschaftsbilder ist ein weitestgehend neutrales Leitungshandeln eingeschränkt und Ersteres wirken zudem negativ auf die Identitätsentwicklung der Leitungspersonen – die empfundene negative Fremdwahrnehmung führt in diesem Falle zu einer als negativ erlebten Selbstwahrnehmung.

Ambivalent-orientierter Typ: Negatives Leitungsbild auf struktureller Ebene

Keine der befragten Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs fühlt sich in ihrer Leitungsposition durch die Klientel oder andere Gesellschaftsmitglieder vollständig bzw. hinreichend anerkannt. Die Leitungspersonen sehen sich und ihre Arbeit vielmehr als unterschätzt an. Das gesellschaftliche Bild von ihrer Leitungsposition entwickeln sie imaginär, ebenso wie die Vorstellung über ihren Arbeitsbereich durch den Austausch und die Auseinandersetzung mit anderen Personen.

Bei diesem Typ ist das negative gesellschaftliche Bild der Leitungsposition vor allem durch die strukturelle Ebene gekennzeichnet: Die Leitungspersonen haben ein negatives gesellschaftliches Bild von ihrer Leitungsrolle entwickelt, welches sich vor allem auf die potenzielle Unwissenheit der Gesellschaft in Bezug auf die Leitungsposition bezieht. Die negative Einschätzung der Leitungsposition hängt unter Umständen damit zusammen, dass die Gesellschaft nicht ausreichend über die Qualifikation der Leitungspersonen (im Falle der befragten Leitungspersonen: pädagogisches Hochschulstudium) und die Leitungstätigkeiten an sich aufgeklärt ist. Die Leitungsperson F5 macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass den Gesellschaftsmitgliedern die Profession „Diplom-Pädagoge“ sowie die dazugehörigen Ausbildungsvoraussetzungen, -inhalte und -umfänge nicht in ausreichendem Maße bekannt sind:

„Und viele wissen nicht [und sagen]: ‚Was haben Sie studiert?‘ Oder: ‚Was sind Sie – Lehrer? Sind Sie Lehrer?‘“ (F5, Z: 168).

In der Gesellschaft scheinen zudem das Sozialmanagement und dessen Aufgaben (vgl. Kap. 2.1.2) nicht hinreichend bekannt bzw. anerkannt zu sein, weshalb u. a. professionelles Handeln, welches auf wissenschaftlichem Wissen und beruflicher Erfahrung basiert (Pfadenhauer 2005, S. 12; 14), nicht mit der Leitungsposition einer sozialpädagogischen Einrichtung in Verbindung gebracht wird. Beispielhaft stellt die Leitungsperson F2 die mangelnde Kenntnis über die Leitungstätigkeit folgendermaßen dar:

„[...] [D]ass ich diejenige bin, die dafür sorgt, dass auch die Gehälter gezahlt werden, dass irgendwie Sachen auch umgesetzt werden, dass jemand auf einem Stuhl sitzen kann, dass Essen da ist, also, das glaube ich, ist den Leuten nicht so bewusst [...]“ (F2, Z: 109).

Alle befragten Leitungspersonen bemerken, dass sie vor dem Antritt der Position selbst nicht genau wussten, welche konkreten Aufgaben zum Aufgabenfeld der

Leitungsposition gehören, und haben somit selbst ihren zukünftigen Aufgabenbereich unterschätzt bzw. hatten ein falsches Bild davon. F3 (Z: 48) spricht z. B. von einem „naiven Bild“, welches sie sich im Vorwege von der Position gemacht hat. Die Leitungspersonen können die ihnen entgegengebrachte (mangelnde) gesellschaftliche Rückmeldung nur schwer einordnen. Im Vergleich zum Beruf des Arztes, Erziehers oder Lehrers sei die Leitungsposition einer pädagogischen Einrichtung weniger bekannt und könne von der Gesellschaft daher nicht als bedeutsam eingestuft werden (F3, Z: 98).

Das von den Leitungspersonen imaginär entwickelte gesellschaftliche Verständnis der Leitungsposition geht zwar mit Enttäuschung darüber einher, dass die Leitungsposition nicht anerkannt wird, bezieht sich dabei jedoch auf eine mangelnde Aufklärung der Gesellschaft über die Leitungsposition/-aufgaben und eine strukturelle Ebene dieses Rollenkonfliktes. Die Leitungspersonen dieses Typs gehen vermutlich in ambivalenter Weise auf ihre Umwelt zu: Sie sind über das wenige Wissen und das mangelnde Interesse der Gesellschaft an ihrer Leitungsposition und damit zusammenhängenden Aufgaben und Rahmenbedingungen enttäuscht. Diese Enttäuschung beschränkt sich auf die strukturelle Ebene und bezieht sich weniger stark auf die Gesellschaftsmitglieder an sich. Die ambivalent geprägte Fremdwahrnehmung beeinflusst ebenso den Leitungshabitus dieses Typs im Hinblick auf eine ambivalent geprägte Selbstwahrnehmung.

Unsicher-orientierter Typ: Negatives Leitungsbild auf emotionaler Ebene

Im Gegensatz zum ambivalent-orientierten Professionsentwicklungstyp bezieht sich der Rollenkonflikt des imaginär entwickelten negativen Leitungsbildes beim unsicher-orientierten Typ vor allem auf die emotionale Ebene. Das imaginär entwickelte gesellschaftliche Leitungsbild entwickelt sich auf der Grundlage von Auseinandersetzungen mit der Gesellschaft. Die Vorstellung eines negativen gesellschaftlichen Leitungsbildes bezieht sich bei diesem Typ direkt auf die Gesellschaftsmitglieder und ist mit negativen Emotionen verknüpft.

Die Leitungsperson F1 konstatiert, wie negativ die Leitungsposition von den Eltern ihrer Kindertageseinrichtung bewertet wird: Der Leitungsperson werde mitunter die fachliche und professionelle Kompetenz abgesprochen. Zudem wird deutlich, dass die Leitungsposition mit Müßiggang in Verbindung gebracht wird:

„[...] [I]ch hatte schon Situationen, dass Eltern, die gerade ihr Kind bei uns eingewöhnt haben, meinten: ‚Ach, übrigens, ich habe mal etwas zum Thema Eingewöhnung gegoogelt, hier, bitte schön, dann sehen Sie mal, wie es richtig geht.‘ [...] Ja, wir haben auch schon von Kolleginnen gehört, dass Eltern gesagt haben zu den Erziehern: ‚Also, den Job von den Leitungen da unten, den möchte ich ja mal machen [...]‘. Es wird nicht gesehen, dass halt eben [...] nicht jeder Kinder erziehen und betreuen kann, auch wenn jeder Mutter und jeder Vater werden kann, ne, theoretisch. Und dass eine Kita, ja, ein kleiner Betrieb ist, wie andere auch und, dass da nicht irgendwer sitzt, sondern, ja, dass das schon so einen guten Grund hat“ (F1, Z: 72).

Die befragten Leitungspersonen fühlen sich gesellschaftlich nicht als professionell Handelnde anerkannt bzw. nicht geschätzt. Die Leitungsperson F8 (Z: 96) bemerkt, dass ihre Position eher anerkannt werde als die des Erziehers, wobei auch sie schon abwertend als „Krippentante“ bezeichnet worden sei, da sie mit Kindern arbeitet. Die gesellschaftliche Wertschätzung von Arbeitstätigkeiten hängt aus Sicht der Befragten demnach vor allem vom finanziellen Umfeld des jeweiligen Berufes und dem Arbeitsgegenstand ab.

Vermutlich gehen die Leitungspersonen dieses Typs von vornherein eher negativ auf ihre Gesellschaftsmitglieder zu. Ihr imaginär erzeugtes negatives gesellschaftliches Leitungsbild und die damit zusammenhängenden negativen Emotionen wirken im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung, wonach diese negativen Emotionen nach außen transportiert werden und auf die Leitungspersonen zurückwirken.

Sicher-orientierter Typ: Ein hoch angesehenes Arbeitsfeld und positives Leitungsbild

Im Gegensatz zu den ambivalent- und unsicher-orientierten Typen verbindet der sicher-orientierte Typ mit seinem Arbeitsbereich (Kindertageseinrichtung) eine hohe gesellschaftliche Anerkennung:

„Na, ich glaube schon, dass das im Einzelnen also, hoch angesehen wird, so, dass also, dass allen also, in der Gesellschaft den Leuten bewusst ist, dass Erzieher z. B. ein schwerer Beruf ist [...]“ (F6, Z: 86).

Die Aussage von F6 verdeutlicht, dass die gesellschaftliche Anerkennung mit der persönlichen Einstellung zum Beruf des Erziehers zusammenhängt. Der Erzieherberuf wird nach der Vorstellung von F6 von der Gesellschaft als ein „schwerer Beruf“ betrachtet. Diese „Schwere“ bezieht sich auf eine große Aufgabenvariation, auf eine geistig und körperlich herausfordernde Aufgabe, die von der Gesellschaft als relevant und schwierig eingeschätzt wird.

Die Leitungsperson F6 definiert ihren Arbeitsbereich als gesellschaftlich anerkannt. Diese positive Vorstellung entwickelt sich wie schon bei den ambivalent- und unsicher-orientierten Typen aus den Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit anderen Personen. Die positiv geprägte Vorstellung von F6 zum gesellschaftlichen Bild ihres Arbeitsbereichs wirkt ebenso wie bei den ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstypen im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung – hier jedoch umgekehrt: Die imaginär gestaltete positive Einstellung zur gesellschaftlichen Anerkennung ihres Arbeitsbereiches wirkt ebenso positiv auf die Leitungsperson F6 zurück und somit auf ihr Selbstwertgefühl und ihren Leitungshabitus. Vermutlich kann F6 als sicher-orientierter Professionsentwicklungstyp seit jeher wesentlich aufgeschlossener auf ihre berufliche Umwelt zugehen und somit ein angemesseneres, neutrales Leitungshandeln durchführen. Der sicher-orientierte Typ ist sich dessen bewusst, dass die Leitungsaufgaben nicht jedem Gesellschaftsmitglied bekannt sein können (F6, Z: 88). Die Leitungsperson F6 geht offensiv mit der Unwissenheit in Bezug auf ihre Leitungsposition um, indem sie ihrem sozialen Umfeld direkt erläutert, welche Aufgaben sie als Leitungsperson übernimmt. Das Ergebnis dieser Strategie ist eine positive gesellschaftliche Rückmeldung und kein darauf basierender Konflikt:

„Doch, eine Kita zu leiten, glaube ich schon [dass das einen hohen Stellenwert hat]. Manche haben da ganz merkwürdige Vorstellungen davon, was man hier so macht. Und wenn ich dann meine Aufgaben beschreibe, sind die ganz beeindruckt, dass es so umfangreich ist und ich im Prinzip auch so viele Einflussmöglichkeiten habe. Naja, und wenn ich dann sage irgendwie: ‚Ja, Kindergarten, 140 Kinder [betreuen wir]‘, sind immer alle ganz beeindruckt, das ist denen dann schon klar, dass da viel dran hängt, viele Eltern, um die man sich dann ja auch mit kümmert und so. Doch, ich glaube schon, dass das Eindruck macht“ (F6, Z: 88).

Die imaginär erzeugte positive Vorstellung von dem gesellschaftlichen Blick auf den sozialpädagogischen Arbeitsbereich (vgl. Kap. 7.5.2) überträgt der sicher-orientierte Typ auch auf die subjektive Vorstellung vom gesellschaftlichen Leitungsbild. Die Leitungsperson F6 geht aufgeschlossen auf ihre Umwelt zu, was im positiven Sinne auf sie und ihr Selbstbild zurückwirkt. Durch diese Vorgehensweise entsteht bei dem sicher-orientierten Typ kein Rollenkonflikt. Ihr Leitungshabitus wird dadurch im positiven Sinne geprägt und ihre Leitungsrolle gestärkt. Die befragten Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen sind aufgrund der Nicht-Messbarkeit ihres Erfolgs zur eigenen Orientierung auf Rückmeldungen seitens der Gesellschaft oder Klientel angewiesen. Diese Rückmeldungen

werden von den Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs jedoch als negativ beurteilt. Der ambivalent-orientierte Typ bewertet die Rückmeldung auf der Basis von strukturellen Erklärungsmustern als negativ. Ein Problem könnte sein, dass die Gesellschaft nur über mangelnde Informationen zu den Aufgaben und Verantwortungsbereichen der Leitungspersonen verfügt. Der unsicher-orientierte Typ bewertet die gesellschaftlichen Rückmeldungen zu seiner Leitungsposition auf einer emotionalen Ebene als negativ, und zwar weil die Gesellschaftsmitglieder negativ über die Leitungsposition als Profession zu denken scheinen.

Im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden Sozialisationsverständnisses, wonach der Sozialisand seine Umwelt durch seine Werte beeinflusst, wobei die Umwelt ebenso den Sozialisanden prägt (Hurrelmann et al. 2008, S. 25), bleiben die Erwartungen an die Leitungsperson des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs unklar. Die entsprechenden Leitungspersonen versuchen, den von der Sozialpolitik, den Trägern und der Klientel definierten Aufgaben und Erwartungen nachzukommen, und die Gesellschaftsmitglieder melden den Leitungspersonen zurück, dass diese Erwartungen nicht (immer) zufriedenstellend erfüllt werden. Das Resultat ist ein Mangel an Bestätigung in Bezug auf das professionelle, gesellschaftlich bedeutsame Handeln. Diese Rückmeldungen beeinflussen das professionelle Selbstbild der Leitungspersonen negativ. Sie bekommen, anders als der sicher-orientierte Typ, kaum oder keine positiven Rückmeldungen über ihre Arbeit und ihr professionelles Handeln und empfinden somit auch kein Erfolgserlebnis. Bei den ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstypen entwickelt sich durch die fehlende Anerkennung kein positiv geprägtes Selbstbild, im Gegenteil wirken die negativen Emotionen des unsicher-orientierten Typs negativ auf seinen Leitungshabitus.

7.5.3 Rollenkonflikte mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen

Die empirischen Ergebnisse lassen ferner Rollenkonflikte, die auf der Grundlage vor allem von finanziellen Rahmenbedingungen beruhen, erkennen. Hierbei handelt es sich um einen grundlegenden Konflikt zwischen pädagogischem Anspruch und Verbetriebswirtschaftlichung (Heiner 2010, S. 71). Bei allen drei Professionsentwicklungstypen konnten Anhaltspunkte für einen daraus resultierenden Umsetzungskonflikt identifiziert werden: Bei den befragten Leitungspersonen entsteht ein Spannungsfeld auf zwei Ebenen: Die finanzielle Steuerung, als eine wesentliche Leitungsaufgabe, steht in Konkurrenz zum pädagogischen professionellen Handeln, die Rahmenbedingungen führen zu dem Handlungsdilemma der gesundheitlichen Belastung.

Zudem führen eingeschränkte finanzielle Mittel dazu, dass einige der befragten Leitungspersonen eine geteilte Leitungsposition innehaben und (dadurch) mit in der pädagogischen Gruppe arbeiten müssen, was zu einem Rollenkonflikt führt, da es dadurch zu einer unklaren Rollendefinition kommt. Ein weiterer in diesem Kapitel angeführter Rollenkonflikt bezieht sich auf die mangelnde (sofortige) Messbarkeit des Erfolgs der sozialpädagogischen Arbeit.

7.5.3.1 Umsetzungskonflikte der drei Typen

Durch die Interviews ist deutlich geworden, dass eine mangelnde finanzielle Ausstattung des sozialpädagogischen Dienstleistungsbereichs zu einer Einschränkung des professionellen pädagogischen Handelns und somit gleichermaßen zu Umsetzungskonflikten bei den Leitungspersonen der drei Professionsentwicklungstypen führen kann.

Finanzielle Steuerung vs. professionelles pädagogisches Handeln

Die befragten Leitungspersonen offenbaren in den Interviews, dass die seit den 1990er-Jahren verstärkte Orientierung an marktwirtschaftlichen Kriterien ihr Handeln und ihre Entscheidungen einschränkt. Aufgrund von knappen finanziellen Ressourcen können pädagogisch-wissenschaftliche Inhalte praktisch nicht umgesetzt werden. Stattdessen steht die wirtschaftliche Ausrichtung der Einrichtungen im Vordergrund.

Beispielhaft zeigt die Leitungsperson F8 (Leitung einer Kindertagesstätte, unsicher-orientierter Typ), dass sie pädagogische Standards wie die professionelle

pädagogische Eingewöhnung von Krippenkindern, im Hinblick auf die finanzielle Steuerung beim Aufbau ihrer Einrichtung nicht (immer) berücksichtigen kann:

„Aber was eben halt hier am Anfang halt auch war, wenn man eine Krippe ganz neu eröffnet, hat man halt auch nicht direkt gleich eine Gruppe, man hat viele Eingewöhnungen auf einmal, weil, man muss ja schnell Kinder quasi, ja, aufnehmen, damit einfach sich das Ganze auch wirtschaftlich rechnet. Das heißt, man hat relativ viele Eingewöhnungen auf einmal, was man eigentlich im Krippenbereich eher nicht macht“ (F8, Z: 18).

Die Vereinbarkeit von professionellem pädagogischen Handeln, wie es in dieser Arbeit beschrieben wird (vgl. Kap. 2.2.4), und finanziellen Effizienzkriterien stellt für die Leitungspersonen einen Konflikt dar. Das professionelle pädagogische Handeln beruht nicht nur auf wissenschaftlichem Wissen, sondern ist durch eine gewisse Handlungsethik gekennzeichnet und durch die eigenen Werte, Vorstellungen und Reflexionen darüber geprägt (Pfadenhauer 2005, S. 14; Peters 2004, S. 74; Heiner 2010, S. 169). Die Vereinbarkeit des beruflichen Selbstverständnisses der Leitungspersonen (vgl. Kap. 7.1) mit den ökonomischen Rahmenbedingungen, welche in Non-Profit-Organisationen seit Mitte der 1990er-Jahre immer effizienter gestaltet werden (Heiner 2010, S. 71), stellt für die Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen eine große Herausforderung dar. Der Konflikt entsteht, weil die im Kapitel 7.1 formulierten Kernelemente des beruflichen Selbstverständnisses unter den auf Effizienz ausgerichteten Rahmenbedingungen nicht bzw. nur teilweise berücksichtigt werden können. Das Kernelement Interesse am Menschen (vgl. Kap. 7.1) erfordert eine spezifische Fokussierung der Lern- und Entwicklungsbedingungen und ist mit einer ausgeprägten individuellen Anerkennung der Klientel verbunden. Die Anerkennung der individuellen sowie vielfältigen Lern- und Entwicklungsprozesse der Klientel erfordert eine konkrete Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften. Die Realisierung des Kernelements Interesse am Menschen durch eine spezifische pädagogisch-organisatorische Ausrichtung steht im Konflikt mit Leitungsaufgaben zur finanziellen Steuerung.

Die Stärke dieses Rollenkonfliktes wird bei der Leitungsperson F8 besonders deutlich, da hier der eigene professionelle Grundsatz in Konkurrenz zur beruflichen Existenz steht: F8 (Z: 78) bemerkt, dass bei der Nichteinhaltung von übergeordneten Vorgaben, aufgrund der Berücksichtigung eigener dem entgegenstehender Werte, die eigene berufliche Existenz bedroht wäre: „[...] [W]enn ich die Ar-

beit behalten will, muss ich das [...] [Betriebswirtschaftliche anstelle des Pädagogischen, anonymisiert durch S. K.] machen.“

Der Kern der sozialpädagogischen Arbeit besteht in der Interaktion und pädagogischen Hilfeleistung, indem die Klientel Hilfe zur Selbstentwicklung erhält, und basiert, wie im Kapitel 2.3.2 dargestellt, auf einer spezifischen Bindungsqualität. So konnte die qualitative Beziehung zur Klientel als ein weiteres Kernelement des beruflichen Selbstverständnisses der Leitungspersonen formuliert werden. Die Leitungspersonen erkennen in der qualitativen Beziehung eine wesentliche Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse sowie ihr Programmplanungshandeln. Die Leitungsperson fungiert als Lernberater und Moderator von Bildungsprozessen, da der Mensch als selbstwirksam und lernfähig anerkannt wird (vgl. Kap. 7.1). Diese Vorgehensweise erfordert jedoch (viel) Zeit, Personal und finanzielle Ressourcen zur Umsetzung. Mangelnde finanzielle Ressourcen gehen wiederum vermehrt mit einer eingeschränkten personellen Ausstattung und ungenügenden (Lern-)Angeboten sowie mangelnder Bindungsqualität einher, was bei den Leitungspersonen zu inneren Konflikten führt.

Für die Leitungsperson F1 führen geringe Personalressourcen zu Beschränkungen ihres professionellen Handelns. Ihr erscheint es nicht möglich, mit den vorhandenen Ressourcen die Bedarfe der Klientel (optimal) zu decken:

„[...] [A]lso, weil wir einfach knappe Personalressourcen haben, dass man dadurch eingeschränkt ist, in dem, was man tatsächlich leisten kann in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. [...]. Dass dadurch alles, ja, dass man nicht den Eltern alles ermöglichen kann, was sie sich vielleicht wünschen, vielleicht noch hier ein Elterncafé zusätzlich, was man vielleicht eigentlich ganz schön findet von der Idee her, [was] aber einfach zu viel Personal bündelt“ (F1, Z: 26).

Der Umsetzungskonflikt geht bei den Leitungspersonen auf die professionellen Selbstbilder zurück, die sich in der Handlungsrealität aufgrund der personellen Ausstattung nicht umsetzen lassen. Die Verbetriebswirtschaftlichung als strukturelles Problem birgt kaum Chancen für die Leitungspersonen, etwas zu ändern. Alle befragten Leitungspersonen sind Diplom-Pädagogen – sie haben im Studium gelernt, pädagogische und gesellschaftliche Sachverhalte kritisch zu hinterfragen sowie daraus Ableitungen zu formulieren (vgl. Kap. 6.1) – gerade dieser Umstand befördert und verstärkt diesen Umsetzungskonflikt.

Gesundheitlich belastende Arbeitsbedingungen als Handlungsdilemma

Eingeschränkte Möglichkeiten professionellen pädagogischen Handelns sind nicht die einzige Folge des ungünstigen Personalschlüssels. Letzterer führt auch zu gesundheitlich belastenden Arbeitsbedingungen, die mit Arbeitsausfall verbunden sein können. Denn durch die mangelhafte Personalausstattung wird das Personal des sozialpädagogischen Bereichs stärker belastet als ohnehin. Da es sich um Arbeit am bzw. mit Menschen handelt, kann die unmittelbar auftretende Arbeit nicht verschoben werden. Absentismus und Krankheit der Mitarbeitenden führen zu einer zusätzlichen Belastung der Leitungspersonen, wie die Aussage der Leitungsperson F9 verdeutlicht:

„Es ist natürlich einfach irgendwo auch ein harter Job, der an die Substanz geht, und wenn jemand krank ist, kann man eben die Kinder nicht liegen lassen wie eine Büroakte [...]“ (F9, Z: 22).

Somit wird deutlich, dass die Leitungspersonen mit einem Konflikt konfrontiert sind, der (häufig) auf einer mangelnden Vereinbarkeit von wirtschaftlichen Effizienzkriterien und Pädagogik beruht. Zudem geraten die Leitungspersonen in ein Handlungsdilemma, da aus den schwierigen Arbeitsbedingungen häufig eine Überlastung der Mitarbeitenden resultiert, welche häufig zu Krankheit und Absentismus führt, wodurch die Mängel in der Personalausstattung verstärkt werden. Der Umgang der drei Professionsentwicklungstypen mit diesen Umsetzungskonflikten bezieht sich auf den Versuch der Entwicklung einer Patchworkidentität (vgl. Kap. 2.1.1) zur besseren Vereinbarkeit sich widersprechender Anforderungen (vgl. Kap. 7.5.5).

7.5.3.2 Rollenkonflikte: Messbarkeit des Erfolgs sozialpädagogischer Arbeit

Ein weiterer Leitungskonflikt resultiert aus der mangelnden (sofortigen) Bewertbarkeit der Ergebnisse pädagogischer Arbeit (vgl. Kap. 2.2.4). So weist Peters darauf hin, dass sich die sozialpädagogische Arbeit an Menschen richtet, der Erfolg nicht messbar und u. a. von der Zusammenarbeit zwischen den Klienten und den pädagogischen Fachkräften abhängig ist. Erfolge sind, wenn überhaupt, erst Jahre später sichtbar (Peters 2004, S. 76).

Zwar versuchen die befragten Leitungspersonen bezüglich der pädagogischen Qualität ihre Handlungen und Entscheidungen an wissenschaftliche Theorien anzupassen, was einen Teil professionellen Handelns widerspiegelt (Pfadenhauer 2005, S. 12), doch scheint das Dilemma der (sozial-)pädagogischen Arbeit, die

sich nicht durch messbare Qualität definieren lässt, einen Konflikt auszulösen, den es für die Leitungspersonen immer wieder neu auszulösen gilt.

In den Interviews konnte Intuition (vgl. Kap. 2.2.3) als ein wesentliches Bewertungskriterium aller befragten Leitungspersonen für erfolgreiche pädagogische Arbeit identifiziert werden. Intuition kann in diesem Zusammenhang als ein Gefühl definiert werden, welches mit einem Erspüren von pädagogisch sinnvollem oder nicht förderlichem Handeln zusammenhängt (Nittel 2000, S. 71). Intuition ist ein höchst individuell definiertes Kriterium. Intuition als Bewertungsinstrument für die Einschätzung von pädagogisch-professioneller Arbeit zu nutzen, wird jedoch nicht von allen drei Professionsentwicklungstypen als ähnlich positiv bewertet. So zeigen die ambivalent- und unsicher-orientierten Typen einen inneren Konflikt im Hinblick auf dieses Vorgehen. Die ambivalent- und unsicher-orientierten Typen unterscheiden sich wiederum vor allem in ihrem Umgang mit diesem Konflikt voneinander.

Ambivalent-orientierter Typ: Bewusstwerdung des Konfliktes

Der ambivalent-orientierte Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er sich eines aus der Anwendung von Intuition resultierenden Konfliktes bewusst ist. Ihn kennzeichnet eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf diesen Konflikt. Die Anwendung von Intuition als Bewertungsinstrument pädagogischer Arbeit wird von ihm jedoch nicht als eine professionelle Vorgehensweise erlebt.

Die Leitungsperson F3 beschreibt den für sie schwierigen Umgang mit der Bewertung des professionellen pädagogischen Handelns beispielhaft:

„Wir haben das Problem hier, dass wir im sozialen Bereich eben nicht, wie in der Industrie, irgendwelche Produkte fertigen, wo wir sagen, das ist das Ergebnis, das ist der Weg dahin, das ist die Kosten-Nutzen-Struktur und die Arbeit ist erledigt, das ist hier ja ganz anders. Das unterliegt hier so viel subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen unserer Arbeit [...]. Weil der oder die hat das gesagt oder getan und der Klient fühlt sich so oder so und der macht schlechte Arbeit. Und das lässt sich eigentlich ja nie anhand eines konkreten Produktes einmal verifizieren. Das ist alles irgendwie so gefühlt“ (F3, Z: 74).

Durch diese Aussage wird deutlich, dass das Leitungshandeln durch einen ambivalenten Umgang mit der eigenen Intuition geprägt ist.

Unsicher-orientierter Typ: Konflikt ohne Lösungsansatz

Der unsicher-orientierte Typ empfindet ebenso einen Konflikt durch die Anwendung von Intuition als Bewertungsinstrument von pädagogischer Arbeit. Beim unsicher-orientierten Typ ist der Konflikt jedoch stärker negativ geprägt. Der Konflikt ist bei den Leitungspersonen dieses Typs mit einer spezifischen Handlungsunfähigkeit verbunden, welche das Leitungshandeln negativ beeinflusst. Die Messbarkeit des Erfolgs ist nicht möglich und die Definition von erfolgreichem pädagogischen Handeln nicht eindeutig, was mit Desorientierung verbunden ist, die wiederum zur Verunsicherung führt, wie die Leitungsperson F7 eindeutig schildert:

„Ich habe noch nicht in der klassischen Wirtschaft gearbeitet, das kenne ich immer nur vom Erzählen, aber da ist es ja relativ klar, die Ansage: Wer [...] immer den Gewinn maximiert, der ist am besten vorne. So. Und so denken wir nicht. Und dann ist die Frage, was ist die Alternative, wie denken wir denn? Denken wir: ‚Och, es ist so ein schönes Arbeiten, wir verstehen uns alle so gut.‘ Ist das unser Ziel? Oder: ‚Bauen wir die Einrichtung aus, wollen wir immer größer werden?‘ Ist es das? Wollen wir gute Erwachsenenbildung leisten? Wie misst man [die] Qualität von Erwachsenenbildung? So, das finde ich nach wie vor schwierig. Ja, es gibt Feedbackbögen, wenn dann immer alle ankreuzen: ‚Alles bestens, macht weiter so‘, ist das zwar schön, hilft mir aber wirklich nicht ernsthaft weiter“ (F7, Z: 136).

Die Leitungspersonen nehmen Intuition nicht als Element des professionellen Handlungsrepertoires wahr, sondern als unstrukturiertes, nicht ergebnisorientiertes und ungerechtes Handeln. Die Leitungsperson F1 verdeutlicht, dass die Beurteilung ihrer Mitarbeitenden mithilfe eines trägereigenen Instruments, die mit finanzieller Vergütung zusammenhängt, nicht gerecht sei, da die Arbeit nicht mit einem messbaren Produkt einhergehe. Dieser Umstand löst in F1 ein Gefühl von Unfairness aus:

„[D]a gibt es einen Pott, laut Tarifvertrag, der dem Träger zur Verfügung steht. Und der Pott wird unterschiedlich auf die einzelnen Kitas und auf die einzelnen Mitarbeiter unterschiedlich aufgeteilt. [...]. Und die Aufteilung erfolgt eben danach, wie gut man die Leute beurteilt hat. Und ich finde es halt einen Widerspruch, dass man in einem Arbeitsfeld, wo man die Früchte der Arbeit tatsächlich erst Jahre, Jahrzehnte später sieht und man kein Produkt in dem Sinne erzeugt, nicht leistet, aber die Leistungen der Kollegen irgendwie bewerten soll. [...]. Und damit habe ich einfach ein Problem, weil ich trotz aller Strenge und trotz allen Anspruchs, den ich habe an das Team, gerecht sein möchte und fair sein möchte und dann sehe ich [das] damit einfach nicht gegeben“ (F1, Z: 50).

Bei diesem Typ wird der Konflikt dadurch emotional negativ verstärkt, dass dieser wesentliche Entscheidungen für die berufliche Entwicklung seiner Mitarbei-

tenden sowie die Entwicklung der Organisation und der Klientel häufig intuitiv treffen muss. Die Intuition als Entscheidungsgrundlage für richtungsweisendes Leitungshandeln ist für den unsicher-orientierten Typ nicht akzeptabel und korrespondiert aufgrund des Wunsches nach gerechtem und „richtigem“ Leitungshandeln mit dem subjektorientierten Rollenkonflikt „Dazugehören vs. Entschlusskraft“ (vgl. Kap. 7.5.1). Die Entschlusskraft innerhalb des Leitungshandelns ist dadurch eingeschränkt, dass es nicht möglich ist, sich an eindeutigen, messbaren Kriterien zu orientieren, um gerecht zu handeln. Eine intuitive Entscheidung kann zu Konflikten mit den Mitarbeitenden führen, da keine eindeutige, nachvollziehbare Bewertungsgrundlage vorliegt.

Die Nicht-Messbarkeit der pädagogischen Arbeit erschwert den Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs die Bestimmung ihrer Qualität und darauf basierend eine Weiterentwicklung von Qualitätskriterien und deren Umsetzung in der Einrichtung. Dies führt dazu, dass die Mitarbeitenden nur bedingt leistungsgerecht bewertet werden können, was wiederum den Aufbau adäquater Personalentwicklungsmaßnahmen behindert. Personalentwicklung stellt zugleich eine wichtige Leitungsaufgabe dar, wodurch das Leitungshandeln zum Teil eingeschränkt wird.

Das zu einem gewissen Teil intuitive Erspüren von Qualität und Erfolg stellt laut Nittel (2000) einen Ausdruck professionellen pädagogischen Handelns der Leitungspersonen dar, was den Konflikt der nicht sofortigen Bewertbarkeit sozialpädagogischer Arbeit auflösen kann, denn Professionalität zeigt sich u. a. durch den adäquaten Umgang mit Dilemmata. Nittel (2000) nennt neben dem Fachwissen und den Erfahrungen Intuition als eine Kernkompetenz von Professionalität (ebd. 2000, S. 85; S. 71).

Der Leitungskonflikt ergibt sich dadurch, dass die Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs die Intuition nicht als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz anerkennen. Die Nichtakzeptanz von Intuition als Komponente im Leitungshandeln wirkt im Sinne Bourdieus negativ auf die Inkorporation ihres Leitungshabitus. Wie in Kapitel 7.1 dieser Arbeit verdeutlicht, haben sich die befragten Leitungspersonen bereits ein professionelles berufliches Selbstverständnis angeeignet. Dieses beinhaltet Komponenten, welche sich auf keine messbaren Inhalte beziehen (z. B. die Bindungsbeziehung zur Klientel). Der Leitungshabitus beinhaltet z. B. die normative Wertvorstellung, dass sich professionelles pädagogisches Handeln durch eine gute Bindungsbeziehung zur Klientel

ausdrückt, da dies die Bildung fördert (vgl. ebd.). Diese Bindungsbeziehung ist jedoch nicht messbar. Sie ist mit Intuition in Bezug auf die Bewertung der Beziehung, als wesentliches Element von Professionalität, verbunden (Nittel 2000, S. 71). Der Umstand der Nichtmessbarkeit des pädagogischen Handelns führt jedoch dazu, dass Intuition als praktisches Handlungsinstrument von den Leitungspersonen der ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstypen nicht anerkannt wird und keinen Teil des Leitungshabitus darstellt. In Bezug auf das Beispiel mit der Bindungsbeziehung zur Klientel bedeutet dies, dass die normative Vorstellung von einer qualitativen Bindungsbeziehung als Bildungsvoraussetzung besteht, die Bewertung dieser Bindungsbeziehung durch Intuition jedoch zu inneren Konflikten führt.

Sicher-orientierter Typ: Intuition als Handlungskompetenz

Der sicher-orientierte Typ (F6) nutzt hingegen Intuition als Bewertungsinstrument, wie folgende Aussage erkennen lässt:

„[...] und dann auch das Gefühl habe, wir bringen die Kinder auf einen guten Weg“ (F6, Z: 10).

Intuition wird von F6 hier mit einem „Gefühl“ gleichgesetzt. Der Leitungsperson F6 ist klar, dass Intuition eine Besonderheit in der sozialpädagogischen Arbeit darstellt, da die Erfolge dieser, wenn überhaupt, erst Jahre später sichtbar werden. F6 hat die Intuition als Leitungsinstrument angenommen und positiv in ihren Leitungshabitus integriert als professionelle Kernkompetenz im Sinne Nittels (2000, S. 71).

7.5.4 Individuelle Rollenkonflikte

Durch die Interviewaussagen konnten individuelle Rollenkonflikte identifiziert werden. Diese beziehen sich auf einzelne Leitungspersonen bzw. einen geringen Teil von Leitungspersonen eines Professionsentwicklungstyps. Diese Rollenkonflikte hängen mit spezifischen Arbeits- und Lernbedingungen bzw. gesellschaftlichen Einflüssen zusammen. Diese individuellen Konflikte beziehen sich auf Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs.

7.5.4.1 Genderkonflikt des ambivalent-orientierten Typs

Im Zuge der Rekrutierung von Interviewpartnern ist deutlich geworden, dass unter den 163 angefragten Personen lediglich zwölf Männer waren. In den vorliegend untersuchten sozialpädagogischen Bereichen (Kindertages- und Familienbildungseinrichtungen, Kinder- und Jugendwohngruppe, Einrichtung der psychosozialen Betreuung und der Behindertenhilfe) sind hauptsächlich weibliche Leitungskräfte tätig. Diese Einschätzung wird durch die Aussage von Buestrich et al. (2008) unterstrichen, wonach Männer generell seltener in sozialen Dienstleistungsberufen anzutreffen sind (ebd. 2008, S. 77). Dieser Trend ist auch in der Diplom-Pädagogik deutlich: Ab Mitte der 1990er-Jahre waren immerhin mehr als 75 Prozent der Absolventen der Diplom-Pädagogik weiblich (Schmidt 2006, S. 154).

Die hohe Frauenquote prägt die Einrichtungs-, Arbeits- sowie Kommunikationskultur und zieht einen beziehungsgeprägten Umgang miteinander nach sich. Die Leitungspersonen versuchen aus Gründen des Selbstschutzes zugleich weniger auf den beziehungsgeprägten Umgang einzugehen, denn wer (zu) viel von sich selbst erzähle – und das auch und gerade als Leitungsperson –, sei schnell angreifbar (F7, Z: 85).

Durch die verstärkte kommunikative Arbeitskultur und Teamstrukturen, die durch eine bezeichnende Beziehungsebene geprägt sind, entstehen rasch Konflikte, wie die Leitungsperson F8 (unsicher-orientierter Professionsentwicklungstyp) darstellt:

„Ist schon auch eine Herausforderung, mit, ja, so vielen Frauen auf einmal quasi, so das alles so hinzukriegen, dass immer, doch alle relativ sich also, sich auch wohlfühlen [...]“ (F8, Z: 60).

Männliche Leitungspersonen stellen in sozialpädagogischen Einrichtungen eine Seltenheit dar. Die einzige männliche Leitungsperson unter den Befragten (F3)

berichtete in Bezug auf ihre frühere Leitungstätigkeit beim vorigen Träger über Genderkonflikte zwischen sich und anderen (weiblichen) Leitungspersonen. Die Leitungsperson F3 (ambivalent-orientierter Typ), erläutert, wie sie die Zusammenarbeit bei ihrem vorigen Träger mit den zumeist weiblichen Leitungskollegen erlebt hat. So sei sie von weiblichen Kollegen gemobbt worden:

„[...] [A]ber es gab da Leitungen, die das ebenso nicht akzeptieren wollten, vor allen Dingen, also, hauptsächlich Frauenanteil, die das nicht gut fanden, und in den Leitungsrunden gab es dann auch immer Seitenhiebe, wenn ich Projekte beworben habe, fühlten die sich übergangen, nicht informiert [...] und dann wurde die Arbeit auch disqualifiziert, und, ja, es ging letztlich auch um Mobbing, klar“ (F3, Z: 18).

In anderen beruflichen Handlungsfeldern, z. B. in der Privatwirtschaft, besteht der größte Anteil der Führungskräfte zumeist aus männlichen Personen⁹. Im sozialpädagogischen Bereich führt die gegenwärtige Situation anscheinend zu einer verschärften Konkurrenz zwischen weiblichen und männlichen Leitungspersonen – in umgekehrter Weise: Durch eine informelle Institutionalisierung des sozialpädagogischen Bereiches als Frauendomäne haben sich anscheinend bestimmte Strukturen sowie Kulturen in diesem Bereich etabliert und werden (eher) Frauen zugeschrieben, wodurch Männer von dieser Profession ausgenommen werden.

Wie der empirische Fall verdeutlicht, können unterschiedlich geprägte Kommunikationskulturen und Erwartungshaltungen zwischen männlichen und weiblichen Leitungspersonen zu Konflikten, Konkurrenzsituationen und Mobbing führen. Der Leitungshabitus der Leitungsperson F3 wird von dieser beruflichen Sozialisationserfahrung in negativer Weise geprägt. So entsteht Unsicherheit im Verhalten als männliche Leitungskraft in einer Frauendomäne. Männliche Vorbilder, die zur Orientierung für ein männlich etabliertes Leitungsverhalten dienen könnten, z. B. im Umgang mit der Konkurrenzsituation sowie mit Konflikten und Mobbing zwischen weiblichen und männlichen Leitungskräften im sozialpädagogischen Berufsfeld, fehlten F3. Hingegen haben sich hier spezifische Erwartungshaltungen an das Verhalten von weiblichen Leitungskräften entwickelt, z. B. ausgeprägte Beziehungs- und Kommunikationskompetenzen (Dorst 2001, S. 71; F8, Z: 60), die den männlichen Leitungskräften entgegengebracht werden. Dieser Konflikt entsteht im Hinblick auf die Sozialisationsdefinition dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.1) durch unklare Erwartungshaltungen der Sozialisanden und der sozialen Umwelt.

⁹ Im Jahr 2012 lag der Anteil der Frauen auf erster Führungsebene (z. B. Geschäftsführer) in der deutschen Privatwirtschaft bei 26 Prozent. In den Führungspositionen zweiter Ebene (z. B. Abteilungsleiter) lag der Anteil der Frauen bei 38 Prozent (Kohaut/Möller 2013, S. 2).

7.5.4.2 Rollenkonflikt des unsicher-orientierten Typs: Direkteinstieg

Die befragten Leitungspersonen sind Personen, die vor dem Antritt der Leitungsposition erste Berufserfahrung gesammelt haben, sowie ein kleinerer Kreis von Personen, deren erste hauptberufliche Erfahrung nach Abschluss des Studiums die aktuelle Leitungsposition ist (F8, F9, F11). Der im Folgenden genannte sich daraus entwickelnde Rollenkonflikt bezieht sich auf drei von sechs Personen des unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyps. Der berufliche Direkteinstieg in die Leitungsposition hat sich in den Interviews als bedeutsam herausgestellt, da er die berufliche Erstsozialisation bestimmt.

Leitungspersonen, die direkt nach dem Studium in einer Leitungsposition ihre berufliche Karriere beginnen, berichten vermehrt von Rollenkonflikten subjektorientierter Natur. Der berufliche Einstieg in eine Erwerbstätigkeit wird auch von Klatetzki (2008) als besonders prägende Sozialisationserfahrung bezeichnet, die mit diversen Lernanforderungen an den Sozialisanden einhergeht (ebd. 2008, S. 353).

Die empirischen Daten verdeutlichen, dass neben dem Sich-Zurechtfinden in der neuen Organisation und dem Erwerb der Leitungskompetenzen z. B. die Gewöhnung an eine Vollzeittätigkeit ansteht.

F9 definiert den Berufseinstieg auf einer Leitungsposition als besondere Herausforderung. Zusätzlich zum beruflichen Eintritt, der im privaten Bereich mit Zäsuren einhergeht, z. B. weniger Zeit für Freizeitaktivitäten und den Umgang mit Freunden und Familie, bedeutet die hohe Verantwortung in der Leitungsposition gerade für Berufsanfänger einen starken persönlichen Einschnitt:

„Sodass automatisch dieser Freizeitbereich wirklich in den Hintergrund rückt, weil gerade als Berufsanfängerin ist man natürlich erst mal so, dass man sagt: ‚Das ist jetzt erst mal mein Schwerpunkt, das ist meine Priorität und es ist schön, dass ich Sport mache, und es ist schön, dass ich Freunde habe, aber wenn es darauf ankommt, muss es das sein, denn ich muss mich jetzt im Job hier erst mal profilieren.‘ Und es ist natürlich erst mal etwas anderes, wenn man irgendeinen Job anfängt, als wenn man schon einen Leitungsjob hat, wo man auch sehr viel Verantwortung hat“ (F9, Z: 56).

Im Hinblick auf ihre Erfahrungen und Vergleichsmöglichkeiten bewerten die Leitungspersonen mit vorheriger Berufserfahrung einen Direkteinstieg ohne Berufserfahrung in eine Leitungsposition als nicht gelingend. Die Leitungspersonen F7 (Z: 45) und F10 (Z: 107) hätten sich aufgrund des großen Verantwortungsspektrums nicht vorstellen können, direkt nach Abschluss ihres Studiums auf einer Leitungsposition zu beginnen. Pfadenhauer (2005) definiert professionelles

Handeln als ein Ergebnis langwieriger Lernprozesse, die auf der Basis von Routinen beruflicher Praxis in Verbindung mit spezifischem Wissen entstehen (ebd. 2005, S. 12). Professionelles Leitungshandeln kann nicht von beruflichen Einsteigern vorausgesetzt werden. Gerade am Anfang sind die Erarbeitung einer Leitungsrolle sowie die Übernahme der Alleinverantwortung für die Gesamteinrichtung für die Leitungspersonen schwierig. Der Beginn der Leitungstätigkeit ist sogar mit Ängsten besetzt (F9, Z: 32): „Natürlich spielt dann auch immer so Angst – ‚Schaffe ich das?‘ und: ‚Geht das alles gut und wie wird das?‘ – eine Rolle.“

Die Leitungspersonen, die direkt nach dem Studium mit ihrer Leitungstätigkeit begonnen haben, sind teilweise jünger als ihre Klientel, was aufseiten der Leitungspersonen zu Verunsicherung führt. Durch die Interviews ist deutlich geworden, dass professionelles Leitungshandeln und ein professionelles Selbstbild als Reifungsprozess erkannt und die Professionalität somit am Alter orientiert wird:

„[...] [A]ls 26-Jährige [...] habe ich angefangen, die Eltern in der Regel alle über 30, sogar 40, teilweise noch älter, also, das war schon so anfangs so ein bisschen schwieriger, sich da einfach auch so zu positionieren und zu sagen: ‚Nein, das sind wir, das sind wir jetzt in der Krippe, oder das bin ich, ich bin hier die Leitung, so.‘ Da war ich am Anfang, glaube ich, schon noch sehr unsicher [...]“ (F8, Z: 44).

Somit verunsichert ein im Vergleich zum fortgeschrittenen Alter junges Alter potenziell im Hinblick auf die berufliche Identitätsentwicklung und kann vermehrt zu Rollenkonflikten führen. Rollenkonflikte wiederum hemmen die Ausbildung eines professionellen Selbstbildes und eines professionellen Leitungshandelns. Hauptberufliche Vorerfahrung (und ein höheres Alter als die betroffenen Leitungspersonen haben) kann (können) sich hingegen förderlich auf die Ausbildung der Leitungsidentität auswirken.

7.5.4.3 Rollenkonflikt des unsicher-orientierten Typs: Degradierung zur Leitungsvertretung

Unter den befragten Leitungspersonen befindet sich eine Leitungsvertretung und ehemalige Leitungsperson, welche dem unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyp angehört: F1 war bei ihrem vorigen Träger Leitungsperson einer Kindertageseinrichtung; bei ihrem jetzigen Träger ist sie als Leitungsvertretung einer Kindertageseinrichtung angestellt.

Bei der Leitungsperson F1 ist ein deutlicher Rollenkonflikt zu erkennen, welcher auf einem Gefühl der Degradierung beruht: F1 (Z: 68) nennt einen „Machtanspruch“, den sie als Leitungsvertretung nicht mehr umsetzen könne, und dies kratze an ihrem „Ego“.

Der Rollenkonflikt bei F1 entsteht dadurch, dass sie sich durch ihre vorige Leitungsposition bereits einen Leitungshabitus erarbeitet hat, denn die aktuelle Tätigkeit als Leitungsvertretung nimmt sie als eine Art Hierarchieabstieg, als „Rückschritt“ wahr (F1, Z: 70; 62).

F1 und ihre Leitungsperson als direkte Vorgesetzte haben die Zuständigkeiten zwar weitestgehend unter sich aufgeteilt. F1 ist verstärkt für den Krippenbereich ihrer Einrichtung zuständig – dieser kann jedoch nicht unabhängig von den anderen Einrichtungsbereichen geleitet werden, sondern die Entscheidungen müssen mit der Leitungsperson abgestimmt und alle Entscheidungen von der Leitungsperson genehmigt werden. Die Leitungsvertretung trägt lediglich dann die Gesamtverantwortung, wenn die Leitungsperson nicht anwesend ist. Die Leitungsvertretung F1 ist in ihrer aktuellen Position nicht mehr alleinige Verantwortliche für die Einrichtung und kann Entscheidungen nicht mehr allein treffen.

Der Rollenkonflikt entsteht dadurch, dass die in der vorigen Tätigkeit als Leitungsperson erarbeiteten Elemente des Leitungshabitus, z. B. fachliche Qualifikationen, berufsspezifische Verhaltens- und Handlungsstrukturen (Krais et al. 2002, S. 55ff.), in der Leitungsvertretungsposition nicht mehr im vollen Umfang angewendet werden können. Der Einstieg in eine Leitungsvertretungsposition nach einer Tätigkeit als Leitungsperson kann im Hinblick auf die Leitungsidentität als ein nicht gelingender Entwicklungsschritt bezeichnet werden.

Um diesen Rollenkonflikt aufzulösen, müsste sich F1 einen beruflichen Habitus einer Leitungsvertretung erarbeiten, welcher u. a. durch vergleichsweise Zurückhaltung geprägt ist, oder sich erfolgreich auf eine Leitungsstelle bewerben.

7.5.4.4 Rollenkonflikt des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs: Geteilte Leitungspositionen

Im Kapitel zu den Leitungsaufgaben (vgl. Kap. 6.2) wurde dargestellt, dass die Leitungspersonen teilweise auch in den pädagogischen Arbeitsteams tätig sind. Die empirischen Daten zeigen, dass die pädagogisch-praktischen Arbeitstätigkeiten erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Rollenkonflikten bei den vier betroffenen Leitungspersonen nehmen können. Drei der Leitungspersonen mit geteilter Leitungsstelle sind dem unsicher-orientierten Typ (F8, F9, F11), eine Leitungsperson (F10) ist dem ambivalent-orientierten Typ zuzuordnen.

Leitungspersonen, die häufig in pädagogischen Arbeitsteams tätig sind, entweder durch Aushilfstätigkeiten oder in einer geteilten Leitungsposition, können die Belastungsgrenzen der Mitarbeitenden gut einschätzen – sie befinden sich in einem Rollenkonflikt bezüglich der Umsetzung der sozialpolitischen und trügereigenen Vorgaben.

Die Leitungsperson F9 befindet sich im Hinblick auf die Erfüllung der Zielvorgaben teilweise in einem Rollenkonflikt, da sie aufgrund ihrer geteilten Leitungsposition Einblick in die Handlungsrealität ihrer Mitarbeitenden nehmen kann:

„Weil ich natürlich die Mitarbeiter auch sehr gut verstehen kann, weil ich eben selber im Gruppendienst bin und man selber dann manchmal merkt, wie viele Kinder das sind, wie schwer es ist, diese Bildungs- und Lerngeschichten in bestimmten Zeiträumen zu schreiben, und [ich] habe da irgendwo auch Verständnis. Und gleichzeitig aber auch die Sandwichposition [...], dann spürt man manchmal schon sehr, dass man als Puffer dazwischen sitzt oder eben der Bote ist, der das jetzt überbringen muss [...]“ (F9, Z: 46).

Durch die Aussage der Leitungsperson F9 wird deutlich, dass Einblick in die Handlungsrealität anderer die Realisierung der Einrichtungsziele behindern kann. Der Rollenkonflikt der geteilten Leitungspositionen kann als eine Erweiterung der zuvor aufgeführten Umsetzungs- und subjektorientierten Rollenkonflikte, bei denen die soziale Zugehörigkeit zum Arbeitsteam im Mittelpunkt steht, interpretiert werden. Die Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen verstärkt den Effekt der Sandwichposition, sozusagen das „Allen-alles-recht-machen-Müssen“ (F8, Z: 48). Die Interviews verdeutlichen, dass zwar alle vier betroffenen Leitungspersonen durch den Einblick in die Handlungsrealität anderer eine innere Zerrissenheit empfinden. Die Leitungsperson des ambivalent-orientierten Typs bewertet diesen Rollenkonflikt jedoch auf differenzierte Weise und hebt sich somit bezüglich ihrer Reflexionsfähigkeit vom unsicher-orientierten Typ ab. Die Leitungsperson F10 (ambivalent-orientiert) benennt explizit eine ausgeprägte Rollenunsicherheit in

Bezug auf die Arbeit in den pädagogischen Teams. Demnach kann die Durchführung pädagogischer Aufgaben, als leitungs-untypische Aufgaben, zu einem zirkulären Rollenkonflikt führen: Vielfach fühlt sich die Leitungsperson von den Mitarbeitenden in ihrer Position nicht erkannt – sie wisse nicht, ob den Mitarbeitenden der Unterschied zwischen dem von ihr Gesagten als Teammitglied oder als Leitungsperson bewusst ist (F10, Z: 68).

Bei den Leitungspersonen kann Unsicherheit bezüglich der Entwicklung und Ausführung der Leitungsrolle bestehen. Sie müssen quasi zwischen verschiedenen Rollen hin- und herspringen: Sie treten als Leitungspersonen und als pädagogische Mitarbeitende auf.

Die Aufgaben definieren somit die berufliche Position: Die Leitungsrolle festigt sich in erster Linie mithilfe der Durchführung der typischen Leitungsaufgaben und nicht durch pädagogische Aufgaben. Die Leitungsaufgaben symbolisieren somit eine hierarchische Abgrenzung von den Mitarbeitenden. Mit der Durchführung pädagogischer Aufgaben befinden sich die Leitungspersonen somit nicht mehr in der Leitungsrolle. Die Leitungsrolle kann dann von den Mitarbeitenden nicht erkannt sowie gegenüber den Leitungspersonen nicht bestätigt und entsprechend rückgemeldet werden.

In diesem Prozess greift das Sozialisationsverständnis dieser Arbeit, wonach es sich bei der Sozialisation um einen Interaktionsprozess handelt (Hurrelmann et al. 2008, S. 25). Unter Rückgriff auf die Führungsdefinition von Naumann (2010), welche sich durch einen Interaktionsprozess und gegenseitige Erwartungshaltungen zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden auszeichnet (ebd. 2010, S. 186), kann hier davon ausgegangen werden, dass dieser Prozess gestört ist. Zu unklar ist im Falle der pädagogischen Mitarbeit der Leitungsperson die eindeutige Trennung zwischen „Leitung“ und „Mitarbeitenden“ sowie „Kollegen“. Die Leitungsperson vermittelt in der Situation der geteilten Leitungsposition somit keine spezifische Leitungsrolle und ist auch nicht dazu imstande, eine eindeutige Rolle für ihre Mitarbeitenden zu entwickeln, da diese mal die direkten Kollegen und mal die untergebenen Mitarbeitenden sind.

Die geteilte Leitungsposition sowie die Aushilfstätigkeit im pädagogischen Bereich sind für die Leitungsrolle nicht förderlich. Vielmehr resultiert daraus ein nicht eindeutiges Leitungskonzept.

7.5.5 Der Umgang mit Rollenkonflikten – Versuch der Entwicklung einer Patchworkidentität

Laut Bammé et al. (1981) können Rollenkonflikte gerade dann entstehen, wenn von außen verschiedene (teils widersprüchliche) Erwartungen an ein Individuum gestellt werden (ebd. 1981, S. 98 ff.). Neuberger (2002) bemerkt, dass Führungskräfte verschiedenen „Dilemmata der Führung“ ausgesetzt sind (ebd. 2002, S. 337 ff.).

Bammé (1981) zeigt zwei Wege auf, um Rollenkonflikte aufzulösen: Der Sozialisand kann die neue Erfahrung als positiv und somit als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung definieren, sodass die Erfahrung nicht als Widerspruch zu den eigenen Zielen und Wertvorstellungen verstanden wird. Die andere Möglichkeit zur Auflösung eines Rollenkonfliktes gelingt dann, wenn der Sozialisand seine soziale Identität wahrt und das Vertrauen der teilhabenden Personen gewinnt oder behält (ebd. 1981, S. 102 f.). Die erste Möglichkeit setzen die befragten Leitungspersonen nicht eindeutig um. Vielmehr versuchen sie, ihre soziale Identität im weitesten Sinne zu wahren, dies erfolgt im Zusammenhang mit einer Erweiterung der persönlichen Identität.

Um mit den unterschiedlichen und sich zum Teil widersprechenden Anforderungen der Klientel, des Trägers, der Mitarbeitenden und der Leitungspersonen selbst umzugehen, versuchen die Leitungspersonen aller drei Professionsentwicklungstypen (sicher-, ambivalent- und unsicher-orientiert), ihre private Identität von der Leitungsrolle abzukoppeln. Das heißt, alle befragten Leitungspersonen zeigen Ansätze für die Entwicklung von Patchworkidentitäten im Sinne von Keupp (2008). Sie entwickeln nicht einen einzigen Identitätskern, sondern mehrere (Teil-)Identitäten, welche die unterschiedlichen Ziele und Vorstellungen nicht miteinander verbinden, sondern unvereinbart nebeneinander bestehen lassen. Nur auf diesem Weg scheint es für die Leitungspersonen möglich, mit den unterschiedlichen Anforderungen umzugehen, wie die Leitungsperson F10 (ambivalent-orientiert) beispielhaft darstellt. Sie entwickelt eine Patchworkidentität bei den schwer zu vereinbarenden Themen Pädagogik und Betriebswirtschaft, indem sie zum Selbstschutz bewusst mehrere Identitäten nebeneinander bestehen lässt:

„[...] [W]enn ich bei meinem Träger [...] im Wirtschaftsgespräch sitze, dann muss ich so tun vorübergehend, als würde ich mich in einem wirtschaftlichen Unternehmen, in einem wirtschaftlichen Kontext bewegen. Und da ist es dann professionell, genau so zu tun, als würde ich jetzt bei einer Bank arbeiten. Also, weil,

wenn ich dann mit diesen ganzen Beziehungsthemen und auch mit dieser Offenheit und dieser Durchlässigkeit da aufschlage, dann ist das nicht das Richtige, es bringt mich nicht voran. [...]. Und dann muss ich eben auf dieser rationalen Ebene und auf dieser wirtschaftlich denkenden Ebene auch argumentieren können. [...]. [I]m Grunde genommen, wie gesagt, also, immer auf die Situation entsprechend angemessen zu reagieren, auch mit einem hohen Grad an Selbstreflexion [...]. Und deswegen muss ich mich da anders aufstellen, weil, sonst zerreiße ich mich“ (F10, Z: 90).

Nach Nittel (2000) muss Professionalität, als Handlungskompetenz, situationsbedingt angepasst werden (ebd. 2000, S. 85). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung einer Leitungsidentität ein dynamischer und flexibler Prozess ist, in dem die Leitungspersonen je nach Situation, verschiedene Führungsstile und Handlungsmechanismen anzuwenden versuchen. Naumann (2010) macht in seiner Führungsdefinition auf einen interaktiven Prozess zwischen Führungskraft und ihrer Umwelt aufmerksam, wobei je nach Situation und Kontext (z. B. aufgrund der Anforderungen der Organisation oder in Bezug auf die Mitarbeitenden) ein neues Selbstbild der Leitungsrolle und ein neues Fremdverständnis entwickelt werden, aus denen sich dann auch ein neuer Führungsstil und ein angepasstes Leitungshandeln ableiten lassen. F3 (ambivalent-orientiert) spricht von mehreren situationsabhängigen „Facetten“ bezüglich des Leitens (F3, Z: 104) und erklärt die Dynamik sowie die Anwendung verschiedener Führungsstile und -rollen folgendermaßen:

„[...] [I]ch muss da immer genau [darauf] achten, auch nicht zu viel von mir preiszugeben. [...] [I]ch bin hier schon auch in einer Rolle. Aber das alleine würde wahrscheinlich nicht reichen. Es geht hier ja auch um viel[e] persönliche Themen. Ich habe jetzt hier einen Kollegen, der hat eine Familientragödie hinter sich, da kann man nicht nur so auf der Rollenebene bleiben. Da nimmt man auch eine andere Rolle ein. [...]. Aber das ist jetzt witzigerweise, [dass es] dann doch so persönlich in manchen Punkten wird, weil ich einfach merke, dass ich da auch als Berater irgendwie, und nicht als Vorgesetzter jetzt irgendwie, eine Rolle einnehmen muss, weil das jetzt einfach gerade auch notwendig ist [...]. Das hätte ich jetzt auch nicht erwartet“ (F3, Z: 50).

F3 verdeutlicht, dass die Anwendung verschiedener Leitungsrollen seinen Mitarbeitenden gegenüber auf einer Patchworkidentität beruht. Selbst, wenn er seinen Mitarbeitenden gegenüber eine feinfühligste Facette zeigt, befindet er sich noch nicht in der privaten Rolle, sondern verkörpert eine empathische Führungsrolle aus seinem Führungsrollenrepertoire. Je nach Situation erspürt er andere beim Führungshandeln notwendige Facetten. Die unterschiedlichen Rollen sind nicht

bewusst in die Leitungstätigkeit implementiert worden, sondern entwickeln sich innerhalb der Leitungsposition.

Die Anwendung neuer Handlungsmechanismen und die Anpassung an neue Situationen, so wie die Leitungsperson F3 dies beispielsweise beschreibt, zeigen einen Grundsatz von Professionalität: Professionelles Leitungshandeln kennzeichnet die Fähigkeit einer Leitungsperson, sich flexibel neuen Herausforderungen zu stellen, um den vielfältigen Anforderungen zu begegnen und handlungsfähig zu bleiben. Professionelles pädagogisches Handeln ist in ökonomische, organisatorische und gesellschaftliche Strukturen eingebettet (Giesecke 2013, S. 35 ff.). Der sozialpädagogische Arbeitsbereich unterliegt stets Veränderungen, z. B. im Hinblick auf sozialpolitische Vorgaben. Flexibilität scheint somit eine wesentliche Leitungskompetenz darzustellen. Pfadenhauer (2005) definiert professionelles Handeln als eine Anwendung diverser Wissensinhalte und erprobter Methoden zur Problemlösung, welches sich nicht nur auf die Arbeit mit anderen Menschen, sondern auch das eigene Ich beziehen lässt (ebd. 2005, S. 14).

Die befragten Leitungspersonen benennen die von Nittel sowie Combe und Helsper benannten eindeutigen Widersprüche, denen sie sich bei ihrem Leitungshandeln ausgesetzt fühlen (Nittel 2000, S. 85; Combe u. Helsper 1996, S. 41). Die Entwicklung einer (professionellen) Patchworkidentität erweist sich für die Leitungspersonen als ein Weg, um diesen Widersprüchen gerecht zu werden und mit Rollenkonflikten professionell umzugehen. Ein einheitlicher Leitungsidentitätskern wäre ein Hemmnis für das professionelle Leitungshandeln, die Entwicklung einer Patchworkidentität kann hingegen als Ausdruck professionellen Handelns gewertet werden.

Die kontinuierliche Aufrechterhaltung einer Patchworkidentität fällt den Leitungspersonen der ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstypen in unterschiedlicher Ausprägung oftmals nicht leicht.

Ambivalent-orientierter Typ: Rollenstress

Bei der Anwendung einer Patchworkidentität, als Ausprägung von Professionalität, handelt es sich um ein störanfälliges Konstrukt. In den Interviews wird deutlich, dass die Anwendung einer Patchworkidentität situationsspezifisch erfolgt und immer wieder neu ausgelotet wird. Die Entwicklung einer Patchworkidentität sowie die Anwendung verschiedener Leitungsrollen können bei den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs zu Rollenstress führen. Der Leitungsperson F3 beispielsweise fallen die ständige Erreichbarkeit und die Anwendung der Leitungsrollen nicht durchgängig leicht:

„[...] [P]räsent sein, wobei das nicht immer so leicht ist, ich möchte manchmal auch mich einfach nur irgendwie wo vergraben. Aber das geht halt nicht“ (F3, Z: 102).

Beim ambivalent-orientierten Typ wird die Ambivalenz bei der Entwicklung und Durchsetzung der Patchworkidentität deutlich: Einerseits wird auf einer normativen Ebene begründet, dass die Anwendung verschiedener Identitätskerne wichtig ist, um den vielfältigen Erwartungen gerecht werden zu können (vgl. Kap. 7.5.5). Andererseits ist die Durchsetzung dieser unterschiedlichen Identitätskerne in der Praxis schwer umsetzbar und mit großer Anstrengung verbunden.

Unsicher-orientierter Typ: Akzeptanz der Patchworkidentitäten

Bei den Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs entwickelt sich aufgrund der Entwicklung von Patchworkidentitäten ein Konflikt. Zwar konstatieren auch sie die normative Notwendigkeit von Patchworkidentitäten zur Bewältigung der an sie gerichteten vielfältigen Erwartungen, jedoch steht diese Vorgehensweise im Konflikt mit dem eigenen Anspruch, eine einheitliche Identität auszubilden. Die befragten Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs konstatieren z. B., dass Authentizität bezüglich der Leitungsrolle eine wichtige Eigenschaft darstellt:

„[...] [I]ch glaube, es gibt einfach so viele Situationen, die treffen einen schon persönlich oder sprechen einen auch persönlich an, und man muss erst einmal damit lernen umzugehen, okay, [...] da bin ich jetzt als Leitung gefragt und nicht als, ja, Privatperson, dass man da halt einfach Abstand nimmt und je nach Situation es schafft, sozusagen ein bisschen die Privatperson von der Leitungsrolle abzukoppeln, also, man kann es nicht getrennt voneinander sehen, ich denke, es ist ganz wichtig, dass man authentisch ist und man selbst irgendwie bleibt, aber man muss sich eben schon klar sein, dass man eine Rolle erfüllt [...]“ (F1, Z: 20).

Authentizität, als übergeordnetes Element der Identität, stellt jedoch eine konträre Position zur Patchworkidentität, die durch vielschichtige, unverbundene Identi-

tätskerne definiert ist, dar. Bei dem unsicher-orientierten Typ führt die Durchsetzung einer Patchworkidentität selbst zu einem Rollenkonflikt.

Sicher-orientierter Typ: Flexible Konstruktion einer Patchworkidentität

Die Leitungsperson F6 (sicher-orientierter Typ) ist sich der Schwierigkeit der Entwicklung einer Patchworkidentität bewusst und reflektiert mögliche Rollenkonflikte auf einer Metaebene, wodurch ihr Abstand zum Konfliktthema möglich und somit das Problemlösefeld erweitert wird. Beispielfhaft konstatiert F6 auf die Frage nach der Existenz eines Rollenkonfliktes, dass sich dieser im Umgang mit den Eltern ihrer Kindertageseinrichtung, aufgrund privater Kontakte ergeben könne, wenn man sich z. B. auf der Straße trifft:

„Nein, bisher noch nicht. Aber es wäre mal möglich, weil ich auch in diesem Stadtteil lebe und die Eltern auch auf der Straße treffe und das habe ich schon immer im Hinterkopf, so. Dass ich eben auch Kitaleitung bin und mich mit den Leuten anders unterhalte, als ich es sonst vielleicht täte. Wobei das bisher kein Problem war. Also, ne, es gibt ein paar Eltern, die stehen mir irgendwie nahe, würde ich sagen, vom Typ her oder von dem, was wir unternehmen, die treffe ich dann auf bestimmten Festen oder so. Die mich dann auch vielleicht duzen und dann duze ich die auf diesen Festen auch und das ist auch so in Ordnung“ (F6, Z: 70).

Der sicher-orientierte Typ hat eine flexible Patchworkidentität für sich konstruiert, die zur Konfliktvermeidung beiträgt. F6 hat sich mit der Existenz unterschiedlicher Rollen und der daraus folgenden Erwartungen an sie arrangiert.

Der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp akzeptiert die Existenz einer Patchworkidentität als Teil seines Leitungshabitus, wohingegen der ambivalent-orientierte Typ durch die Entwicklung einer Patchworkidentität in einen Rollenstress gerät und diese Situation vermehrt als Überforderung erlebt. Die Patchworkidentität ist von diesem noch nicht als professionelles Handlungswerkzeug in den Leitungshabitus übernommen worden.

Der unsicher-orientierte Typ erfährt durch die Entwicklung einer Patchworkidentität neue Rollenkonflikte. Für die Leitungspersonen dieses Typs entsteht ein Rollenkonflikt durch ihre Erwartung, im Sinne von Keupp et al. (2008) einen Identitätskern auszubilden. Der unsicher-orientierte Typ kann die Entwicklung einer Patchworkidentität und ihre situationsbezogene reflektierte Anwendung nicht als professionelles Instrumentarium zur Beseitigung von Rollenkonflikten nutzen. Es gelingt ihm (noch) nicht, eine Patchworkidentität in Be-

zug auf sein Leitungshandeln aufzubauen und sie dann als Teil seines Leitungshabitus zu verinnerlichen.

7.5.6 Zusammenfassung: Rollenkonflikte und deren professionelle Auflösung durch eine Patchworkidentität

In Kapitel 7.5 wurden vier übergeordnete Rollenkonflikte vorgestellt: subjektive Rollenkonflikte, Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen, solche mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen und individuelle Rollenkonflikte. Bei Letzteren, die sich auf Leitungspersonen des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs beziehen, wird deutlich, dass gerade Leitungspersonen mit geteilter Leitungsstelle, die zeitweise mit in der pädagogischen Gruppe tätig sind (ambivalent- und unsicher-orientierter Typ), besondere Formen von Rollenkonflikten zeigen. Auch führen die Position der Leitungsvertretung (unsicher-orientierter Typ), der Direkteinstieg nach dem Studium (unsicher-orientierter Typ) sowie genderspezifische Unterschiede (ambivalent-orientierter Typ) zu individuellen Rollenkonflikten.

Bei den drei Professionsentwicklungstypen wurden Unterschiede bei den subjektorientierten Rollenkonflikten, bei denen mit Bezug zu anderen Personen und bei solchen mit Bezug zu äußeren Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Leitungshandeln und die Entwicklung des beruflichen Habitus identifiziert. Zusammenfassend lässt sich die unterschiedliche Ausprägung der drei Professionsentwicklungstypen folgendermaßen erläutern:

Der sicher-orientierte Typ ist sich der unterschiedlichen Rollenkonflikte bewusst und zeigt eine ausgeprägte Reflexivität. Sein Leitungshandeln ist von einer deutlichen Problemlösungsorientierung geprägt. Dieser Typ zeigt Entschlusskraft und ist weniger von der Zugehörigkeit der Arbeitsgruppe abhängig. Aufgrund der sicher-orientierten Ausbildung seines Leitungshabitus ist dieser Typ durch eine professionelle Handlungsfähigkeit gekennzeichnet. Er ist sich der Grenzen seines Handelns bewusst. Der sicher-orientierte Typ empfindet seinen Arbeitsbereich sowie seine Leitungsfunktion als von der Gesellschaft anerkannt. Der Leitungshabitus ist sicher-orientiert.

Der ambivalent-orientierte Typ ist sich der Rollenkonflikte ebenfalls bewusst, er zeichnet sich jedoch durch Ambivalenz beim Handeln aus. Zwar zeigt dieser Typ Ansätze zur Überwindung dieser Konflikte, allerdings scheitert er in der Praxis häufig an der Durchsetzung seiner Vorstellungen. Der ambivalent-

orientierte Typ ist oftmals innerlich zerrissen, was sich auch in Unsicherheit ausdrückt. So fällt es ihm wider besseren Wissens schwer, sich symbolisch von der Arbeitsgruppe abzugrenzen. Er empfindet weder seinen Arbeitsbereich noch seine Leitungsposition auf struktureller Ebene als anerkannt. Der ambivalent-orientierte Typ zeigt einen ambivalent ausgeprägten Leitungshabitus.

Der unsicher-orientierte Typ zeigt ausgeprägte Unsicherheit im Umgang mit Rollenkonflikten. Dies zeigt sich sowohl im Hinblick auf eine Abgrenzung vom Arbeitsteam als auch bei der Erarbeitung von Problemlösungen, was seine Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Der unsicher-orientierte Typ empfindet weder seinen Arbeitsbereich noch seine Leitungsposition gewürdigt.

Die drei Professionsentwicklungstypen zeigen gleich starke negative Ausprägungen im Hinblick auf typische Umsetzungskonflikte (Konflikt zwischen Pädagogik und Verbetriebswirtschaftlichung) und Leistungskonflikte (differenziertes professionelles Grundverständnis mit den Mitarbeitenden). Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich diese Konflikte auf organisatorisch-strukturelle Bedingungen beziehen, die von den Leitungspersonen nur schwer zu beeinflussen sind, gleichzeitig jedoch die Basis für die (pädagogische) Arbeit darstellen.

Die Auflösung von Rollenkonflikten kann durch die Entwicklung einer Patchworkidentität gelingen und dies zugleich als Ausdruck professionellen Handelns gewertet werden. Die drei Professionsentwicklungstypen zeigen jedoch Unterschiede bei der Entwicklung und der Durchsetzung der Patchworkidentitäten. Lediglich der sicher-orientierte Professionsentwicklungstyp nimmt den Prozess der Entwicklung einer Patchworkidentität an und erkennt den flexiblen Prozess der Anpassung an Erwartungen als eine professionelle Methode. Der Leitungshabitus des sicher-orientierten Typs ist im Hinblick auf die Auflösung von Rollenkonflikten mithilfe einer Patchworkidentität positiv geprägt. Der ambivalent-orientierte Typ entwickelt durch die Durchsetzung einer Patchworkidentität Rollenstress, die seinen Leitungshabitus in ambivalenter Weise im Hinblick auf die Auflösung von Rollenkonflikten prägt. Beim unsicher-orientierten Typ bildet sich durch die Entwicklung einer Patchworkidentität ein neuer Rollenkonflikt aus, der den Leitungshabitus negativ prägt.

Somit zeigt sich, dass der Prozess der Entwicklung und Durchsetzung einer Patchworkidentität der Übung und ständiger Selbstreflexion der Leitungspersonen bedarf.

7.6 Zusammenfassung: Der Leitungshabitus als Ergebnis professionellen Selbstverständnisses und multikomplexer Identität

In Kapitel 7 wurde den befragten Leitungspersonen aller Professionsentwicklungstypen ein professionelles Selbstverständnis zugeschrieben, wobei sich deren Einstellungen und Werte an einem Menschenbild orientieren, das von einem selbstständig denkenden und handelnden Subjekt ausgeht. Es steuert demnach seine Entwicklung und sein Lernen weitestgehend selbst und ist in Bezug auf die (Entwicklungs-)Ausgangsbedingungen höchst vielfältig und individuell. Als soziales Wesen kann der Mensch eine Bindungsbeziehung zu Bildungsprozessen führen. Die Leitungspersonen fungieren in diesen Prozessen als Beratende und Moderatoren. Dieses professionelle pädagogische Selbstverständnis findet sich im Führungsverständnis der Leitungspersonen wieder sowie in ihrer Vorstellung von der eigenen Entwicklung, durch eine selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Selbstführung eine ausgeprägte Handlungsautonomie zu erlangen.

Durch einander teilweise widersprechende Anforderungen und Erwartungen von anderen Personen an die Leitungspersonen ergeben sich Rollenkonflikte in vier verschiedenen Dimensionen: in subjektorientierter Weise, bezogen auf andere Personen und auf äußere Rahmenbedingungen sowie solche, die sich auf individuell problematische Bedingungen beziehen.

Gerade Leitungspersonen mit geteilter Leitungsposition (ambivalent- und unsicher-orientierter Typ) zeigen vermehrt Rollenkonflikte mit Bezug zu anderen Personen. Die drei Professionsentwicklungstypen zeigen unterschiedliche Ausprägungen im Hinblick auf die Rollenkonflikte: Der sicher-orientierte Typ weist eine ausgeprägte Reflexions- und Problemlösefähigkeit auf und fühlt sich als Leitungsperson in seinem Arbeitsbereich anerkannt. Der ambivalent-orientierte Typ ist sich der Rollenkonflikte bewusst, jedoch fehlt es bei ihm an einer Umsetzung professioneller Handlungsschemata. Dieser Typ empfindet den Arbeitsbereich sowie die Leitungsposition auf struktureller Ebene als nicht anerkannt. Der unsicher-orientierte Typ weist keine ausgeprägte Problemlöse- oder Reflexionsfähigkeit auf und empfindet den Arbeitsbereich sowie die Leitungsposition als nicht anerkannt.

Die Auflösung von und somit der professionelle Umgang mit diesen Rollenkonflikten erfolgt durch die Entwicklung einer Patchworkidentität. Die Vorausset-

zungen für die Entwicklung einer Patchworkidentität liegen jedoch in der Akzeptanz und fortwährenden Übung dieses Prozesses der Leitungspersonen.

Beim sicher-orientierten Typ verbinden sich die normativen Vorstellungen vom beruflichen Selbst- und Führungsverständnis sowie vom Verständnis zur eigenen Entwicklung mit dem tatsächlichen Leitungshandeln. Der Leitungshabitus ist im Hinblick auf normative Vorstellungen und subjektive Handlungen demnach weitgehend kongruent. Beim ambivalent-orientierten Typ hingegen stimmen die normativen Vorstellungen mit dem Leitungshandeln nicht gänzlich überein – demnach besteht eine Diskrepanz zwischen normativen Vorstellungen und Handlungen. Der Leitungshabitus dieses Typs erscheint ambivalent. Beim unsicher-orientierten Typ spiegeln sich die normativen Vorstellungen wenig in seinen Handlungen wider – seine Rollenkonflikte führen häufig zu Handlungsunfähigkeit und sind mit negativen Emotionen verbunden. Der Leitungshabitus ist unsicher geprägt.

Ein professioneller Leitungshabitus bezieht sich zum einen folglich auf ein professionelles Selbst- und Führungsverständnis sowie ein reflektiertes Verständnis der subjektiven Entwicklung. Zum anderen bezieht sich ein professioneller Habitus auf eine multikomplexe Identität, die fortwährend situativ angepasst werden muss und das normative professionelle Verständnis ins eigene Handeln transformiert. Ein professioneller Leitungshabitus ist kein fester und beschränkter, sondern vielmehr ein variabler Zustand, wie auch Nittel (2000) hervorgehoben hat (ebd. 2000, S. 85). Die Akzeptanz und Umsetzung von Patchworkidentitäten müssen somit als wichtiger Bestandteil eines professionellen Leitungshabitus gewertet werden, den es aktiv zu entwickeln gilt.

8. Lernen im Prozess der Arbeit

Spezifisches Wissen und Können sind für professionelles Leitungshandeln wichtig: Professionalität entwickelt sich einerseits durch praktische berufliche Tätigkeiten heraus, d. h. berufliche Erfahrungen. Andererseits beruht Professionalität auf theoretischem Wissen. Langwierige Lernprozesse stellen eine Voraussetzung für die Professionsentwicklung dar (Pfadenhauer 2005, S. 12; vgl. Kap. 2.3). Im Hinblick auf die Analyse und Interpretation von Professionsentwicklungsprozessen der befragten Leitungspersonen wird untersucht, auf welche Weise sich bei ihnen Lernprozesse ergeben und inwieweit dabei Schwierigkeiten auftreten.

Durch die Interviewaussagen können drei Lernebenen der Leitungspersonen identifiziert werden: Lernen im Prozess der Arbeit (Kap. 8) und betriebliche Weiterbildung sowie individuelle berufliche Weiterbildung (Kap. 9). Die drei Lernebenen sind Teil der beruflichen Weiterbildung und können als sich ergänzende Konstellationen betrachtet werden (Faulstich 1998). Beim Lernen kann grundsätzlich zwischen zwei Formen unterschieden werden: informellem und formalem Lernen.

Das informelle Lernen bezieht sich auf nicht organisierte Lernprozesse und findet zumeist nicht in Bildungseinrichtungen statt, sondern im Alltag oder am Arbeitsplatz. Die Lernziele sind dabei nicht curricular organisiert, im Allgemeinen erfolgt beim informellen Lernen auch keine Zertifizierung. Diese Lernform beruht gleichermaßen auf intentionalen (bewussten) Lernhandlungen und inzidentellen (unbewussten) Lernhandlungen.

Formales Lernen findet hingegen in Bildungseinrichtungen statt, ist curricular organisiert, wird zumeist von Dozenten angeleitet und beinhaltet häufig eine Zertifizierung (EU-Kommission 2001, S. 33).

Personalentwicklungskonzepte können aus unterschiedlichen informellen und formalen Lernprozessen gleichermaßen bestehen (Faulstich 1998; Kap. 9).

Die drei Lernebenen bilden somit Anhaltspunkte für die Professionalisierungsprozesse der Befragten, da sie die von Pfadenhauer (2005) genannten Lernaspekte zur Professionsentwicklung berücksichtigen: Sie fokussieren auf das Lernen im Prozess der Arbeit (Lernen durch berufliche Tätigkeiten, informell) sowie auf selbstorganisierte und organisational initiierte Lernprozesse (betriebliche Weiterbildung und individuelle berufliche Weiterbildung durch systematisiertes Wissen) (ebd. 2005, S. 12).

Dieses Kapitel beschäftigt sich im ersten Teil mit dem Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen, wobei einerseits intentionale Lernprozesse (vgl. Kap. 3.2) sowie andererseits Anhaltspunkte für inzidentelle Lernprozesse (vgl. Kap. 3.2) beleuchtet werden. In diesem Zusammenhang wird die Reflexion als ein Instrument der Sichtbarmachung von inzidentellen Lernprozessen vorgestellt. Außerdem werden wesentliche Voraussetzungen des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen vorgestellt und analysiert. Die Fokussierung auf die Unterschiede bei den drei Professionsentwicklungstypen hinsichtlich der Ausprägung dieser Lernprozesse erfolgt in Kapitel 8.2. Hier werden die aus den organisations-spezifischen Lernbedingungen resultierenden Lernhemmnisse der Leitungspersonen sowie die Folgen für das Lernen thematisiert und problematisiert. Im Anschluss daran werden mögliche Strategien des Umgangs mit den zuvor dargestellten Lernhemmnissen erörtert.

8.1 Learning by Doing

Die Interviews zeigen, dass das Lernen im Prozess der Arbeit für die Leitungspersonen aller Professionsentwicklungstypen eine besondere Bedeutung hat. Das schließt an die Aussagen von Dehnbostel (2010) an, der eine besondere Bedeutung informeller Lernprozesse konstatiert, wonach circa 60 bis 80 Prozent des beruflichen Lernanteils aus informellen Lernkontexten stammen (ebd. 2010, S. 38 ff.).

Die Interviewpartner thematisieren, dass das Erlernen der Leitungsaufgaben zu einem großen Teil durch Lernen im Prozess der Arbeit geschieht – über das Learning by Doing, wie die Leitungsperson F9 beispielhaft darlegt:

„[...] [D]as Meiste ist natürlich irgendwie Learning by Doing. [...] [A]lso, das Meiste ist schon Erfahrungslernen“ (F9, Z: 10).

Das Lernen im Prozess der Arbeit bietet den Vorteil, dass Lernen über konkrete Arbeitshandlungen und -probleme erfolgt und dass sich die Lerninhalte durch die Verbindung von Sensomotorik, Kognition und Emotion so besonders gut internalisieren lassen (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 159; vgl. Kap. 3.2.1).

Der berufliche Einstieg in die Leitungsposition bietet eine spezielle Herausforderung für das Lernen im Prozess der Arbeit, da den Leitungspersonen die Leitungsaufgaben im Vorfeld teilweise nicht bekannt sind, sondern sie diese erst während der Arbeitshandlungen kennenlernen. Zudem können die Leitungs-

nachwuchskräfte noch nicht auf eine routinierte Erfahrungsbasis zurückgreifen. Dadurch, dass sie mit einigen Tätigkeiten unvermittelt und erst innerhalb des Arbeitsvollzugs konfrontiert werden, erfolgt das Lernen zumeist nach dem Prinzip des Trial and Error, indem das Können und Wissen so lange erprobt werden, bis die angewendete Handlungsweise zur Problemlösung führt (Frank 2003, S. 177 f.).

Die Leitungsperson F9 verdeutlicht den Prozess des Trial and Error bezüglich des Lernens im Prozess der Arbeit folgendermaßen:

„Also, es ist sehr viel Erfahrungslernen. Dass man merkt: ‚Okay, damit komme ich nicht weiter, ich muss das anders machen et cetera‘“ (F9, Z: 10).

Die Leitungsperson F5 erklärt, wie sie gerade in Bezug auf die Personalführung mit dem System Trial and Error lernt, da sie in diesem Feld noch ungenügende Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten aufweist:

„Zum Beispiel, wenn man dann selber ja auch Mitarbeiter hat, gibt es manchmal das Problem, dass man als Leitung nicht genau weiß, also, ich zumindest, bei mir ist das halt so, ja, wie machst du das jetzt? Das gefällt dir nicht. Eigentlich ist das nicht gut und wie machst du das, dass sich das ändert? Solche, also, diese kleinen Details halt, ne. Da muss man sich dann halt ausprobieren [...]“ (F5, Z: 28).

Dadurch, dass die Leitungspersonen die Leitungsaufgaben und -kompetenzen erst in der konkreten Handlung kennenlernen und diese als Erlebnisse unvermittelt erfahrbar werden, ist eine gezielte, intentionale Lernhandlung in Lern-, d. h. Arbeitssituationen durch die Zuhilfenahme einer erfolgreichen Handlungsstrategie nicht immer möglich. Somit gewinnen auch inzidentelle, unbewusste Lernwege an Bedeutung.

Dehnbostel (2010) konstatiert, dass gerade bei professionell Handelnden wesentliche Lernvorgänge auf inzidentellen Lernprozessen basieren (ebd. 2010, S. 42 f.). So können intentionale Lernhandlungen immer auch inzidentelle Lernhandlungen beinhalten bzw. dazu führen – eine klare Trennung zwischen bewussten und unbewussten Lernformen scheint nicht möglich. Das implizite Wissen und Können bleiben jedoch (zunächst) unbeachtet und es ist nicht offensichtlich, dass die Leitungspersonen tatsächlich etwas gelernt haben.

Durch das Lernen im Prozess der Arbeit können die vielseitigen Leitungsaufgaben eigenständig erkundet werden und im Sinne Holzkamps (1995; vgl. Kap. 3.1) zu neuen subjektiven Erfahrungen und einer Erweiterung des subjektiven Bedeutungs- und Verfügungssystems führen. Das Lernen im Prozess der Arbeit

kann in besonderem Maße eine sinnliche Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Lerngegenstand bewirken. Im Sinne der Lerntheorie Holzkamps gelangen die Leitungspersonen während des Lernens im Prozess der Arbeit durch das Prinzip des Trial and Error, in intentionaler oder inzidenteller Weise, zu neuen Lernanlässen sowie schließlich – durch eine erfolgreiche, bewusst wahrgenommene Lernschleife oder unbewusste lernhaltige Situationen – zu neuen Handlungsmöglichkeiten und -weisen.

Durch das Erkennen einer ähnlichen Situation können intentional oder inzidentell das passende Wissen und Können abgerufen und in der Situation erneut erprobt werden. Dadurch können Routinen des Handelns entstehen, welche eine Anwendung des Prinzips von Trial and Error fortan überflüssig machen.

8.1.1 Reflexion als Instrument der Sichtbarmachung inzidenteller Lernprozesse

Die Lernprozesse der Leitungspersonen bestehen aus intentionalen und inzidentellen Lernprozessen gleichermaßen. Die Leitungspersonen können ihre unbewussten Lernprozesse nicht ohne Weiteres beschreiben. Dieser Sachverhalt ist anschlussfähig an die Aussagen von Wittwer (2003), der darauf hinweist, dass inzidentell erworbene Lernprozesse trotz erfolgreichen Lernens nicht beschrieben werden können (ebd. 2003, S. 15).

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die inzidentellen Lernprozesse, welche vor allem durch das Lernen im Prozess der Arbeit entstehen, durch Reflexion teilweise sichtbar werden können. So weist auch Peters (2004) darauf hin, dass ein wesentliches Merkmal von Professionen ist, dass diese ihre Aufgaben und Rollen (idealerweise) stets reflektieren (ebd. 2004, S. 74). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass durch Reflexion eine Metaperspektive im Hinblick auf den eigenen Lernprozess eingenommen wird. Wittwer (2003) konstatiert, dass das Lernergebnis bezüglich impliziter Lernprozesse erst durch die reflektierten Erfahrungen sichtbar wird, durch ein „Aha-Erlebnis“ (ebd. 2003, S. 15).

Die befragten Leitungspersonen aller Professionsentwicklungstypen reflektieren ihre Leitungsrolle und ihr -handeln nach eigener Aussage in Auseinandersetzung mit sich selbst. In diesem Zusammenhang eruieren sie Konflikte mit Mitarbeitenden sowie Entscheidungsszenarien im Allgemeinen und setzen sich damit auseinander, inwiefern sie in der jeweiligen Situation als Leitungsperson ange-

messen gehandelt haben. Ziel dieses Reflexionsprozesses ist die Erarbeitung geeigneter Handlungsalternativen.

Bei der Leitungsperson F6 wird der oben beschriebene Reflexionsprozess, bei dem sich die Leitungsperson verstärkt mit ihrem Leitungshandeln und ihrer Personalführung auseinandersetzt, gut sichtbar:

„Na, ich überlege mir schon so, was ich gerade, also, was ich gemacht habe und ob das so okay war, wie das vielleicht auch angekommen ist, ärgere mich auch ganz oft, dass ich nicht mehr gesagt habe, ist ganz oft der Fall. Also, dass ich denke, da hätte ich ruhig noch einmal ein bisschen härter sein können schlichtweg. Und versuche das dann beim nächsten Mal umzusetzen, so. [...]“ (F6, Z: 74).

Erst durch die Auseinandersetzung mit vergangenen Situationen können unbewusst erlebte Erfahrungen auf eine bewusste Ebene transferiert und so durch das subjektive Bewertungssystem eingeordnet werden. Somit wird es der Leitungsperson möglich, erfolgreich Erlerntes von nicht erfolgreich Gelerntem zu unterscheiden und darauf basierend neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Reflexion bewirkt eine Sichtbarwerdung von inzidentellem Wissen und Können. Durch Reflexion können Lernergebnisse und -fortschritte sichtbar werden sowie neue Werte und Einstellungen zu Themen entstehen und bei den Leitungspersonen zu einer neuen Entscheidungsgrundlage führen. Während der Reflexion werden den Leitungspersonen im Idealfall bewusst, was sie in der vergangenen Zeit gelernt haben bzw. welches Leitungshandeln rückblickend als nicht adäquat eingeschätzt werden kann – sie haben dann die Möglichkeit, das Prinzip des Trial and Error auf diese Situation bezogen erneut intentional anzuwenden.

Mit Bezug zu Holzkamp (1995) führt die Reflexion der impliziten Lerninhalte zu einer Sichtbarmachung der Erweiterung des subjektiven Bedeutungssystems sowie der Handlungserweiterungen, welche zuvor nicht bewusst wahrgenommen wurden. Die Verfügungserweiterung wird im inzidentellen Modus nicht als diese erlebt, obwohl sie eine neue Basis für Handlungs- und Entscheidungsvollzüge bietet. Eine Verfügungserweiterung kann somit nur durch Bewusstheit auch als solche wahrgenommen werden. Die Reflexion und Sichtbarmachung von Lernprozessen führen erst dazu, dass sich die Leitungspersonen ihrer Kompetenzen bewusstwerden und sich somit beim Leitungshandeln sicher fühlen (können). Reflexion stärkt somit im Idealfall ebenso die Leitungsidentität.

Als besonders gut gelingend wird der Reflexionsprozess in Verbindung mit anderen Personen eingeordnet. Die Leitungspersonen beziehen teilweise andere

vertraute Personen, z. B. Leitungskollegen, Freunde oder Lebenspartner, ein, die als eine Art Reflektor dienen und Feedback zum Verhalten der Leitungspersonen geben. Darauf basierend werden gemeinsam weiterführende Handlungsalternativen ausgearbeitet und gegebenenfalls sogar Rollenspiele einstudiert.

Die Leitungsperson F7 verdeutlicht, dass sie gerade bei Themen der Personal- und Gesprächsführung auf Reflexionsprozesse mit ihrem Ehemann zurückgreift und geplante Personalgespräche im Vorwege in Form einer Art Rollenspiel erprobt:

„[...] [Ich starte nicht ungeplant in ein Personalgespräch,] [s]ondern wirklich am Tag vorher oder wie auch immer mit einer Freundin, mit meinem Mann, mit irgendwem zuhause [muss ich] überlegen: ‚So ist die Situation, du musst jetzt nicht die ganzen Details wissen, sondern nur – ich will das sagen, wie sage ich denn das am besten?‘ Sage ich es so, wie es mir jetzt rauskommt, oder mache ich irgendetwas Kompliziertes oder: ‚Hör dir mal an, ich will dir das jetzt mal sagen, wie klingt denn das für dich?‘ So, [um] solche Sachen auszuprobieren“ (F7, Z: 17).

Das Lernen für die Leitungsposition erfolgt somit auch im „sozialen Umfeld“ (Wittwer 2003, S. 16; vgl. Kap. 3.2.1).

Die Bedeutung der Reflexion in Bezug auf das Leitungslernen zeigt sich zudem in den Interviews. Das Interview diene dem Leitungslernen durch die Möglichkeit der Reflexion und der konkreten Auseinandersetzung mit der Leitungstätigkeit. Reflexion lässt sich anhand von folgenden Aussagen festmachen:

- Reflexion des Leitungshandelns (über den Umgang mit dem Personal): „Ich merke gerade, wo ich das erzähle, das muss ich, glaube ich, auch mal wieder auffrischen. Das ist, glaube ich, ein wenig in Vergessenheit geraten“ (F10, Z: 94).
- Reflexion über das Lernen der Leitungstätigkeiten und den Bezug zur Leitungsrolle: „Spannend, das Gespräch, was ich selber hier gerade lerne [...]“ (F7, Z: 29).

Zudem habe ich nach einem Interview von F4 folgende schriftliche Rückmeldung erhalten, welche auf die Bedeutsamkeit der Reflexion in Bezug auf Lernprozesse hinweist (F4, vom 17.04.2014):

„Liebe Frau Kühl, Sie haben durch das Interview bei mir eine ‚innere neue Frage‘ ausgelöst (bin ich mit meiner Führung zufrieden, wo will ich hin ...) Vielen Dank dafür!“

Diese Zitate unterstreichen die Bedeutsamkeit von Reflexion mithilfe anderer Personen bezüglich der Bewusstwerdung eigener inzidenteller Lernprozesse.

8.1.2 Der Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit

Die Interviews zeigen, dass eine spezifische Wissensbasis als wesentliche Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen angesehen werden kann. Denn das Lernen im Prozess der Arbeit ist an Handlungsvollzüge gekoppelt. Handlungsvollzüge wiederum setzen konkretes Wissen voraus, worauf sich das Lernhandeln beziehen kann. Das Lernen im Prozess der Arbeit setzt spezifisches Wissen voraus, an dem dieses Lernen anknüpfen kann. Gerade bei den befragten Leitungspersonen, die für ein breites Aufgabenspektrum verantwortlich sind und noch am Anfang ihrer Leitungskarriere stehen, ist dieser Vorgang besonders bedeutsam.

Die Leitungsperson F3 verdeutlicht, dass ihr Arbeitshandeln vermehrt von rechtlichen Grundsätzen geprägt ist.

Sie erklärt, dass konkrete Entscheidungen und Leitungshandlungen an spezifisches Wissen geknüpft sind. Um Entscheidungen über Personaleinsätze veranlassen zu können, musste sich die Leitungsperson F3 demnach zunächst einen Überblick über die entsprechenden gesetzlichen Regelungen verschaffen:

„Also, als ich dann mal wissen wollte, wie viel Geld steht meiner Einrichtung eigentlich zur Verfügung und wie viel Personal habe ich denn letztlich, [...] [d]a habe ich natürlich dann schon geguckt, ne, gibt es eine Fachanweisung oder gibt es irgendwelche Leistungsvereinbarungen, die man einsehen kann, oder irgendwie so. Oder natürlich dann auch Gesetzesgrundlagen: Ab wann müssen Nachtbereitschaften gestellt werden vom Träger?“ (F3, Z: 28).

Die Lernprozesse von Leitungspersonen stellen sich aufgrund der zunehmenden professionellen Entscheidungsaufgaben und -befugnisse als komplex dar.

Die empirischen Daten lassen erkennen, dass selbstorganisierte Lernhandlungen als eine wichtige Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit betrachtet werden können. Durch selbstorganisierte Lernvorgänge ist es den Leitungspersonen möglich, eine professionelle Entscheidungs- bzw. Handlungsgrundlage zu erhalten und somit eine Voraussetzung für das Lernen im Prozess der Arbeit im Modus des Trial and Error zu schaffen.

In den Interviews werden zwei wesentliche Aspekte des selbstorganisierten Lernens als Basis für das Lernen im Prozess der Arbeit gefunden: die Aneignung von Informationen und Wissen über organisationale, rechtliche oder pädagogi-

sche Prozesse durch den Austausch mit anderen Personen sowie das Recherchieren mithilfe geeigneter Medien bzw. bei geeigneten Stellen.

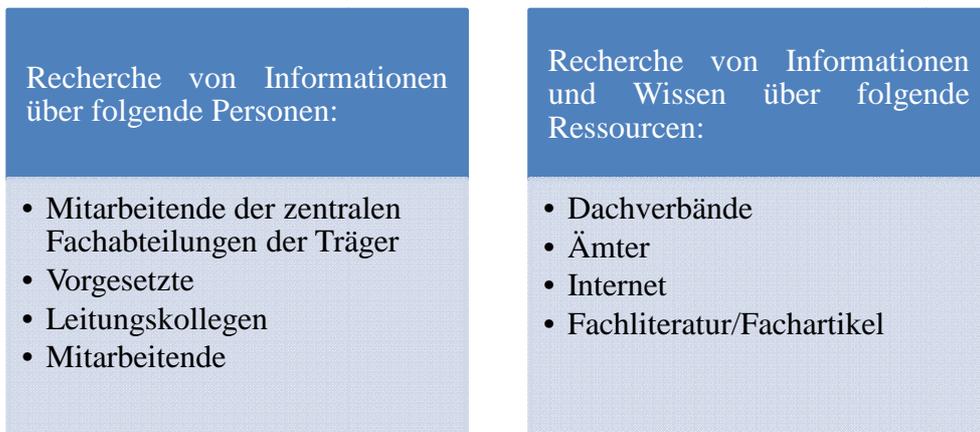


Abb. 7: Recherche von Informationen und Wissen als Handlungsbasis (eigene Darstellung).

Die Leitungspersonen wenden sich zur Informations- und Wissensrecherche überwiegend an die Mitarbeitenden der zentralen Abteilungen der Träger, Vorgesetzte und Leitungskollegen der eigenen oder anderer Einrichtungen sowie Mitarbeitende.

Zudem beziehen sie ihre Informationen und ihr Wissen von spezifischen Dachverbänden und Ämtern sowie aus dem Internet und der Fachliteratur bzw. Fachartikeln.

In der nachfolgenden Abbildung 8 wird der Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen in Anlehnung an die in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt: Handlungsprobleme innerhalb der Leitungstätigkeit führen zu selbstorganisierten Lernprozessen, welche sich verstärkt auf die Recherche von Informationen und Wissen beziehen, um eine Handlung auf professioneller Wissensbasis ausführen zu können. Durch die Ausführung der Leitungshandlung im Modus des Trial and Error ist dann im erfolgreichen Fall das Lernen im Prozess der Arbeit möglich, welches zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz und im Sinne Holzkamps (1995) zu einer Verfügungserweiterung führt – entweder auf inzidenteller oder intentionaler Ebene. Auf der Ebene einer erweiterten Handlungskompetenz können dann neue Handlungsprobleme entstehen und somit gegebenenfalls erneut in den Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit führen. Handlungen, welche nicht als erfolgreich und somit nicht als Verfügungserweiterung wahrgenommen werden, führen im Sinne

Holzkaamp (1995) erneut zu einer Lernschleife und zu selbstorganisierten Lernhandlungen bzw. zum Modus des Trial and Error. Als nicht erfolgreich erfahrene Lernhandlungen können immer wieder zu neuen Lernschleifen und -handlungen führen, ohne eine Erweiterung der Handlungskompetenz zu bewirken.

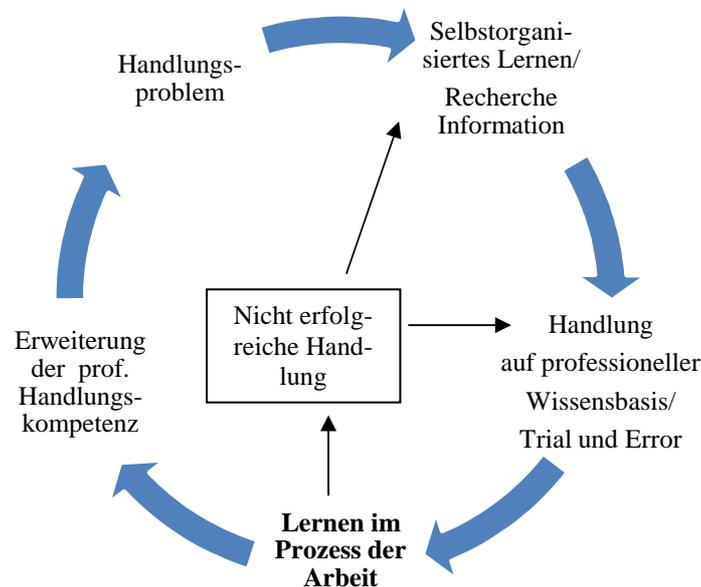


Abb. 8: Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen (eigene Darstellung).

8.1.3 Zusammenfassung: Das Lernen im Prozess der Arbeit als komplexer Lernprozess

In Kapitel 8.1 wurde das Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen als komplexer Lernprozess vorgestellt. Das Lernen im Prozess der Arbeit scheint gerade hinsichtlich der fragmentarischen anforderungsreichen Leitungstätigkeiten (vgl. Kap. 6.2) eine sinnvolle Lernform darzustellen. Eine Aneignung über rein formale Weiterbildungsangebote erscheint hingegen nicht möglich. Auch Severing (2010) spricht bei hohen Lernanforderungen auf beruflicher Ebene von einer besonderen Relevanz informeller Lernformen (ebd. 2010, S. 149).

Aufgrund der umfangreichen Aufgaben und Befugnisse basiert das Lernen im Prozess der Arbeit nicht auf bloßen Arbeitshandlungen, sondern setzt vermehrt eine professionelle Wissensbasis als Handlungsgrundlage innerhalb des Modus Trial and Error voraus. Das Lernen im Prozess der Arbeit erfolgt gleichermaßen in intentionaler und inzidenteller Weise. Inzidentelle Lernprozesse können mit-

hilfe von Reflexion ins Bewusstsein überführt und als erfolgreiche oder misslungene Lernhandlungen interpretiert werden.

Diese komplexen Lernprozesse erfordern hinreichend Lernzeit und -raum. In Kapitel 8.2 werden diese Komponenten näher beleuchtet, indem auf Lernhemmnisse und die daraus für das Lernen entstehenden Folgen eingegangen wird.

8.2 Lernhemmnisse durch die Arbeitsplatzgestaltung

Wie in Kapitel 8.1.2 dargestellt, stellt das selbstorganisierte Lernen für die Erarbeitung einer Handlungsbasis einen wesentlichen Teil des Lernens im Prozess der Arbeit dar. Lernzeit und -raum stellen eine wesentliche Voraussetzung für das selbstorganisierte Lernen und, durch die Ausführung von Arbeitshandlungen, ebenso für das Lernen im Prozess der Arbeit dar (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 37).

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen jedoch einen Mangel an diesen Lernvoraussetzungen. Zu sehr werden die Arbeitsplätze und die Arbeitsplatzgestaltung organisationsspezifisch beeinflusst. Alle Leitungspersonen, außer F5, sind in einen dynamischen Tagesablauf eingebunden, welcher durch eine große Aufgabenvielfalt geprägt ist (vgl. Kap. 6.2) und von den Bedürfnissen der Klientel gesteuert wird bzw. die Bewältigung von außen aufkommender Situationen beinhaltet (vgl. Abb. 9). Die in dieser Arbeit untersuchten Organisationen gliedern sich in folgende fünf übergeordnete sozialpädagogische Bereiche: Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendwohngruppe, Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung, Familienbildung und psychosoziale Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. Kap. 5.5).

Bei den ersten drei genannten Einrichtungen handelt es sich um Organisationen der Bildung und Erziehung bzw. der Begleitung im Alltag, bei denen der Tagesablauf und Einrichtungsalltag in starkem Maße vorgegeben sind (die Mahlzeiten, Zeiten für pädagogische Angebote, Rituale wie Körperpflege etc. sind in eine feste Tagesstruktur eingebunden). Bei der Familienbildung, mit dem Ziel der Unterstützung von Familien und Einzelpersonen durch Bildungsangebote, finden die Seminare und Kurse stets zur gleichen Zeit statt, die Angebote erfolgen in einem rhythmisierten Tagesablauf. Die Einrichtung der psychosozialen Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung ist hingegen noch in der Etablierungsphase (vgl. Kap. 6.2.7) und befindet sich somit noch in der Phase des Aufbaus dieser zuvor genannten Strukturen und Tagesabläufe, die Zahl der Klienten ist noch

nicht so hoch wie bei den anderen Einrichtungen (F5, Z: 2), auch wenn die Angebote und Beratungszeiten ebenfalls fest geplant erfolgen bzw. sind.

Wie in den nachfolgenden Ausführungen dargestellt, bildet der Umgang mit der Klientel den Ausgangspunkt der Leitungstätigkeit und ist verstärkt durch die Kommunikation mit der Klientel, Angehörigen und anderen geschäftlichen Kontakten sowie die Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen in Bezug auf die Klientel und den reibungslosen Ablauf der sozialpädagogischen Dienstleistungen geprägt. Die Realisierung und Einhaltung der pädagogischen Abläufe sind durch spezifische Aufgaben und die daraus resultierenden Handlungsketten geprägt. Die Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen beruht zunächst auf dem Erfassen der Ist-Situation und daraus resultierenden Aufgaben mit dem Ziel des Erreichens des Soll-Zustands, der Realisierung der sozialpädagogischen Aufgaben. Die folgende Ansicht verdeutlicht beispielhaft die Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen:

Erfassen der Ist-Situation	Resultierende Aufgaben
Mangelhafte Personalsituation (z. B. Krankheit des Personals)	<ul style="list-style-type: none"> - Neuorganisation der Personaleinsatzplanung zur Durchführung z. B. pädagogischer Angebote und Mahlzeiten, Pflegearbeiten (wie Wickeln, Waschen); Delegieren von damit zusammenhängenden neuen Aufgaben an die Mitarbeitenden (z. B. Übernahme des Spätdienstes) - Leitungsperson: Mitarbeit in der pädagogischen Gruppe, Neuorganisation des eigenen Tagesablaufs und der Verwaltungsaufgaben
Wasserrohrbruch in der Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> - Neuorganisation der Räumlichkeiten (zur Durchführung pädagogischer und pflegerischer Aufgaben); gegebenenfalls Delegieren neuer Aufgaben an Mitarbeitende (z. B. Umgestaltung eines Raumes zur Nutzung) - Information von Klientel und Angehörigen - Organisation und Koordination von Handwerkern
Erkrankung der Klientel	<ul style="list-style-type: none"> - Information zur Erkrankung, zum Umgang mit der Erkrankung - Information und Anleitung der Mitarbeitenden im Umgang mit der Erkrankung - Kontakt mit Angehörigen, Begleitung und Information

Abb. 9: Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen (eigene Darstellung).

Der Arbeitsplatz der Leitungspersonen ist dynamisch und neben den vielfältigen Aufgaben (vgl. Kap. 6.2) von der Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen geprägt. Im Folgenden werden sowohl die dadurch entstehenden bedeutsamsten Lernhemmnisse der drei Professionsentwicklungstypen als auch der Umgang mit diesen beschrieben und analysiert sowie die daraus resultierenden Folgen für das Lernen aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die aus den Interviews identifizierten Lernstrategien vorgestellt und analysiert.

Unsicher-orientierter Typ: Lernhemmnisse als Lernhindernisse

Die ausgeprägte Kommunikationsaufgabe aller Leitungspersonen kann als ein wesentliches Kriterium für einen dynamischen Tagesablauf und ein Lernhindernis für den unsicher-orientierten Typ interpretiert werden. Die Leitungspersonen stellen die ersten Ansprechpartner der Einrichtungen dar. Anders als andere Führungskräfte verfügen sie nicht über Empfangskräfte oder gar Assistenten, welche als Informationsfilter fungieren könnten. Somit können folgende Personengruppen tägliche Kommunikationspartner darstellen: die Klientel, Mitarbeitende, Familienangehörige der Klientel, Fachabteilungen des Trägers, andere Gesellschaftsmitglieder als Interessenten der sozialen Dienstleistungen, Vertreter und Lieferanten sowie weitere mit der Einrichtung in Beziehung stehende Institutionen. Unterschiedliche Kommunikationsmedien werden in diesem Zusammenhang genutzt: E-Mails, Telefon, Briefe, Faxe und die persönliche Kommunikation in der Einrichtung bzw. in den Hauptverwaltungen der Träger. Häufig bestehen Termine mit diesen Kommunikationspartnern, oftmals entstehen die Gesprächssituationen jedoch auch spontan.

Die Kommunikation mit den unterschiedlichen Kommunikationspartnern führt bei den Leitungspersonen zumeist zu neuen Arbeitsaufgaben.

Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs zeigen eine erschwerte Internalisierung der Lerninhalte durch die für sie sehr fordernde Kommunikationsaufgabe. Die Leitungsperson F9 (Leitung einer Kindertageseinrichtung) stellt eindrucksvoll eine Überforderung mit der Kommunikationsaufgabe heraus:

„[...] [A]m Anfang ist man auch sehr, sehr übermüdet von vielen Eindrücken, es gibt viele Reize: sei es der Kinderlärm, viele Leute, die etwas von einem wollen. Am Tag spricht man, glaube ich, mit [einem] Minimum [von] 60 Leuten irgendwo immer“ (F9, Z: 56).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Durchführung und Sicherstellung der sozialpädagogischen Dienstleistungen als übergeordnete Ziele verstanden werden können. Dazu gehört die Erarbeitung unterschiedlich aufwendiger Problemlösungen. Somit ist es die Aufgabe der Leitungspersonen, Angelegenheiten in Bezug auf die Klientel und die Mitarbeitenden, die unmittelbar und spontan anfallen, zu bearbeiten. Erst dann, wenn diese spontanen Aufgaben bearbeitet und hierfür Ad-hoc-Lösungen erarbeitet wurden, können die Leitungspersonen mit den ursprünglich von ihnen geplanten Aufgaben fortfahren.

Die empirischen Daten weisen darauf hin, dass die Notwendigkeit der Erarbeitung von praktischen Ad-hoc-Lösungen für den jeweiligen Tag vom unsicher-orientierten Professionsentwicklungstyp vor allem als Lernhindernis interpretiert wird. Die (spontane) Erarbeitung von Problemlösungen kann zwar als ein wesentliches Merkmal der Arbeit von Professionellen verstanden werden: Mithilfe von Wissen und Können ist es Professionellen möglich, Probleme zu erkennen und angemessene Lösungen dafür zu entwickeln (Pfadenhauer 2005, S. 12 ff.). Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs fühlen sich als Führungsnachwuchskräfte durch die Aufgabe der Entwicklung von Ad-hoc-Lösungen jedoch überfordert, da der Tagesablauf dadurch von diversen ungeplanten Störungen durchzogen ist. Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs bemerken, dass sie selbst dann, wenn sie sich einen Tagesplan erstellt haben, nicht dazu imstande sind, diesen abzuarbeiten. Denn von außen strömen ungeplant (weitere) Aufgaben auf die Leitungspersonen ein. Die Leitungsperson F4 beispielsweise bemerkt, dass sie im Arbeitsalltag verstärkt (spontan) auf Situationen reagieren muss:

„[...] [G]anz viel sozusagen auch so spontan Sachen, also, ich muss einfach auch ganz viel reagieren auf das, was sozusagen an mich herangetragen wird [...]“ (F4, Z: 4).

Ein professionelles Leitungshandeln, welches sich u. a. an theoretischen Kriterien orientiert, ist aufgrund mangelnder Lernzeit eingeschränkt. Stattdessen erfolgt Leitungshandeln verstärkt durch spontane, unreflektierte Handlungen. Für Arbeitshandlungen und somit intentionale Lernhandlungen bei der Arbeit ist die Fähigkeit des Prioritätensetzens unabdingbar. Um beim Arbeits- und Lernhandeln angemessenen Prioritäten zu setzen, ist es jedoch wichtig, die betreffenden Abläufe und Aufgaben zu kennen bzw. einschätzen zu können, welche Aufgaben priorisiert bearbeitet werden sollten. Die Leitungsaufgaben werden in der vorliegenden

Arbeit als vielfältig, mehrheitlich fachfremd und fragmentarisch dargestellt (vgl. Kap. 6.2). Diese Ausgangsbedingungen des Arbeitens beeinflussen vor allem das Lernen der Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs in negativer Weise. Dem Leitungsnachwuchs fehlt der Gesamtüberblick über die Leitungsaufgaben – Aufgaben werden größtenteils erst während der Arbeitshandlungen kennengelernt. So erläutert die Leitungsperson F7 beispielsweise, dass sie die Leitungsaufgabe des Personalmanagements durchführen musste, und zwar eine neue Kollegin einzustellen, obwohl ihr der eigene Arbeitsablauf und somit die eigenen Lernaufgaben zu dem Zeitpunkt noch nicht vertraut waren, was äußerst schwierig für sie gewesen sei:

„[...] [M]eine persönliche Herausforderung, ich musste relativ schnell eine neue Kollegin einstellen. Zu einem Zeitpunkt, als ich selber noch überhaupt nicht richtig wusste [...], wie mein Arbeitsablauf ist. Das fand ich total schwierig [...]“ (F7, Z: 17).

Selbstorganisierte Lernprozesse erfordern Zeit, wenn die Lernprozesse vom Lernenden geplant, durchgeführt und kontrolliert werden (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 159). Selbstorganisierte, intentionale Lernsettings sind bei den zuvor genannten Lernhemmnissen für die Leitungspersonen schwer zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren, wie die Leitungsperson F1 beispielhaft darlegt:

„[...] [W]as, finde ich, viel zu kurz kommt, ist, dass man immer noch sich fachlich irgendwie weiterentwickeln kann und am Ball bleiben muss, da ist, wie gesagt, zwischen dem ganzen anderen, was man zwischen den ganzen Terminen, die man hat, oder durch die Aufgaben, die man vom Träger her zu erledigen hat, ist da nicht so viel Zeit für“ (F1, Z: 10).

Faulstich und Zeuner (2006) verweisen darauf, dass Parameter wie der mangelnde Überblick über die Lernaufgaben und der ungenügende Übungsgrad das Lernen behindern können (ebd. 2006, S. 37). In Anlehnung an Holzkamp (1995) ist es nicht möglich, eine Lernschleife auf intentionaler Ebene in Arbeitshandlungen einzubauen, wenn die Aufgaben unbekannt sind, an denen das Lernhandeln ausgerichtet werden soll. Dementsprechend können Handlungsrouninen, welche auf intentionalen Lernebenen beruhen, nur schwer ausgebaut und neue Lernwege kaum beschriftet werden. Im Hinblick auf den Zyklus des Lernens (vgl. Kap. 8.1.2) kann dies bedeuten, dass selbstorganisierte Lernwege des unsicher-orientierten Typs begonnen werden, selten über den Lernweg des Trial and Error hinausreichen und kaum in den Modus der abgesicherten Information durch ein Erproben in Arbeitsvollzügen führen, um schließlich die professionelle Hand-

lungskompetenz zu erweitern und darauf basierend neue Handlungsproblematiken anzugehen. Ganzheitliche Lernschleifen, die zu anwendbaren und abgesicherten Lernhandlungen führen und letztlich im Sinne Holzkamps (1995) eine Verfügungserweiterung bewirken, entstehen somit selten. Diese Ausgangsbedingungen fördern defensives Lernen nach Holzkamp (1995), da Lernvorgänge nur in seltenen Fällen abgeschlossen werden können, wobei sich dennoch ständig neue Lernproblematiken ergeben und aufgrund eines ungenügenden Aufgabenüberblicks Lernziele nicht eindeutig definiert werden können.

Professionelles Handeln entwickelt sich erst durch langwierige Lernprozesse (Pfadenhauer 2005, S. 12). Durch das Lernen im Prozess der Arbeit (besonders hervorzuheben sind hier vollständige Arbeitstätigkeiten (vgl. Kap. 3.2.2)) verbinden sich die Lerngegenstände mit dem Subjekt besonders gut durch die Sinneseindrücke auf kognitiver, emotionaler und sensomotorischer Ebene (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 159; Faulstich 1998, S. 140 f.). Nach Einschätzung der Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs führen die Arbeitstätigkeiten, die häufig nicht durch Vollständigkeit gekennzeichnet sind, zu Lernhemmnissen, denn sie sind stattdessen durch Komplexität und einen fragmentarischen Charakter (vgl. Kap. 6.2) gekennzeichnet. Zudem führen die dynamischen Arbeitsbedingungen und verstärkten Kommunikationsprozesse zu lückenhaften Arbeitsprozessen. Der Prozess der Internalisierung von Arbeitsaufgaben durch das Subjekt auf emotionaler, kognitiver und sensomotorischer Ebene weist auf bedeutende lernpsychologische Vorgänge hin. Aus lernpsychologischer Perspektive muss das Gelernte zunächst aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis gelangen und dort gesichert werden, um abrufbar zu werden. Lerninhalte müssen für diese Sicherung jedoch wiederholt werden, damit Handeln zur Routine werden kann. Das Kurzzeitgedächtnis hat eine geringe Speicherkapazität und ist gegenüber äußeren Reizen empfindlich, im Gegensatz zum Langzeitgedächtnis (Menzel u. Roth 1996, S. 250 f.). Somit wirkt sich gerade Stress negativ auf einen Lernvorgang aus (Scheunpflug 2001, S. 105 f.; vgl. Kap. 3.2.2).

Die von den Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs genannten dynamischen Arbeitsbedingungen stellen für diese Stressfaktoren dar, unter denen Lernen aus lernpsychologischer Sicht erschwert wird: Die durch das Lernen im Prozess der Arbeit erzeugten Sinneseindrücke können sich dadurch als Lerninhalt nicht bestmöglich im Gedächtnis der Leitungspersonen integrieren. Das Gelernte kann

aufgrund der Störungen nicht optimal ins Langzeitgedächtnis überführt werden, sodass beim Handeln nur schwer Routinen zu entwickeln sind.

Die Leitungspersonen des unsicher-orientierten Typs reagieren auf die aufgeführten Lernhemmnisse mit Unsicherheit in Bezug auf ihre Lernprozesse und ihr Leitungshandeln generell. Die Lernhemmnisse werden bei diesem Professionsentwicklungstyp somit zu Lernhindernissen.

Ambivalent-orientierter Typ: Lernhemmnisse als mangelnde Selbstsorge

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass sich Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs privat, d. h. außerhalb der Arbeitszeit, verstärkt mit beruflichen Belangen beschäftigen. Dies geschieht in unterschiedlicher Weise, um ihrer Leitungsposition und ihren Aufgaben gerecht werden zu können, wie die Leitungsperson F2 beispielhaft darstellt:

„Also, es ist natürlich stressiger. [...] [I]ch arbeite auch ab und zu von zuhause so [...], das war halt vorher z. B. auch nicht so, als ich keine Führung hatte. Oder dass ich öfter halt auch angerufen werde, wenn ich noch nicht da bin. [...]. Also, da ist es schon eine andere Verantwortung so und ein anderes für mich privat sozusagen, ein anderes Abschalten“ (F2, Z: 77).

Die Interviewergebnisse zeigen, dass das Lernen im Prozess der Arbeit sowie das selbstorganisierte Lernen für die Lernprozesse der Leitungspersonen von besonderer Bedeutung sind. Den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs verbleibt aufgrund der dynamischen Arbeits- und Lernumgebung jedoch nicht genügend Zeit und Raum, um im Alltag gezielt zu lernen. Sie nehmen ihre Rolle als Problemlöser, die zeitintensiv ist und zu unterbrochenen Arbeitsvollzügen führt, trotzdem an: „Und dann gucke ich halt auch immer wieder und ich frage auch die Kollegen immer wieder: ‚Braucht ihr etwas? Ist etwas?‘“ (F10, Z: 20).

Die Einhaltung einer Work-Life-Balance stellt für die Leitungspersonen dieses Typs somit eine besondere Herausforderung dar. Mangelnde Selbstsorge wirkt beim ambivalent-orientierten Typ als Lernhemmnis.

Die Leitungsperson F3 betont im Hinblick auf die Arbeits- und Lernbedingungen, bereits in einem gesundheitlich kritischen Bereich angelangt zu sein:

„[...] [W]enn hier Leute sitzen, die Depressionen haben, die es hier auch gibt, da fühlt man sich, glaube ich, auch als überlasteter Angestellter mal erappt, dass man selber vielleicht irgendwie so an der Grenze auch ist“ (F3, Z: 114).

Eine psychische Dysbalance stellt mangelnde Lernausgangsbedingungen dar. Einen relevanten Aspekt stellt somit die Selbstsorge dar. Die Work-Life-Balance wird von den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs als relevant erachtet – eine klare Grenzziehung zwischen Job und privater Zeit wird als notwendig angesehen, von den befragten Leitungspersonen sogar als „professionell“, d. h. als Ausdruck von Selbstsorge, bezeichnet (F3, Z: 106). Wie in Kapitel 7.3 dargestellt, zeichnen sich die Leitungspersonen bezogen auf ihre normativen Vorstellungen von ihrer beruflichen Entwicklung durch eine ausgeprägte Selbstführung aus. Die Kompetenz der Selbstsorge, als Teil der Selbstführung, ist bei den Leitungspersonen in den Handlungsvollzügen hingegen nicht so stark ausgeprägt. Zwar lässt sich insofern eine professionelle Haltung erkennen, als von einer der Leitungspersonen gesagt wird, dass es „professionell“ sei, Selbstsorge zu betreiben, indem eine klare Grenze zwischen der privaten und der beruflichen Zeit gezogen werde. Wenn auch die professionelle Haltung zur Work-Life-Balance, als Teil ihres Leitungshabitus, durch diese Erkenntnis entwickelt ist, so mangelt es den Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs dennoch an der praktischen Umsetzung dieser Haltung.

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass eine Verlagerung beruflicher Belange in die Freizeit als Konsequenz mangelnder (ungestörter) Lernzeit am Arbeitsplatz betrachtet werden kann. Mangelnde Lernzeit und fehlender Rückzugsraum am Arbeitsplatz haben zur Folge, dass die Leitungspersonen ihre Arbeit, welche eine Basis für das Lernen darstellt, ihr selbstorganisiertes Lernen sowie das Reflektieren zur Bewusstmachung inzidenteller Lernprozesse häufig in die Freizeit verlegen – Gnahn (2002) konstatiert in Bezug auf das berufliche Lernen eine mögliche Gefährdung der Balance von Lernen und Freizeit durch eine Verlegung beruflicher Weiterbildung in die Freizeit (ebd. 2002, S. 102 ff.). Kirchhof und Kreimeyer (2003) sprechen von persönlicher Überlastung als einem negativen Aspekt der Überbetonung und Instrumentalisierung von informellen Lernprozessen (ebd. 2003, S. 226).

Die empirischen Ergebnisse lassen eine individuelle Überforderung der Leitungspersonen des ambivalent-orientierten Typs erkennen, die auch auf Lernprozesse generell negativ wirken kann. Im Hinblick auf den Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit (vgl. Kap. 8.1.2) bedeutet dies Folgendes: Die dynamischen Arbeits- und Lernbedingungen üben negativen Einfluss auf die Erledigung der Arbeitstätigkeiten und somit das Lernen im Prozess der Arbeit aus. Die Arbeitstätigkeiten

und das Lernen werden (daher) in die Freizeit ausgeweitet, sodass durch eine daraus resultierende psychische Dysbalance das Lernen erschwert wird. Der Modus des Trial and Error kann im beruflichen Kontext nicht gänzlich vollzogen werden, Lerninhalte können nur teilweise innerhalb des Lernens im Prozess der Arbeit angewendet werden und sich auf emotionaler, kognitiver und sensorischer Ebene mit den Leitungspersonen verbinden. Erst dadurch könnte sich jedoch eine professionelle Handlungsbasis entwickeln, über die neue Lerngegenstände definiert werden, deren Folge weitere Lernschleifen sind. Eventuell müssen mehrere Lernschleifen durchlaufen werden, bevor ein Lerngegenstand hinreichend durchdrungen worden ist. Parallel dazu entstehen bei den Führungsnachwuchskräften jedoch täglich neue Lerninhalte und Fragen, die ebenfalls einer Auseinandersetzung im Rahmen des Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit bedürfen. Die Lernthemen sammeln sich an. Der Weg zur Verfügungserweiterung nach Holzkamp (1995; vgl. Kap. 3.1) erweitert sich somit und nimmt einen Umweg durch die Verlagerung in den privaten Bereich. Durch die Überforderung der Leitungspersonen erfährt Lernen eine negative Konnotation, die defensives Lernen (vgl. Kap. 3.1) fördern kann.

Sicher-orientierter Typ: Lernhemmnisse als Lernaufgabe

Der sicher-orientierte Typ wird ebenfalls mit Lernhemmnissen konfrontiert. Die Leitungsperson F6 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen geringen Zeitressourcen und der mangelhaften Anwendung methodischer Vorgehensweisen zur Problemlösung. Ihr fehlt demnach die Zeit, ihr Leitungshandeln gezielt zu planen und an geeigneten theoretischen Methoden auszurichten:

„Und dann auch einmal gezielt zu gucken, warum mache ich das? Was ist eigentlich konkret mein Ziel, welche Ressourcen haben wir dafür? Was können Hemmnisse sein? Und das dann auch geplant so anzugehen, man weiß das eher dann intuitiv, aber das finde ich nicht wirklich korrekt, so habe ich das nicht gelernt. Und sich mal die Zeit zu nehmen, die Dinge wirklich so zu durchdenken und dann aber auch für alle kleinen Prozesse. Da ist gar nicht die Zeit [dafür vorhanden]“ (F6, Z: 14).

Durch die Aussage der Leitungsperson F6 wird deutlich, dass sie ständig spontan aus ihren Arbeitshandlungen und somit Lernprozessen herausgerissen werden kann. Handlungsrountinen, welche auf intentionalen Lernwegen beruhen, können sich somit nur verzögert ausbilden.

Faulstich und Zeuner (2006) machen darauf aufmerksam, dass Lernen u. a. dann besonders gut funktioniert, wenn ein fortwährender Abgleich zwischen Theorie und Praxis möglich ist (ebd. 2006, S. 159). Die Leitungsperson F6 kann ihre theoretischen Kenntnisse in Bezug auf methodische Verfahren zur Problemlösung jedoch nicht adäquat auf ihren Arbeitsalltag anwenden. Stattdessen werden Problemlösungen oftmals intuitiv und nicht methodisch basiert angegangen. Zwar zeichnet sich Professionalität durch die Mischung aus Fachwissen, Erfahrung und Intuition aus (Nittel 2000, S. 71), doch sollte die Intuition die anderen Komponenten nicht überlagern, da das Lernen der Leitungspersonen eine Handlungsbasis erfordert, welche sich an professionellen Wissensbezügen orientiert (siehe Abb. 8).

Der Leitungsperson F6 fällt es schwer, ihre Leitungsaufgaben in dem dynamischen Arbeitsalltag zu bearbeiten, sodass das Lernen im Prozess der Arbeit mit Bezug zu inzidentellen Lernhandlungen zu kurz kommt, wie es beispielhaft die Leitungsperson F6 auf die Frage hin erläutert, wodurch sie sich in ihrer Arbeit eingeschränkt fühlt:

„Naja, am meisten dadurch, dass die Dinge so planlos auf einen einstürzen. Das kann ich nicht anders sagen. Also, dass Eltern plötzlich hier stehen und das Kind voranmelden wollen und ich immer aus meiner Arbeit herausgerissen werde. So, das muss ich noch besser strukturieren irgendwie, mir noch einmal überlegen, wie mit Eltern umgegangen wird, die spontan hier vor der Tür stehen. So. Und dann lege ich mir, das ist meine Schuld, meine Termine manchmal ungünstig“ (F6, Z: 36).

Diese Aussage von F6 verdeutlicht jedoch nicht nur Lernhemmnisse, die vor allem durch knappe Zeitressourcen gekennzeichnet sind, sondern auch einen kritisch-reflektierten Umgang mit den eigenen Zeitressourcen. Der Unterschied zu den beiden anderen Professionsentwicklungstypen ist, dass der sicherorientierte Typ diesen Lernhemmnissen positiv zu begegnen versucht. Der sicherorientierte Typ geht positiv mit Stagnationen innerhalb des Lernprozesses um. Die Lernhemmnisse, die bei den anderen Professionsentwicklungstypen zu Lernhindernissen (unsicher-orientierter Typ) bzw. zu mangelnder Selbstsorge (ambivalent-orientierter Typ) führen und somit im Sinne Holzkamps (1995) selten in eine Verfügungserweiterung münden, entwickeln sich beim sicherorientierten Typ zu einer neuen Lernschleife, einem neuen Lerngegenstand. Lernhemmnisse werden als neu zu bewältigende Lernaufgaben erkannt und zu bearbeiten versucht.

8.2.1 Lernstrategien im Umgang mit Lernhemmnissen

Durch die Aussagen im Rahmen der Interviews konnten zwei mögliche Lernstrategien zur Bewältigung der in Kapitel 8.2 dargestellten Lernhemmnisse identifiziert werden. Einige Leitungspersonen nutzen die Möglichkeit der Lernstrukturierung durch Sprechzeiten und Gleitzeit bzw. durch die Implementierung von Homeoffice-Zeiten. Beide Lernstrategien setzen jedoch gewisse Bedingungen voraus und sind nicht bei allen befragten Leitungspersonen zur Beseitigung des jeweiligen Lernhemmnisses möglich.

Lernstrukturierung durch Sprechzeiten und Gleitzeit

Lediglich die Leitungsperson F5 empfindet das dynamische Arbeitsfeld nicht als Lernhemmnis, da sich in ihrer Einrichtung die alltäglichen (pädagogischen) Abläufe noch nicht etabliert haben und die Klientel noch nicht so zahlreich ist wie bei den anderen Einrichtungen.

F5 bietet als einzige Leitungsperson Beratungs- bzw. Sprechzeiten für die Klientel an. Sie ist durch ein Gleitzeitmodell in der Arbeitszeitgestaltung frei. Fraglich ist jedoch, inwieweit diese Lernstrategie auf die anderen Leitungspersonen übertragbar ist: Die Leitungsperson F5 ist nicht wie die anderen Leitungspersonen in den dynamischen Einrichtungsalltag eingebunden und richtet sich nicht nach festen Dienstzeiten. Bei der Einrichtung der Leitungsperson F5 werden keine pädagogischen Tagesabläufe und Alltagsstrukturen für die Klientel dargeboten wie bei einer Kindertageseinrichtung oder einer Wohngruppe. Ihre Arbeit wird somit weniger von den Klienten und deren Belangen beeinflusst; die Notwendigkeit der Erarbeitung von Ad-hoc-Lösungen ist dadurch somit (deutlich) weniger gegeben.

Einrichtung von Homeoffice-Zeiten

Eine Möglichkeit zum Umgang mit den dynamischen Arbeits- und Lernbedingungen bietet die gezielte Implementierung von Homeoffice-Zeiten. F11 hat sich als einzige Leitungsperson aufgrund diverser Störungen im Arbeitsalltag einen Homeoffice-Vormittag eingerichtet, an dem sie Arbeiten, die mehr Konzentration bedürfen, in Ruhe erledigen kann (F11, Z: 6). Diese Variante der Lernzeit- und Lernraumorganisation kann als Teil einer gelingenden Lernstrategie bezeichnet werden. Denn selbstorganisierte Lernsettings bedürfen diverser Lernkompetenzen, wie der Fähigkeit, die Lernmethodik, den -rahmen und das -ergebnis zu reflektieren und gegebenenfalls neue Lernstrategien zu entwickeln, um das Lernziel zu erreichen (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 145 ff.). Das heißt, dass sich die Lernenden auch an Lernvoraussetzungen anpassen und gegebenenfalls neue Lernwege beschreiten können (müssen). Lediglich die Leitungsperson F11 profitiert von einer an die Lernsituation angepassten Lernstrategie, indem sie sich gezielt geplante Homeoffice-Zeiten zunutze macht. Aufgrund der dynamischen Lernumgebung handelt es sich bei dieser Art der Lernzeit und -raumorganisation um eine professionelle Lernstrategie.

8.2.2 Zusammenfassung: Blockade des Lernens im Prozess der Arbeit durch dynamische Arbeits- und Lernbedingungen

In Kapitel 8.2 wurde dargestellt, dass die dynamischen Arbeits- und Lernbedingungen bei den drei Professionsentwicklungstypen mit unterschiedlichen Lernhemmnissen einhergehen: Beim unsicher-orientierten Typ entwickeln sich Lernhemmnisse zu Lernhindernissen. Die Leitungspersonen dieses Typs erkennen in den Lernhemmnissen keine Lernchance. Ein mangelnder Überblick über die Leitungs- und Lernaufgaben führt zu keinem klar definierten Lernziel – intentionale Lernwege, die zu einer ganzheitlichen Lernschleife führen, sind somit selten möglich. Beim ambivalent-orientierten Typ entsteht eine mangelnde Selbstsorge durch die Lernhemmnisse dadurch, dass das Lernen unter Umständen in die Freizeit verlagert wird. Ähnlich wie beim unsicher-orientierten Typ werden Lernhemmnisse zu unüberwindbaren Lernblockaden, die ein defensives Lernen begünstigen können. Der sicher-orientierte Typ erkennt in den Lernhemmnissen hingegen neue Lernanforderungen: Die Lernhemmnisse führen dadurch zu neuen Lernschleifen.

Im Kapitel zur vorberuflichen Sozialisation (vgl. Kap. 6) wurde deutlich, dass die Leitungspersonen durch das Studium der Diplom-Pädagogik wesentliche Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen erworben haben. Die Lern- und Arbeitsbedingungen der Leitungspersonen erfordern jedoch ein darüber hinausgehendes Maß an Selbstorganisationskompetenzen, indem Lernstrategien in Bezug zu den dynamischen Lernbedingungen entwickelt werden – so wurde die Organisation von Homeoffice-Zeiten oder Sprechzeiten als passende Lernstrategien definiert. Durch das Modell der Gleitzeit und die Implementierung von Sprechzeiten entstehen damit zusammenhängende Freiheiten bezüglich der Leitungspräsenz. F5 ist die einzige Leitungsperson, die ihr Lernen innerhalb der Arbeitszeiten planen und frei gestalten kann: Sie kann sich für das Lernen Zeit nehmen und ist dadurch mit weniger Störungen und Lernstress konfrontiert. Daher kann die Implementierung von Gleitzeit einerseits sowie von Sprechzeiten andererseits als adäquate Maßnahme der Lernstrukturierung beschrieben und als Lernprozesse begünstigender Faktor definiert werden.

8.3 Zusammenfassung: Lernen im Prozess der Arbeit als instabile Lernform

Beim Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen handelt es sich um eine komplexe Lernform. Aufgrund der vielseitigen Aufgabenbereiche und Kompetenzen basieren die (Lern-)Handlungen der Leitungspersonen auf professionellen Wissensgrundlagen, die wiederum auf selbstorganisierten Lernprozessen beruhen. Die (Lern-)Handlungen der Leitungspersonen basieren häufig auf dem Prinzip des Trial and Error. Dieser Modus basiert gleichermaßen auf und führt sowohl zu intentionalen als auch inzidentellen Lernprozessen.

Das Lernen im Prozess der Arbeit kann jedoch durch die dynamischen Arbeitsbedingungen auch zu Lernhemmnissen führen. Somit kann das Lernen im Prozess der Arbeit bei den Leitungspersonen des unsicher- und ambivalentorientierten Typs als instabile Lernform charakterisiert werden, da die Lernschleifen nicht immer bis zur Durchdringung des Lerngegenstands führen und dadurch nicht zwingend eine Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz bewirken. Nur der sicherorientierte Typ erkennt in den Lernhemmnissen durch eine kritisch-reflektierte Sichtweise der eigenen Lernprozesse auch eine Lernchance und entwickelt die Lernhemmnisse selbst zu Lernschleifen.

Arbeitsstrukturierungen, wie die Einführung von Sprechzeiten, und spezifische Arbeitszeitmodelle, wie Gleitzeit, können die dynamischen Arbeitsbedingungen gewissermaßen kompensieren und dienen somit als Lernstrategien. Diese Lernstrategien müssen jedoch an den organisationsspezifischen Tagesablauf und die jeweiligen Bedingungen angepasst werden. Wie in Kapitel 8.2 dargestellt, handelt es sich bei den vorliegend Befragten um Leitungspersonen fünf unterschiedlicher Einrichtungsarten: Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendwohngruppe, Wohn- und Assistenzeinrichtung für Menschen mit Behinderung, Familienbildung und psychosoziale Betreuung für Menschen mit und ohne Behinderung. Die internen Abläufe bei den vier erstgenannten Einrichtungen sind durch strukturierte pädagogische und/oder pflegerische Abläufe gekennzeichnet (z. B. Mahlzeiten, pädagogische Angebote).

Den Tagesablauf kennzeichnen eine intensive Kommunikation mit unterschiedlichen Gesprächspartnern und die Erarbeitung von Ad hoc-Lösungen mit dem Ziel der Realisierung und Einhaltung des strukturierten (pädagogischen und/oder pflegerischen) Tagesablaufs. Die Durchführung der sozialpädagogischen Dienstleistungen steht beim Leitungshandeln im Vordergrund. Die Handlungs- und Lernvoraussetzungen werden durch die organisationsspezifischen Arbeitsstrukturen beeinflusst. Die Leitungspersonen müssen im Einzelfall entscheiden, ob es sich bei der Gleitzeit und der Einrichtung von Sprechzeiten im Hinblick auf ihre Einrichtungsstrukturierung um für sie sinnvolle Lernstrategien handelt.

9. Betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung

Das Lernen im Prozess der Arbeit nimmt beim Leitungslernen eine wesentliche Rolle ein (vgl. Kap. 8). Diese Lernform kann jedoch nicht als einzige Aneignungsform betrachtet werden. Die Aneignung der vielfältigen fragmentarischen, zumeist anforderungsreichen Leitungsaufgaben sowie die Entwicklung einer multikomplexen Rollenidentität setzen bei Leitungspersonen langwierige Lernprozesse voraus, die durch Lernen im Prozess der Arbeit nicht vollständig abgedeckt werden können. So verweisen u. a. Wittwer und Overwien darauf, dass sich die informellen und formalen Lernprozesse im Hinblick auf effizientes Lernen wechselseitig ergänzen sollten (Wittwer 2003, S. 22; Overwien 2003, S. 49). Demnach kann lediglich die gelungene Mischung unterschiedlicher Lernformen und -möglichkeiten zu erfolgreichen Lernergebnissen führen (Wittwer 2003, S. 21). In diesem Kapitel folgt die Auseinandersetzung mit den beiden anderen Lernebenen der Leitungspersonen, d. h. der betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung.

Durch die empirischen Ergebnisse wurden neben dem Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. Kap. 8) folgende zwei Lernebenen identifiziert: erstens organisational initiierte (betriebliche) Weiterbildung sowie zweitens selbstorganisierte Personalentwicklungskonzepte und individuelle berufliche Weiterbildung.

Personalentwicklung kann vor allem als *organisational gesteuertes Lernen* aufgefasst werden. Sie beinhaltet Maßnahmen, welche die Mitarbeitenden einer Organisation bilden und fördern sowie die Entwicklung der Gesamtorganisation anregen sollen (Becker 2004, S. 1501). Konzepte der Personalentwicklung einer Organisation bilden eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für die Professionsentwicklung von Mitarbeitenden (Gieseke 2010, S. 243 f.). Bei den selbstorganisierten Personalentwicklungskonzepten handelt es sich um Lernmaßnahmen, die die Leitungspersonen eigenständig organisieren, welche den aus der Literatur bekannten Personalentwicklungsmaßnahmen (vgl. Kap. 4) entsprechen und somit in dieser Arbeit als *individuelle berufliche Weiterbildung* gefasst werden.

Bezüglich der Leitungsaufgaben (vgl. Kap. 6.2) und damit korrespondierenden nachfolgend genannten Lernbedarfen in Bezug auf den Inhalt des Studiums der Diplom-Pädagogik (vgl. Kap. 6.1.1) ergeben sich folgende Bereiche des Lei-

tungshandelns, auf die durch organisationale Personalentwicklungskonzepte vorbereitet werden könnte:

Bereiche	Tätigkeiten
Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Personalführung - Personalentwicklung - Personalmanagement
Finanzmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Finanzcontrolling - Finanzbuchhaltung
Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung pädagogischer Konzeptionen - Steuerung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen
Kunden- und Beschwerdemanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Einhaltung der Dienstleistungsorientierung durch spezifische Kommunikationsstrukturen
Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Pressearbeit, Fundraising etc. - Anwendung des Wissens bezüglich der jeweiligen Hilfestrukturen und sozial-politischer Rahmenbedingungen
Bauliche Instandhaltungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Planung und Organisation technischer/baulicher Prozesse - Teilweise Umsetzung technischer Aufgaben
Anwendung des Sozialrechts nach dem Sozialgesetzbuch	<ul style="list-style-type: none"> - Z. B. Umsetzung des Jugendhilfegesetzes
Mitarbeit in der pädagogischen Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> - Praktisch-pädagogische Arbeit mit der Klientel

Abb. 10: Bereiche des Leitungshandelns (eigene Darstellung).

Im Hinblick auf die Bereiche und Leitungsaufgaben in Abbildung 10 ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten der Vorbereitung durch organisationale Personalentwicklungskonzepte. Mögliche Konzepte sollten formale und informelle Lernmöglichkeiten bereitstellen (Overwien 2003, S. 49), kooperatives Lernen (Holzkamp 1995) fördern und praktische Handlungsanleitungen vermitteln, um dem Lernen Erwachsener Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 3). Zudem sollten diese Konzepte einander sinnvoll ergänzen und an den individuellen Kompetenzen der Leitungspersonen ansetzen.

In Anlehnung zum einen an die theoretischen Personalentwicklungskonzepte (vgl. Kap. 4) und zum anderen die in der Abbildung 10 dargestellten Bereiche und Aufgaben könnte eine organisationale Vorbereitung durch folgende Personalentwicklungskonzepte erfolgen: Einarbeitungsmaßnahmen (u. a. Informationsveranstaltungen, Kennenlernen von Organisationsmitgliedern, Aufgabendefinitionen und Zielvorgaben, Mentoring durch andere Leitungspersonen), Fortbildungen und Führungskräfte-seminare (u. a. Vermittlung von Fach- und Me-

thodenkompetenzen sowie praktischen Handlungsanleitungen), Maßnahmen des Trainings near the Job (kollegiale Beratung, Qualitätszirkel), spezifische Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung (Hospitationen, Coaching-Maßnahmen), organisationale Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, betriebliche Karriereentwicklung sowie betriebliches Informations- und Wissensmanagement (u. a. Nachfolgeplanung).

In diesem Kapitel wird das Lernen der Leitungspersonen analysiert – auf der einen Seite von den Trägern initiierte und auf der anderen selbst organisierte Personalentwicklungskonzepte der Leitungspersonen. Der Fokus ist dabei auf den Berufseinstieg in die Leitungsposition und die damit verbundenen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zur Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz im Hinblick auf die Leitungsaufgaben und die -rolle gerichtet.

Im Hinblick auf die betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung konnten keine Unterschiede bezüglich der drei Professionsentwicklungstypen identifiziert werden. Alle drei Typen nennen gleichermaßen organisational bzw. selbstorganisierte Personalentwicklungskonzepte. Die Unterschiede der drei Typen in Bezug auf Lernprozesse ergeben sich vielmehr aus den Folgen der individuellen beruflichen Weiterbildung.

9.1 Einarbeitung

Die Einarbeitung dient neuen Mitarbeitenden in erster Linie als Einführung in die sozialen Systeme einer Organisation und zielt auf Orientierung durch organisationsspezifische Informationen sowie auf Heranführung an berufliche Tätigkeiten und Ziele ab. Eine Einarbeitung konfrontiert den Sozialisanden mit der Unternehmenskultur und kann zudem förderlich für die Entwicklung der Identifikation mit der neuen Organisation sein. Eine geeignete Maßnahme wäre hierbei die Durchführung von Einführungsveranstaltungen. Felfe (2012) nennt als eine Maßnahme zur Einführung neuer Führungskräfte das Mentoring als gute Möglichkeit, um durch einen Mentor betriebliches, fachliches und informelles Wissen sowie Kontakte zu erlangen (ebd. 2012, S. 110). Verführt (2008) schlägt vor, in der Zeit der Einarbeitung neuen Mitarbeitenden einen Paten zur Seite zu stellen. Dieser würde dann gerade in der Einarbeitungsphase als Vertrauensperson fungieren und wäre auf einer ähnlichen Hierarchieebene wie die Leitungsperson selbst angesiedelt (ebd. 2008, S. 137 f.). Eine weitere wesentliche Maßnahme zur Einarbeitung stellen vom Vorgesetzten begleitete Entwicklungsgespräche dar (ebd. 2008, S. 133 ff.; vgl. Kap. 4.1.2). Somit handelt es sich bei der Einarbeitung um ein relevantes Konzept der Personalentwicklung.

Aus den Interviewergebnissen wird jedoch deutlich, dass keine der befragten Leitungspersonen aus einer Initiative des Trägers heraus gezielt und geplant eingearbeitet wurde. Darum entwickeln die Leitungspersonen kompensatorisch zu den fehlenden Einarbeitungsstrategien der Träger selbstorganisierte Einarbeitungskonzepte. Diese sind durch eine individuelle Erschließung organisationaler Strukturen und Regelungen aufgrund mangelnder Orientierung durch den begrenzten Kontakt zum Vorgesetzten geprägt.

9.1.1 Individuelle Erschließung von Leitungsaufgaben sowie organisationspezifischen Strukturen und Kulturen

Klatetzki (2008) spricht im Zuge der beruflichen Sozialisation von folgenden unterschiedlichen Komponenten, welche es für Sozialisanden zu erlernen gilt: spezifische Merkmale der Arbeitstätigkeit, Unternehmenspolitik, Hierarchieebenen, Normen und Werte sowie organisationales Selbstverständnis (ebd. 2008, S. 353 f.; vgl. Kap. 2.1.2). Die Leitungspersonen erschließen sich wesentliche Aspekte jedoch eigenständig, da die Träger nicht über spezifische Einführungsstrukturen für neue Mitarbeitende verfügen, welche die von Klatetzki zitierten Komponenten berücksichtigen, wie die Leitungsperson F3 beispielhaft bemerkt:

„Also, manchmal ist es einfach schwer, zu akzeptieren, mit welcher Selbstverständlichkeit Menschen so ein Wissen einer Firma einem gegenüber als Neuankömmling kommunizieren und sich überhaupt nicht vorstellen können, dass jemand, der neu ist, überhaupt nicht weiß, wovon die Leute reden“ (F3, Z: 74).

Die Leitungspersonen wurden bzw. werden nicht in ihren Arbeitsbereich und die Organisation eingeführt, häufig ist ihnen die Organisationsstruktur nicht deutlich (F4, Z: 70). Zudem liegt den Leitungspersonen oft keine eindeutige Aufgabenbeschreibung vor, worauf sie ihr Handeln beziehen könnten. Vielmehr müssen sie ihren Arbeitsbereich selbst „erobern“ und ihre Entscheidungskompetenzen zunächst eruieren. Dies wird dadurch erschwert, dass Leitungspersonen die Prozesse der jeweiligen Einrichtung steuern (können) sollen und diverse Entscheidungen treffen müssen – bereits vom ersten Tag in der Leitungsposition an. Dazu erklärt F7, dass sie ohne Kenntnis ihres eigenen Aufgaben- und Kompetenzbereiches gerade am Anfang Schwierigkeiten dabei hatte, Personal einzustellen und die Aufgaben des jeweils neuen Mitarbeitenden zu definieren (F7, Z: 27; Z: 17).

Die Leitungsperson F5 beschreibt eine anfangs problematische Auseinandersetzung mit dem Leitungsfeld der Behindertenhilfe folgendermaßen:

„Was mir schwergefallen ist, [...] die Strukturen kennenzulernen und ich war halt noch nie in einem Träger der Behindertenhilfe tätig, dass ich auch die ganzen Hilfen nicht kannte, gar nicht kannte. Und das war halt schwierig zu unterscheiden: ‚Mensch, was ist die Hilfe, was macht die von der anderen, wo gibt es da einen Unterschied?‘ Dann dachte ich auch so: ‚Mensch, du weißt eigentlich ganz, ganz wenig über die Behindertenhilfe‘“ (F5, Z: 58).

9.1.2 Mangelnder Kontakt zu Vorgesetzten – mangelnde Orientierung

Die Einarbeitung eines neuen Mitarbeitenden begleitet in der Regel der direkte Vorgesetzte. Dieser sollte eine intensive Vorbereitung auf die Position gewährleisten, wobei die Erwartungen an den neuen Mitarbeitenden und die Bedeutung von dessen Position für das Unternehmen sowie den Arbeitsbereich verdeutlicht werden. Zudem werden (im Idealfall) alle relevanten Organisationseinheiten und Ansprechpartner vorgestellt sowie die Arbeitsabhandlungen der Position und Regeln oder Vereinbarungen für die Zusammenarbeit erläutert (Verführt 2008, S. 136). Der Vorgesetzte sollte zudem durch Einarbeitungspläne die Lernziele sowie Zielvereinbarungen festlegen, die eine Kontrolle der Lernziele und der eigenständig gelösten Aufgaben beinhalten (ebd. 2008, S. 135 f.). Zwischen dem neuen Mitarbeitenden und dem Vorgesetzten sollten monatliche Feedbackgespräche stattfinden, wobei sich Mitarbeitergespräche nicht nur auf den Teil der Einarbeitung richten, sondern generell fortwährend erfolgen sollten, da eine ständige Auseinandersetzung des Vorgesetzten mit dem Mitarbeitenden sowie seinen Kompetenzen und Erwartungen stattfinden sollte (Verführt 2008, S. 141 f.; Büser u. Gülpen 2008, S. 629 ff.).

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen einen Mangel an den von Verführt vorgeschlagenen Vorgehensweisen zur Einführung und Begleitung (neuer) Mitarbeitender und zeigen gleichzeitig, dass von den Leitungspersonen der Kontakt zu den Vorgesetzten in der Anfangszeit sowie auch im späteren Verlauf als unzureichend empfunden wurde.

Zum einen ist der Kontakt demnach vor allem durch sporadische Treffen oder Telefonate gekennzeichnet und konzentriert sich zumeist auf Situationen mit Problembezug, wie die Leitungsperson F10 verdeutlicht: „[...] [I]ch weiß, wenn irgendwie die Hütte brennt, ne, dann werde ich irgendwie unterstützt“ (F10, Z: 36).

Zum anderen werden während der Treffen mit den Vorgesetzten weder Zielvereinbarungen und Lernziele festgelegt, reflektiert und angepasst noch erfolgt eine Einarbeitung nach einem gezielt geplanten Ablaufschema.

Einige der befragten Leitungspersonen versuchen zwar, die wenigen Gespräche mit ihren Vorgesetzten zur Reflexion ihres Leitungshandelns und ihrer -rolle zu nutzen – den Leitungspersonen fehlt jedoch mehrheitlich ein kontinuierlicher

Austausch mit ihren direkten Vorgesetzten, bei dem ihnen ein direktes Feedback zu ihrer Arbeit gegeben wird.

Die Leitungsperson F11 erklärt, dass sie das Feedback ihres Vorgesetzten eingefordert habe und dieses als positive Erfahrung zur Kompensation des hohen wirtschaftlichen Leistungsdrucks benötigt:

„Ich habe z. B. jetzt speziell bei meiner Leitung schon ziemlich am Anfang das stark eingefordert. Weil ich nicht mehr konnte. Habe ich irgendwann gemerkt und gesagt, so: ‚Ich brauche auch mal eine Rückmeldung. Und zwar eine Rückmeldung, die meine Arbeit angeht, und zwar eine positive und nicht immer nur den Druck: Ihr müsst belegen, ihr müsst belegen, ihr müsst belegen!‘“ (F11, Z: 100).

Rückhalt durch den Vorgesetzten sowie eine vertrauensvolle Beziehung zum Vorgesetzten können als wesentliche Lernvoraussetzungen der Leitungspersonen interpretiert werden. Sie benötigen Kontakt zu und Feedback von ihrem direkten Vorgesetzten im Zuge der Einarbeitung zur Orientierung und als Lernmöglichkeit sowie zur Reflexion und Anerkennung. Gerade im Zusammenhang mit der nicht sofortigen Messbarkeit von sozialpädagogischer Arbeit und der negativen gesellschaftlichen Rückmeldung zum professionellen Leitungshandeln, Letzteres gilt zumindest aus Sicht der ambivalent- und unsicherorientierten Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 7.5.2), kommt dem Feedback der Vorgesetzten als Orientierung eine noch größere Bedeutung zu, wie auch die Leitungsperson F10 bestätigt, indem sie sich Anerkennung durch das Feedback ihres Vorgesetzten wünscht (F10, Z: 36). Das positive Feedback und die damit zusammenhängende Anerkennung seitens der Vorgesetzten dienen der Orientierung und Bestätigung eines erfolgreichen professionellen Leitungshandelns.

Der an der dialogischen Führung orientierte Führungsstil, bei dem die Leitungsperson ihre Mitarbeitenden in Lernprozessen begleitet und mit ihnen gemeinsam Lernwege beschreitet sowie als Orientierungsgeber fungiert (vgl. Kap. 7.2), findet sich nicht im Führungsstil der Vorgesetzten der Leitungspersonen wieder.

9.1.2.1 Feedback durch Mitarbeitende als Orientierung

Aufgrund des mangelnden Feedbacks seitens ihrer Vorgesetzten suchen einige Leitungspersonen eine Rückmeldung von ihren eigenen Mitarbeitenden zur Orientierung ihres Leitungshandelns (F9, Z: 50). Die Leitungspersonen F11 (Z: 104) und F6 erklären, dass ihnen Lob und Anerkennung bezüglich ihres professionellen Leitungshandelns durch ihre Mitarbeitenden regelrecht fehlen:

„Also, es wäre dann eher schön, von den Kolleginnen im Haus mal so zu hören, dass bestimmte Dinge auch besser laufen als früher oder so, also. Das fehlt mir eher, dass ich so denke, ne, wenn etwas schlecht läuft, dann wird das schnell geäußert, aber wenn etwas gut läuft, eher nicht“ (F6, Z: 84).

Allein aufgrund der Rollenverteilung ist der Erhalt von positivem Feedback und Anerkennung zur Einordnung des Leitungshandelns durch die Mitarbeitenden nicht möglich. Die Mitarbeitenden kommen dieser (ungewöhnlichen) Erwartung der Leitungspersonen nicht nach, da es sich bei der Initiierung von positivem Feedback aus ihrer Sicht anscheinend um eine rollenspezifische Leitungsaufgabe handelt. Diese Erwartungshaltung verschiebt die rollenspezifischen Erwartungen und Aufgaben. Im Sinne Naumanns (2010) werden die verschobenen Rollenerwartungen der Leitungspersonen von den Mitarbeitenden nicht erkannt und können an Erstere daher nicht zurückgemeldet werden.

An der Aussage der Leitungsperson F6 wird deutlich, dass selbst der sicherorientierte Professionsentwicklungstyp einen Mangel an Rückmeldung und Anerkennung durch die Vorgesetzten verspürt und sich darum ein positives Feedback der Mitarbeitenden wünscht, obwohl dieser den Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung in Bezug auf die Leitungsposition und den Arbeitsbereich nicht wahrnimmt (vgl. Kap. 7.5.2).

9.1.2.2 Bezahlte Mehrstunden zur eigenständigen Einarbeitung

Die Einarbeitung bei den interviewten Personen ist nicht gezielt erfolgt. Lediglich der Träger einer der befragten Leitungspersonen führt eine geplante Maßnahme durch, welche eine positive Auswirkung auf die Einarbeitung demonstrieren soll: Um dem Einarbeitungsdruck zu entgehen, gewährt dieser einer Leitungsperson Mehrstunden für die eigene Einarbeitung. F4 wurden in den Anfängen ihrer Leitungstätigkeit zehn bezahlte Mehrstunden pro Woche bewilligt – 30 anstelle von 20 Stunden –, um „sich selbst einzuarbeiten“ (F4, Z: 40).

Verführt (2008) konstatiert, dass Einarbeitungen u. a. dazu dienen, das Stammpersonal kennenzulernen, um mögliche Hemmnisse abzubauen und Aufgaben-

verteilungen zu definieren (ebd. 2008, S. 135 f.). Zudem dienen Einarbeitungen dazu, die Organisationsphilosophie und relevante (informelle) Vorgehensweisen und Strukturen kennenzulernen (ebd. 2008, S. 138) sowie eine Einführung in das soziale System zu erhalten (ebd. 2008, S. 133). Bei der temporären Stundenerweiterung handelt es sich lediglich um eine Maßnahme zur Erlangung eines Überblicks über die Leitungsaufgaben und eine Konfrontation mit den fachlichen Inhalten. Eine Berücksichtigung organisationsspezifischer Strukturen, Kulturen und Beziehungen erfolgt dadurch nicht bzw. nur durch einen erhöhten Zeitaufwand. Das wird dadurch deutlich, dass F4 nach einem Jahr Leitungstätigkeit noch immer nicht den Organisationsaufbau ihres Trägers (Hierarchien und Verantwortlichkeiten) kennt, um sich und ihre Einrichtung darin adäquat zu verorten (F4, Z: 70).

9.1.2.3 Einarbeitung durch Leitungskollegen und Mitarbeitende

Die empirischen Daten weisen nicht auf gezielte organisationale Maßnahmen zur Einarbeitung von Führungskräften hin, z. B. durch die Unterstützung von Paten oder Mentoren. Vielmehr greifen die Leitungspersonen in der Einarbeitungsphase auf die Personen zurück, die sich in ihrer Einrichtung befinden. Teilweise werden die Leitungspersonen von Mitarbeitenden oder Leitungskollegen angeleitet. Die Leitungspersonen sind somit von den Einarbeitungskompetenzen, dem Wissen mit Bezug zu Leitungstätigkeiten sowie dem guten Willen der Einarbeitenden abhängig. F6 (Z: 52) bemerkt beispielsweise, dass ihre Einarbeitungsphase von ihren Leitungskollegen aufgrund eines Generationenkonfliktes blockiert wurde (vgl. Kap. 7.5.2).

Die Einarbeitung durch Mitarbeitende wirkt zudem negativ auf das Selbstbild der Leitungspersonen, wie F7 beschreibt:

„Wie geht denn das hier, wie machen wir das mit den Listen, wie machen wir die Abrechnung? Bis hin auch [zu]: ‚Ich habe es nicht verstanden, können Sie es mir noch einmal erklären?‘ ‚Hä, Frau [X, anonymisiert durch S. K.], habe ich Ihnen doch gestern schon gesagt?!‘ ‚Okay, ich muss das jetzt noch einmal richtig verstehen‘, oder ‚Ich habe da mal noch eine Frage‘. Und dann sind das aber die Personen, die mir unterstellt sind, so, die ich führe“ (F7, Z: 27).

Das Lernen über die Einarbeitung von Mitarbeitenden ist aufgrund der unterschiedlichen Rollen nicht effektiv. Hierbei handelt es sich um eine unausgewogene Form des partizipativen Lernens, bei welcher der Meister dem Mitarbeitenden und der Novize der Leitungsperson entspricht (Holzkamp 1995, S. 502 ff.;

vgl. Kap. 3.1). Aus diesem unausgeglichene Lernverhältnis kann aufgrund der unterschiedlichen Hierarchieebenen kein kooperatives Lernen resultieren, das sich in wechselseitigen Lernbeziehungen ausdrückt (ebd. 1995, S. 509 ff.). Die Einarbeitung durch die eigenen Mitarbeitenden kann so nicht gut gelingen, da sich die beiden Personen in ihren sozialen Rollen nicht auf einer Lernebene begegnen können: Der weisungsbefugte Vorgesetzte nimmt eine Lernenden-Position ein, zunächst eine Nichtwissenden-Position. Der Mitarbeitende ist mit einem Wissensvorsprung ausgestattet und steuert somit den Einarbeitungsfortschritt. Die Leitungsperson wird in dem Fall zu einem abhängigen Lernenden, der sich in seiner Leitungsposition nicht gestärkt fühlen kann, was mit einem negativen Einfluss auf das Selbstbild der Leitungsperson einhergehen kann. Dieses Selbstbild der Abhängigkeit wird dem Mitarbeitenden vermittelt und gegenüber der Leitungsperson durch das Verhalten des Mitarbeitenden wiederum bestätigt und dies verstärkt dadurch den Effekt der Unsicherheit bei der Leitungsperson. Dieser Vorgang kann wie eine Spirale wirken und somit (negativen) Einfluss auf die weitere Beziehung zwischen Leitungsperson und Mitarbeitenden sowie die Lernsituation und Leitungsrolle der Leitungsperson nehmen.

9.1.2.4 Negativer Einfluss mangelnder Einarbeitung auf professionelles Leitungshandeln

Eine fehlende Einarbeitungsphase kann zu Lernverzögerungen auf diversen Ebenen und somit Qualitätseinbußen beim Leitungshandeln führen. Die Träger der Leitungspersonen führen keine geplanten Einarbeitungsmaßnahmen durch, welche sich am jeweiligen Kompetenzprofil der Leitungspersonen orientieren.

Die mangelnde geplante Einarbeitung seitens der Träger und die damit zusammenhängende Überforderung, die bei der Einarbeitung eigentlich zu vermeiden wäre (Verführt 2008, S. 143 f.), führt bei einigen Leitungspersonen teilweise zu einer reduzierten Weiterbildungsmotivation, wie F7 beschreibt:

„[...] [I]ch habe für mich die Zeit so erlebt, dass der Kopf ja rappellvoll war mit tausend Sachen, und hatte überhaupt nicht das Bedürfnis, da jetzt noch einmal ganz viel, noch einmal mehr Futter in den Kopf [zu bekommen] [...]“ (F7, Z: 25).

Professionell Handelnde sind jedoch darauf angewiesen, sich stetig weiterzubilden (Peters 2004, S. 74). Somit verhindern eine mangelhafte Einarbeitung und eine damit zusammenhängende Überforderung die Erweiterung und Aktualisierung des professionellen beruflichen Wissens.

Zudem führt die selbst erlebte misslungene Einarbeitung als Leitungsperson unter Umständen zu einer ähnlichen Einarbeitungssituation für die eigenen Mitarbeitenden. Die Leitungsperson F8 konstatiert dazu Folgendes:

„Und dann hat man halt Neue, die man einarbeiten muss, und manchmal ist man dann auch manchmal schon so ein bisschen, ich will jetzt nicht sagen: berufsblind, aber dann erwartet man vielleicht schon Sachen, die vielleicht noch gar nicht so geleistet werden können, so. Und dann muss man manchmal aufpassen, dass man halt die Ansprüche quasi auch den Leuten anpasst, quasi“ (F8, Z: 66).

Die selbst erfahrene (negative) Einarbeitungssituation beeinflusst den Umgang mit eigenen Mitarbeitenden in der Einarbeitungszeit und fördert unter Umständen eine ähnliche Kultur des Umgangs mit neuen Mitarbeitenden, indem teilweise zu viel Vorwissen und zu viele Kompetenzen vorausgesetzt werden. In Bezug auf Holzkamps Theorie (1995) kann davon ausgegangen werden, dass das Bedeutungssystem der Leitungspersonen negative Erfahrungen zur Einarbeitung beinhaltet. Diese als negativ erlebten Erfahrungen führen bei den eigenen Mitarbeitenden zu ähnlichen Einarbeitungsmustern. Die unstrukturierte Vorgehensweise der Träger wird von den Leitungspersonen als organisationale Einarbeitungspraxis angenommen und umgesetzt.

Die Lernprozesse der Leitungspersonen benötigen durch die eigenständige Erschließung der organisationalen Strukturen und Kulturen als Orientierungsbasis (vgl. Kap. 9.1.1) die eigenständige Organisation von Feedback in Bezug auf ihr Leitungshandeln (vgl. Kap. 9.1.2) sowie durch die unprofessionelle Einarbeitung durch Mitarbeitende und Leitungskollegen mehr Zeit. Da die Träger keine festen Einarbeitungsstrukturen und -zeiten für die Leitungspersonen bereitstellen, ist es Letzteren nur möglich, die selbstorganisierte Einarbeitung innerhalb des Lernens im Prozess der Arbeit durchzuführen. Letzteres ist in dieser Arbeit jedoch aufgrund der Lernhemmnisse, die durch die Arbeitsgestaltung entstehen, als störanfällige Lernform identifiziert worden (vgl. Kap. 8). Da die Lernhemmnisse nicht bei allen Professionsentwicklungstypen mit den gleichen negativen Auswirkungen auf das Lernen einhergehen (vgl. Kap. 8.2), kann davon ausgegangen werden, dass die selbstorganisierte Einarbeitung gerade bei den ambivalent- und unsicher-orientierten Professionsentwicklungstypen zu weiteren Lernproblemen führt. Dieser Umstand der (Lern-)Überforderung kann zu der oben (vgl. Kap. 9.1.4) genannten reduzierten Weiterbildungsmotivation der Leitungspersonen führen. Zudem besteht keine Zeit zur Erarbeitung einer alternativen professionel-

len Einarbeitungsstrategie für die eigenen Mitarbeitenden innerhalb des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen.

9.2 Training off the Job: Fortbildungen und Führungskräfte-seminare

Informelle Lernwege allein genügen nicht, um sich komplexe und dynamische Wissensinhalte anzueignen. Somit kommt auch formalen Lernprozessen eine wichtige Funktion zu (Wittwer 2003, S. 21).

Bei Maßnahmen zum Training off the Job handelt es sich um organisierte Veranstaltungen, die entweder intern vom Träger selbst angeboten werden oder extern in anderen Institutionen stattfinden können (Schellschmidt 2008, S. 208 ff.). Berufliche Weiterbildung stellt für professionell Handelnde einen wichtigen Aspekt zum Erhalt und zur Weiterentwicklung des eigenen professionellen Wissens dar (Peters 2004, S. 74). So sind sich auch alle vorliegend befragten Leitungspersonen darin einig, dass für eine professionelle Handlungsbasis von Leitungspersonen Fortbildungen unabdingbar sind.

9.2.1 Mangel an organisational initiierten qualitativ hochwertigen Führungskräfte-seminaren

Die von den Trägern angebotenen Fortbildungen beziehen sich mehrheitlich nicht auf spezifische Führungskräfte-themen, sondern eher auf pädagogische Fragen. So erklärt die Leitungsperson F1 beispielsweise, dass sich im Fortbildungsprogramm des Trägers vermehrt Angebote für pädagogische Fachkräfte (Erzieher) finden, weniger für Leitungspersonen (F1, Z: 98).

Die Leitungsperson F10 bestätigt einen Mangel an Führungskräfte-seminaren und einen Überhang an pädagogischen Themen in den Fortbildungsangeboten der Träger:

„Also, pädagogische Themen vor allem. Also, jetzt nicht so sehr, dass man jetzt das Gefühl hat: ‚Oh, ja, ich werde hier in meinem Leitungshandeln noch mal professionalisiert‘“ (F10, Z: 105).

Wie in den Ergebnissen zur vorberuflichen Sozialisation in Kapitel 6.1 dargestellt, sind die befragten Leitungspersonen durch das Studium der Diplom-Pädagogik u. a. besonders gut auf die Durchführung von Programmplanungs-handeln und Bildungsmanagement vorbereitet worden. Die im Kapitel zur vorberuflichen Sozialisation genannten Lernbedarfe (vgl. Kap. 6.1.1), welche vor

allem auf Personalführung, -management und Finanzierung fokussieren, werden durch spezifische Führungskräfteseminare von den Trägern nicht in ausreichendem Maße aufgegriffen.

In den Daten lässt sich ein besonderer Mangel an Orientierung bei den Leitungsnachwuchskräften erkennen, wobei insbesondere die Entwicklung des Führungshandelns und der Leitungsrolle am Anfang der beruflichen Leitungskarriere gemeint ist. Als Beispiel sei hier die Leitungsperson F5 genannt, deren Träger Führungskräfteseminare zu den Themen Belastungen am Arbeitsplatz und Burn-out anbietet (F5, Z: 154). Diese Themen stellen jedoch gerade für Berufseinsteiger keine (konstruktiven) primären Weiterbildungsthemen dar.

Durch die Aussagen der Interviewten wird deutlich, dass es die Möglichkeit gibt, kürzere Seminare zu unterschiedlichen Leitungsthemen wie Krippenpädagogik oder PC-Anwenderkenntnisse zu absolvieren, welche einen oder zwei Tage dauern. Längere Fortbildungen, speziell auf Leitungsnachwuchskräfte ausgerichtet, werden hingegen nicht angeboten – sieben der elf befragten Leitungspersonen beklagen einen Mangel an Führungskräfteentwicklungsseminaren.

Die Leitungsperson F4 erklärt die mangelnden und zeitlich begrenzten Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung vor allem damit, dass diese aus Sicht ihres Trägers zu kostspielig seien:

„Ansonsten glaube ich, ist es relativ schwierig, eine längere Weiterbildung zu bekommen. Also, ich müsste schon sehr dafür kämpfen und ziemlich viele Argumente aufführen, um die zu bekommen, tatsächlich. Jetzt im Bereich Führungskraft oder, ja, so Management oder so in diesen Organisationsbereichen so. Weil es einfach auch Geld kostet. So. Und daran wird, glaube ich, schon auch gespart“ (F4, Z: 103).

Die Leitungsperson F10 beispielsweise besucht externe Führungskräfteseminare, da ihr verhältnismäßig kleiner Träger selbst keine anbietet. Ein wiederholtes Absolvieren eines externen Führungskräfteseminars wurde vom Träger nun jedoch vermutlich aus Kostengründen untersagt (F10, Z: 111).

Die Aussagen der Leitungspersonen weisen darauf hin, dass die Weiterbildungsbereitschaft von der Trägergröße abhängig ist: Je größer der Träger ist, umso größer ist die Weiterbildungsbereitschaft und umso eher die Möglichkeit gegeben, an Führungskräfteseminaren teilzunehmen. Dies bestätigt die Aussage von Klaus (2008), wonach sich die Personalentwicklungsmaßnahmen vor allem auf eng umrissene Themen wie spezifische PC-Schulungen beziehen (u. a. F2, Z: 163), da eine betriebswirtschaftliche Verwertbarkeit der Maßnahmen im sozial-

pädagogischen Bereich nur schwer abzuschätzen ist und eine Kosten-Nutzen-Analyse von Personalentwicklungskonzepten nicht möglich erscheint (ebd. 2008, S. 141 ff.).

9.2.1.1 Mangel an Praxisorientierung und Strukturierung

Die den Leitungspersonen von ihren Trägern dargebotenen formalen Führungskräfte-seminare können vielfach als nicht zielgerichtet verstanden werden.

Die Leitungsperson F6 konstatiert, dass die Führungskräfte-seminare zu theoretisch orientiert seien und sich weniger am Leitungsalltag der Leitungspersonen ausrichten:

„Wir haben eine Schulung für neue Führungskräfte, da würde ich mir wünschen, dass man mal über unsere [Kriterien für Qualität: anonymisiert durch S. K.] z. B. einfach Zeit hat, darüber nachzudenken: Wie werden die in meinem Haus umgesetzt? Möchte ich das so? Wie kann ich es anders machen? Wie machen das die Kolleginnen, die mit mir in dieser Schulung sitzen? Sich darüber auszutauschen, fände ich fast sinnvoller, als noch mehr Methoden zu lernen und/oder noch einmal zu wiederholen oder wie auch immer“ (F6, Z: 114).

Wie die Aussage der Leitungsperson F6 nahelegt, orientieren sich die Fortbildungen häufig nicht eindeutig genug an den Problemlagen und alltäglichen Handlungen der Leitungspersonen, sondern sind allgemein und theoretisch gehalten. Trägerinterne Handlungsrahmen und Problemstellungen, F6 spricht hier von trägeigenen Kriterien für Qualität, werden nicht in ausreichendem Maße von externen Dozenten berücksichtigt, was den theoretischen Charakter der formalen Fortbildungen verstärkt. Auf diese Weise wird expansives Lernen im Sinne von Holzkamp (1995) nicht in ausreichendem Maße gefördert werden: Die Leitungspersonen erkennen ihre Lerngegenstände in den Fortbildungen nicht; eine Verfügungserweiterung aufgrund expansiven Lernens ist nicht möglich.

Durch die Interviews wird zudem ein Mangel an Strukturierung bei den formalen Fortbildungen deutlich, wie auch die Leitungsperson F6 (Z: 114) konstatiert. Die Leitungspersonen fordern mehrheitlich informelle Einheiten, z. B. Einheiten der kollegialen Beratung, bei denen ein Austausch mit anderen Praktikern ermöglicht wird.

Formale Lernformen können immer auch informelle Lerneinheiten beinhalten, etwa durch die Organisation von Lerngruppen und Einheiten kollegialer Beratung (Frank 2003, S. 177 f.). Gerade bei komplexen Wissensseinheiten einerseits und dem Umstand andererseits, dass externe Dozenten den Führungskräfte-seminaren einen ausgeprägten theorieorientierten Charakter verleihen, können infor-

melle Lerneinheiten eine sinnvolle Strukturierung für formale Führungskräfte-seminare darstellen.

Im Hinblick auf die störanfällige Lernform des Lernens im Prozess der Arbeit (vgl. Kap. 8) bekommen praxisorientierte Führungskräfte-seminare innerhalb der Professionalisierungsprozesse der Leitungspersonen eine besondere Bedeutung. Professionelle Führungskräfte-seminare können das Lernen im Prozess der Arbeit sinnvoll ergänzen, da sie durch die Verbindung von praktischen Handlungsanleitungen, den Austausch mit anderen Leitungspersonen (kooperative Lernformen) und die Verbindung von theoretischen Inhalten kompensatorisch auf Lernhemmnisse, die durch die Arbeitsstrukturierung entstehen (vgl. Kap. 8.2), wirken (können).

9.2.1.2 Fehlende Weiterbildungsberatung

Zudem wird deutlich, dass fast alle befragten Leitungspersonen die formalen Fortbildungen aus den Angeboten der Träger zumeist eigenständig aussuchen, organisieren und in Abhängigkeit voneinander steuern (müssen). Eine an den jeweiligen Bedarfen orientierte Weiterbildungsberatung durch Vorgesetzte oder die Abteilung Personalentwicklung findet bei keiner der befragten Leitungspersonen statt. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens deutlich: Für die eigenständige Planung, Durchführung und Kontrolle des Lernerfolgs sind ausgeprägte Lernkompetenzen notwendig. In der vorberuflichen Sozialisation wurden den befragten Leitungspersonen innerhalb ihres Pädagogikstudiums wesentliche Selbstlernkompetenzen vermittelt (vgl. Kap. 6.1.1), die ihnen nun aufgrund fehlender Weiterbildungsberatung abverlangt werden. Aufgrund der spezifischen Lernhemmnisse der Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 8.2) dürfte jedoch gerade den ambivalent- und unsicherorientierten Typen die Umsetzung der Selbstlernkompetenzen im Leitungsalltag schwerfallen. Demzufolge sind gerade diejenigen Leitungspersonen von Weiterbildung ausgeschlossen bzw. nehmen seltener an Weiterbildung teil, die (aufgrund spezifischer Lernhemmnisse und daraus resultierendem Lernstress; vgl. Kap. 8.2) ohnehin Probleme in ihren Professionsentwicklungsprozessen aufweisen.

9.2.2 Selbstorganisierte Fortbildungen

In den Interviews konnten selbstorganisierte Fortbildungen für die Entwicklung des Leitungshandelns als relevant identifiziert werden. Diese wirken kompensatorisch, um die mangelnden organisational initiierten Fortbildungen auszugleichen. Einige Leitungspersonen lernen durch ihre aktuellen oder abgeschlossenen Fortbildungen für die jeweilige Leitungsposition.

9.2.2.1 Vermittlung von praktischen Handlungsanleitungen

Die selbstorganisierten Fortbildungen vermitteln vor allem praktische Handlungsanleitungen. Fortbildungen in den Bereichen Coaching und Beratung sind im Hinblick auf das Erlernen von Personalführungsthemen, bei der Identifikation von Teamkonflikten und im Umgang mit Gruppendynamik von besonderer Bedeutung.

Die Leitungsperson F4 konstatiert, dass ihr eine Fortbildung im Bereich systemischer Beratung bei der Personalführung, der Erarbeitung von Gesprächsführungstechniken und der Identifikation von Konflikten als hilfreich erscheint. Sie hat sich durch ihre Fortbildung Gesprächsführungskompetenzen sowie methodische Vorgehensweisen für die Gesprächsführung angeeignet und sich einen Gesprächsleitfaden für die Mitarbeitergespräche erarbeitet:

„Also, jetzt für das Leiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ich glaube, da kann ich auf meine systemische Beratung so ein bisschen zurückgreifen. Auch so, ja, wie man Gespräche führt. [...] [U]nd da habe ich auch so einen kleinen Leitfragebogen entwickelt, an dem ich mich so ein bisschen [ent]langhangel. Und ja, und auch, glaube ich, so ein Gespür von ‚Wo knirscht das oder wo kann ich nachfassen?‘ oder ‚Wo kann ich auch schnell reagieren?‘“ (F4, Z: 14).

Die Leitungsperson F3 konstatiert, dass die Fortbildung zum Kultursozialmanager eine Bereicherung im Hinblick auf Personalführungsthemen sowie Projekt- und Personalmanagement darstellt und deren Inhalte in der Praxis sinnvoll anzuwenden sind:

„Personalführungsthemen, wie Verträge, Arbeitsverträge und so etwas. [...] [W]ie ich jetzt jemanden führe oder so. [...] [D]as [...] eigentlich [...] schon im Rahmen meiner Weiterbildung damals, zum Kultursozialmanager [...]“ (F3, Z: 28).

„Ebenso Projektmanagement. So eine Zeitschiene festlegen, Priorisierung an Fragestellungen, überhaupt Fragestellungen von allen Beteiligten herauszukristallisieren und festzulegen, ach, da gibt es ja so verschiedene Techniken einfach“ (F3, Z: 60).

Die Leitungspersonen profitieren für ihr Leitungshandeln von selbstorganisierten Bildungsangeboten, welche die mangelnden organisationalen Fortbildungen kompensieren.

Wie die Ergebnisse zur Vorbereitung auf die Leitungsposition durch das Studium zeigen, fehlt den Leitungspersonen vor allem eine an der Praxis orientierte Wissensvermittlung mit konkreten Handlungsanleitungen (vgl. Kap. 6.1.1). Die organisational initiierten Fortbildungen vermitteln keine an der Praxis orientierten Inhalte und sind daher für das Leitungshandeln wenig hilfreich (vgl. Kap. 9.2.1). Die selbstorganisierten Fortbildungen wirken kompensatorisch, indem diese den Leitungspersonen Handlungsmethoden, z. B. für die Personalführung, vermitteln. So werden vor allem praktisch orientierte Inhalte der Fortbildungen in die Leitungsposition eingebracht. Die Leitungspersonen rufen das von ihnen erworbene Wissen aus selbstorganisierten Fortbildungen ab, um die jeweiligen

Problemsituationen, z. B. Teamkonflikte, zu lösen. Ein wesentliches Kriterium für professionelles Handeln ist das Sich-Bedienen an verlässlichen Methoden und einem Wissensrepertoire zur Problemlösung, weshalb professionell Handelnde auch als „Verwalter von Lösungen“ bezeichnet werden (Pfadenhauer 2005, S. 14). Die selbstorganisierten Fortbildungen erweitern das professionelle Handeln um praktisch orientierte Inhalte.

9.2.2.2 Selbstorganisierte Fortbildungen als expansive Lernzugänge

Bei den selbstorganisierten Fortbildungen handelt es sich um selbstbestimmte Lernwege, die von den Leitungspersonen größtenteils auch privat finanziert werden (Faulstich u. Zeuner 2006, S. 145 ff.). Die Inhalte der selbstorganisierten Fortbildungen können aufgrund eines ausgeprägten Handlungsbezugs für die Leitungstätigkeit genutzt werden. Die selbstorganisierten Fortbildungen, welche sich vor allem auf Personalführungsthemen beziehen und direkten Bezug zur Leitungsposition haben, können somit im Sinne Holzkamps (1995) als expansive Lernwege bezeichnet werden und beeinflussen die Erweiterung der Handlungsdispositionen auf besondere Weise: Diese Fortbildungen sind nicht von außen bestimmt und stellen keine Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Leitungspositionen dar, sondern sind aus eigenem Interesse initiiert worden, weshalb zwischen Lerninhalt und Leitungsperson eine besondere Verbindung besteht und es zu expansivem Lernen kommen kann. Die Lerninhalte schließen am subjektiven Erfahrungsschatz der Leitungspersonen an und können in späteren beruflichen Situationen als Verfügungserweiterung im Leitungshandeln, und dadurch als (Mittel zur) Verbesserung der Lebensqualität, verstanden werden.

Die Darstellungen der Leitungspersonen F3 (Z: 60) und F4 (Z: 14) belegen beispielhaft Folgendes: Sie bringen ihr Wissen aus den selbstorganisierten Fortbildungen ein, um berufliche Problemsituationen zu bewältigen. Die Leitungspersonen bedienen sich im Rahmen der Leitungsposition dieses erworbenen Wissens und entwickeln es in der Praxis weiter. Die auf diesem Weg entstandenen Erfahrungen werden dann in das Wissensrepertoire der Leitungspersonen aufgenommen und dienen ihnen als Problemlösungsrepertoire. Die selbstorganisierten Lernprozesse der Leitungspersonen bewirken die nach Göhlich (2007) definierte Modifikation von bisherigen Erfahrungen in inhaltlicher und struktureller Weise (ebd. 2007, S. 180 ff.).

Die von den Leitungspersonen selbstorganisierten Fortbildungen sind zudem Ausdruck des ausgeprägten Interesses dieser an lebenslangem Lernen, welches zum einen auf ihrem bezeichnenden Selbstentwicklungswillen beruht (vgl. Kap. 7.3) und zum anderen auf der Notwendigkeit, die Handlungsverfügung zu erweitern. Dies kann als wichtige Voraussetzung für expansive Lerngründe betrachtet werden.

So praktisch und zielführend selbstorganisierte Fortbildungen auch scheinen, so ersetzen die aktuell absolvierten oder geplanten Fortbildungen lediglich die mangelnden Führungskräfte-seminare der Träger. Im Sinne von Kirchhof und Kreimeyer (2003) erfolgt eine „Überbetonung“ des informellen Lernens durch die Transferierung der beruflichen Weiterbildung in die Freizeit, was zu einer Überlastung führen kann (ebd. 2003, S. 225 ff.). Die dynamische Arbeitsstrukturierung der Leitungspersonen geht mit Zeitmangel für inzidentelle und intentionale Lernprozesse gleichermaßen einher. Der Mangel an professionellen Führungskräfte-seminaren führt die Leitungspersonen zur Selbstorganisation von Fortbildungen – ihre Organisation sowie Realisierung fällt bei den Leitungspersonen aufgrund des Zeitmangels jedoch häufig in die private Zeit. Dieser Umstand dürfte bei den Leitungspersonen zu einer Art Lernstress führen: Beim ambivalent-orientierten Typ führt das Lernhemmnis zu mangelnder Selbstsorge, beim unsicher-orientierten Typ zu einer Verstärkung des Lernhindernisses und zu einem Gefühl der persönlichen Überforderung (vgl. Kap. 8.2).

9.3 Training near the Job: Spezifische Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass das Konzept des Trainings near the Job maßgeblich Einfluss auf die Lernprozesse der befragten Leitungspersonen nimmt. Die Trainings near the Job können aus unterschiedlichen Maßnahmen bestehen. Hauptsächlich geht es hierbei um die gemeinsame Konfrontation und Auseinandersetzung mit der Arbeitssituation mit anderen Personen und eine daraus resultierende Entwicklung der Lernprozesse zur Erweiterung der Handlungskompetenz (Schier 2008, S. 194). Vier Maßnahmen des Trainings near the Job zur Führungskräfteentwicklung konnten im Rahmen der Interviews identifiziert werden: selbstorganisierte kollegiale Beratungseinheiten, Qualitätszirkel, selbstorganisierte Hospitationen und Coachingmaßnahmen. Diese werden nachfolgend einzeln erläutert.

9.3.1 Selbstorganisierte kollegiale Beratungseinheiten

Die empirischen Daten weisen auf die Bedeutung kollegialer Beratungsformen hin, welche in der vorliegenden Arbeit dem Konzept des Trainings near the Job zugeordnet werden. Ein solches Training ist eine Möglichkeit, um die eigene Arbeitssituation im Austausch mit anderen Personen aus einer anderen, reflexiven und distanzierten Perspektive heraus kennenzulernen (Schier 2008, S. 194).

Die Ergebnisse der Interviews lassen erkennen, dass nicht alle Träger kollegiale Beratungsformen fördern: Lediglich zwei Leitungspersonen haben die Möglichkeit, an vom Träger geplanten kollegialen Beratungen teilzunehmen. F2 (Z: 35) nimmt an einem Treffen für neue Führungskräfte teil, das, vom Träger initiiert, alle zwei Monate stattfindet – was der Leitungsperson F2 jedoch nicht genügt: Sie wünscht sich eine weitere Plattform für kollegiale Beratung. Der Leitungsperson F10 (Z: 117) wird vom Träger aus einmal im Monat eine Stunde für kollegiale Beratung bereitgestellt.

Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass die übrigen Träger den Leitungspersonen nicht genügend Zeit und keine Plattform für kollegiale Beratung zur Verfügung stellen. Alle befragten Leitungspersonen geben jedoch an, dass sie bei aufkommenden Fragen eigenständig Kollegen um Rat fragen – entweder direkte oder Kollegen aus anderen Einrichtungen. Die Leitungsperson F11 (Z: 28) hat sich beispielsweise mit einigen Leitungspersonen zusammengesprochen und ein

Leitungstreffen initiiert, das alle zwei Monate stattfindet, sowie sporadische Treffen mit Leitungspersonen in der Nähe koordiniert.

Die empirischen Daten zeigen, dass Leitungskollegen aufgrund ihrer eigenen praktischen Erfahrungen und ihres möglichen Wissensvorsprungs als ideale Berater hinsichtlich der Leitungsaufgaben und -rolle fungieren (können). Sie beraten u. a. bei praktischen sowie fachlichen Fragen und unterstützen bei der Reflexion der Führungsrolle und des Führungshandelns. Im Falle mangelnder Unterstützung durch Vorgesetzte nimmt die kollegiale Beratung einen relevanten Platz unter den Personalentwicklungsmaßnahmen ein (F11, Z: 28; F10, Z: 117).

Die kollegiale Beratung wirkt durch die Möglichkeit der Reflexion einerseits förderlich auf die Bewusstwerdung inzidenteller Lernprozesse (vgl. Kap. 8.1.1). Andererseits kann die kollegiale Beratung als wesentlicher Teil des Lernens im Prozess der Arbeit betrachtet werden: Die Leitungspersonen nutzen die Informationsinhalte der selbstorganisierten kollegialen Beratung für ihre Handlungsvollzüge, die wiederum eine Grundlage für das Lernen im Prozess der Arbeit bilden (vgl. Kap. 8.1.2).

Die Leitungspersonen weisen in den Interviews auf kooperatives Lernen als Lernvoraussetzung für kollegiale Beratungsstrukturen hin. Die Leitungspersonen lernen dann am effektivsten, wenn sich die Lernenden „auf Augenhöhe“ begegnen (F3, Z: 18). Diese Einschätzung geht mit dem Aspekt des gemeinsamen Lernens einher, dem kooperativen Lernen nach Holzkamp (1995): Eine Voraussetzung für kooperatives Lernen der Leitungspersonen ist demnach, dass sie gemeinsame Lernproblematiken definieren und wechselseitiges Lernen ermöglichen, bei dem keine Hierarchien, kein Machtgefälle oder Ähnliches vorhanden sind. Alle Leitungspersonen sollten sich demnach als Lernende auf Augenhöhe verstehen und offen für die Erweiterung ihres Wissens sein; somit sollte kein „Lehrer-Novize-Verhältnis“ (vgl. Kap. 3.1) für effektives Leitungslernen bestehen (ebd. 1995, S. 502; 509 ff.). Holzkamp geht davon aus, dass bei einer gemeinsam angestrebten Verfügungserweiterung mehrere Subjekte kooperieren können, wobei Konkurrenz und gegenseitige Instrumentalisierung ausgeschlossen sind (Holzkamp 1983, S. 373; vgl. Kap. 3.1).

Die Aussagen in den Interviews verdeutlichen, dass die bloße Bereitstellung einer Plattform oder eines Zeitkontingents für kollegiale Beratung von den Trägern aus nicht genügt – es mangelt an einer Einweisung in das Instrument der kollegialen Beratung. F10 empfindet beispielsweise die kollegiale Beratung mit

23 Leitungskollegen unterschiedlicher Leitungsbereiche als unkoordiniert und (daher) wenig lernförderlich:

„Ja, also, wir haben eine Stunde, kollegiale Beratung, einmal im Monat. [...] 23 [Leitungspersonen] – [...] da sagen immer dieselben etwas und man kommt letztendlich nicht richtig gut voran, was so spezielle Themen angeht. Zumal da eben die Krippenleitungen sitzen, die Krippen- und Ele[mentarbereich]-Leitungen und eben auch die Hortleitungen, die haben dann sowieso immer noch mal wieder andere Fragestellungen. Es ist nicht sinnvoll, das so zusammenzufassen“ (F10, Z: 117).

Die Leitungspersonen benötigen Unterstützung bei der strukturierten Durchführung und sinnvollen Organisation kollegialer Beratungseinheiten, an denen mehrere Personen auch unterschiedlicher Leitungsbereiche teilnehmen, da sonst der individuelle Nutzen von kollegialer Beratung nicht gegeben ist. Die empirischen Ergebnisse korrespondieren mit den theoretischen Aussagen, wonach kollegiale Beratung in einem strukturierten Rahmen und mithilfe verteilter Rollen (Berater/Ratsuchender) stattfinden sollte (Tietze 2016, S. 310).

9.3.2 Qualitätszirkel

Beim Training near the Job kann es sich zudem um eine Maßnahme handeln, bei der die Lösung einer beruflichen Problemstellung im Mittelpunkt steht (Schier 2008, S. 194). Eine Maßnahme des Trainings near the Job kann die organisationale Implementierung von Qualitätszirkeln (vgl. Kap. 4.2.3) sein (Strasman 2008, S. 535).

Dieses Konzept lässt sich bei einigen Leitungspersonen erkennen: F2 hat beispielsweise die Möglichkeit, innerhalb ihres Trägers an diversen Qualitätszirkeln zu unterschiedlichen Themen teilzunehmen sowie einen Qualitätszirkel zu leiten und somit sowohl ihr berufliches Wissen als auch ihre Moderationsfähigkeit zu erweitern (F2, Z: 157; 161). Ein Training near the Job stellt nur dann ein sinnvolles Personalentwicklungskonzept dar, wenn die Leitungsaufgaben bereits größtenteils beherrscht werden. Denn die Problemlösungen knüpfen an vorhandene Kompetenzen an – im Sinne Holzkamps (1995) an subjektive Bedeutungssysteme, die im Zusammenhang mit der Leitungsaufgabe stehen. Werden die Leitungsaufgaben noch nicht ausreichend beherrscht, ist eine Maßnahme im Sinne des Trainings near the Job kaum nützlich, wie die Leitungsperson F5 beispielhaft bemerkt:

„[...] [D]as waren dann halt auch so fortgeschrittene Sachen, also, da gibt es dann ja so Leute, die dann etwas entwickeln und [vom Träger X: anonymisiert durch S. K.]

war auch, ne, eine Leitung, da gab es irgendwie so Zirkel und so. Aber das hat mir nicht viel genützt, weil ich ja noch neu war“ (F5, Z: 158).

9.3.3 Selbstorganisierte Hospitationen

Führungskräfte übernehmen in Unternehmen wichtige Schlüsselaufgaben. Die persönliche und fachliche Entwicklung der Führungskräfte eines Unternehmens kann als dessen „Zukunftssicherung“ verstanden werden (Peterke 2006, S. 133). Sinnvoll ist es, wenn Maßnahmen an die jeweilige berufliche Position angepasst werden (ebd. 2006, S. 134 f.). Da sich die Leitungspersonen in ihrer Einrichtung in abgeschlossenen Organisationsstrukturen befinden und dort kaum Einarbeitungskonzepte vorfinden (vgl. Kap. 9.1), sollten entsprechende Maßnahmen einrichtungsübergreifend wirken. Wie die empirischen Ergebnisse zeigen, bilden Hospitationen eine gute Möglichkeit zum Leitungslernen.

Drei der befragten Leitungspersonen organisieren Hospitationen eigenständig und führen diese innerhalb ihres Leitungsalltags durch. In keinem Fall hat der Träger eine Hospitation oder Einweisung organisiert.

Die Leitungsperson F11 verdeutlicht, wie relevant Hospitationen zur ersten Orientierung in der Leitungsposition sind, gerade im Hinblick auf eine fehlende Einarbeitung. Zudem wird durch ihre Aussage die Notwendigkeit zur ausgeprägten Eigeninitiative aufgrund mangelnder Unterstützung durch den Träger deutlich:

„Ich brauche eine andere Teamleitung an meiner Seite, die zu mir kommt und die sich neben mich setzt und die mir sagt: ‚So, so mache ich das! [...]‘ Also, hospitieren in anderen Wohngruppen z. B. Was ich am Anfang gemacht habe. Habe ich schon vor meinem Tätigkeitsbeginn gemacht. Bin ich rumgegangen, habe die angerufen und gesagt: ‚Hallo, kann ich vorbeikommen? Euch Fragen stellen?‘ Ich hatte zigtausend Fragen. Und hätte ich mich nicht selbst darum gekümmert, dann wäre das gar nicht dazu gekommen“ (F11, Z: 26).

Unter Rückgriff auf die empirischen Daten sind insbesondere die Konfrontation mit unterschiedlichen Führungsstilen und das Beobachten des Leitungsalltags durch Hospitationen für Leitungsnachwuchskräfte relevant. Die Auseinandersetzung mit dem Leitungsalltag konnte als ein besonderer Lernbedarf herausgestellt werden (vgl. Kap. 6.1.1): „Ich habe auch viel hospitiert, in den anderen Kitas, um einfach zu gucken, wie setzen die die Sachen um“ (F9, Z: 24).

Wie im Kapitel zur Entwicklung des Führungsverständnisses (vgl. Kap. 7.2.1) dargestellt, ist die Konfrontation mit unterschiedlichen Führungsstilen und -rollen für die Entwicklung des eigenen Führungsverständnisses relevant. Hospi-

tationen bieten eine Möglichkeit, um sich mit anderen Leitungsrollen auseinanderzusetzen und aus einer anderen Perspektive das Leitungs- und Interaktionsgeschehen zwischen Leitungskraft und Mitarbeitenden zu betrachten. Die Leitungspersonen erfahren die Wirkmechanismen unterschiedlicher Führungsstile, sodass sie das Führungsverhalten als zielführend oder nicht zielführend einordnen können. Dadurch können Elemente des beobachteten Führungsstils ins eigene Führungsrepertoire aufgenommen oder abgelehnt werden.

Auf Basis dieser Maßnahme werden die Leitungspersonen neben der Konfrontation mit unterschiedlichen Führungsstilen mit Gesprächsführungstechniken, dem Umgang mit Konflikten und Elementen der didaktischen Vor- und Nachbearbeitung von Besprechungen sowie der Durchführung unterschiedlicher Leitungsaufgaben konfrontiert. Die Leitungspersonen erhalten auf diese Weise einen Gesamtüberblick über den Alltag sowie die Entscheidungskompetenzen und die konkreten Leitungsaufgaben.

9.3.4 Maßnahmen Coaching und Leitungssupervision

Coaching und Leitungssupervision stellen laut Felfe (2012) und Eberling (2016) einen wesentlichen Bestandteil der Führungskräfteentwicklung dar. Beides wird zumeist von externen Beratern durchgeführt und hat das Ziel der (Weiter-)Entwicklung beruflicher und persönlicher Kompetenzen. Coaching und Leitungssupervision sollen hierbei vor allem dabei unterstützen, die zu beratende Person bei ihren Lernprozessen zu begleiten und zum Lernen anzuregen (Felfe 2012, S. 110; Eberling 2016, S. 283 ff.). Durch die Interviews wird jedoch deutlich, dass nicht alle Träger Coachings und Leitungssupervision als Bestandteil ihrer Personalentwicklung definieren. Vielmehr nutzen die Träger Coachings und Supervision eher im Nachgang von Konflikten und nicht als ein integriertes Konzept der Führungskräfteentwicklung.

Lediglich für eine Leitungsperson (F1, Z: 98) wird eine gemeinsame Leitungssupervision mit ihrer Leitungskollegin vom Träger organisiert und finanziert. Vier Leitungspersonen haben entsprechende Coachings selbstständig initiiert. Von den vier selbstorganisierten Coachings wurden drei vom Träger finanziert, eine Leitungsperson hat die Kosten selbst übernommen (F10, Z: 34). Dem überwiegenden Teil der Leitungspersonen fehlt die Möglichkeit, ihr Leitungshandeln in einem professionellen Kontext zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Wie im Kapitel zu den Lernprozessen der Leitungspersonen (vgl. Kap. 8.1.1)

deutlich wurde, können Reflexionen zu einer Sichtbarmachung inzidenteller Lernprozesse führen. Solche Lernprozesse werden aufgrund fehlender Coaching- und Supervisions-Maßnahmen selten reflexiv erschlossen, wodurch weder neue Lernprozesse angeregt werden noch die Leitungsrolle entwickelt werden kann. Gerade im Hinblick auf die Rollenkonflikte der drei Professionsentwicklungstypen (vgl. Kap. 7.5) könnte Coaching bzw. Supervision positiv wirken, da die Leitungspersonen durch die intensive und professionell begleitete Auseinandersetzung mit der Leitungsrolle lernen, auf einer Metaebene neue Perspektiven einzunehmen. Die dadurch angeregte Reflexion kann zu inzidentellen Lernprozessen führen, die sich positiv auf die Rollenkonflikte auswirken (können). So könnten Rollenkonflikte, die mit selbsterfüllenden Prophezeiungen im Zusammenhang stehen, dadurch bearbeitet werden, dass sich Letzteren im Coaching bzw. in der Supervision angenähert wird und somit z. B. der Rollenkonflikt des unsicher-orientierten Typs (z. B. mangelnde Anerkennung der Leitungsposition durch die Gesellschaft, vgl. Kap. 7.5.2) durch die Reflexion aufgebrochen wird. Neuen Rollenkonflikten könnte mittels Coaching und Supervision entgegengewirkt werden.

9.4 Betriebliche Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse

Ergebnisse zum Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. Kap. 8) zeigen, dass den selbstgesteuerten Lernprozessen innerhalb des Leitungslernens Relevanz zukommt: Selbstorganisierte Lernprozesse bilden die Basis des Lernens im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen.

Während Gessler (2008) darauf hinweist, dass es eine Aufgabe der organisationalen Personalentwicklung ist, selbstgesteuerte Lernprozesse durch entsprechende Organisationsstrukturen zu moderieren, deuten die empirischen Daten darauf hin, dass die Träger ihren Leitungspersonen nicht in ausreichendem Maße Unterstützung für selbstgesteuerte Lernprozesse zur Verfügung stellen (ebd. 2008, S. 250). Zwar ist für die Leitungspersonen die von Gessler geforderte Entscheidungsfreiheit beim Handeln und Lernen gegeben (vgl. Kap. 7.3), eine angemessene Lerninfrastruktur, die sich durch das Einräumen von Lernzeitressourcen (vgl. Kap. 8.2), das Bereitstellen von Beratungsangeboten oder von spezifischen Lernmaterialien auszeichnet, fehlt allerdings.

Die Leitungsperson F7 bringt zum Ausdruck, dass sich ihre Vorgesetzte bezüglich der Leitungstätigkeit per se auf das Lernen im Prozess der Arbeit verlässt,

ohne jedoch eine Notwendigkeit zu erkennen, selbstorganisiertes Lernen durch adäquate Maßnahmen zu unterstützen. Die Folgen sind gravierende Lernverzögerungen sowie -stress:

„Meine Vorgesetzte ist relativ entspannt und sagt: ‚So etwas lernt man beim Tun!‘ Ich selber bin jetzt knapp drei Jahre hier und finde, die ersten ein, eineinhalb Jahre war[en] ein ganz schönes Abgestrampel. Das fand ich ganz schön mühsam“ (F7, Z: 15).

Die Leitungsperson F6 beklagt einen Mangel an strukturierten und sinnvoll aufbereiteten Lernmaterialien für neue Leitungspersonen, mit welchem sie sich beispielsweise rechtliches Wissen in selbstorganisierter Weise hätte aneignen können. Sie lässt erkennen, dass die mangelnde Unterstützung selbstorganisierter Lernprozesse mit Lernverzögerungen einhergeht, welche wiederum eine Grundlage für unprofessionelles Leitungshandeln bilden:

„Ich hätte mir vom Träger vorab, glaube ich, ein paar Dinge gewünscht. Also, so Sachen wie Arbeitsschutz, also, so ein paar rechtliche Sachen und dass es da einfach im Vorfeld so einen dicken Stapel ‚Das müssen Sie alles lesen und wissen, wo es steht!‘ [gibt]. So irgendwie, also, Dinge, die man einfach grundlegend wissen muss als Kitaleitung. [...] [N]a ja, wenn ich nach einem oder eineinhalb Jahren erst irgendwie zum Thema Kindersicherheit oder so irgendetwas erfahre, das ist einfach zu spät“ (F6, Z: 44).

Einerseits zeigen die Interviews, dass es bei den Trägern keine Personalentwicklungskonzepte gibt, welche sich auf selbstgesteuerte Lernprozesse beziehen. Andererseits ist an dieser Stelle der Bezug zur Kostenersparnis ersichtlich: Die Träger nutzen zwar selbstgesteuerte Lernprozesse der Leitungspersonen für sich und fokussieren in Bezug auf das Leitungslernen durch mangelnde Personalentwicklungsmaßnahmen verstärkt auf diese Lernform, investieren finanziell jedoch nicht in diese. Faulstich und Zeuner (2006) bemerken, dass es durchaus betriebswirtschaftliche Vorteile für Unternehmen mit sich bringt, wenn ihre Mitarbeitenden vermehrt informell lernen: So verringern sich Weiterbildungskosten und die Kosten für den Personalausfall bei Fortbildungen (ebd. 2006, S. 159).

Der Verzicht auf Unterstützung bezüglich der selbstgesteuerten Lernprozesse geht jedoch, wie in Kapitel 9.1.4 gezeigt, gegebenenfalls mit langfristigen Lernverzögerungen und der Ausübung unprofessioneller Leitungshandlungen einher, die zu betriebswirtschaftlichen Mehrkosten führen können. Zudem können die mangelnden organisationalen Strukturen für selbstgesteuerte Lernprozesse zu einer Verstärkung der Lernhemmnisse der ambivalent- und unsicher-orientierten Typen dadurch führen, dass eine Verlagerung der Organisation und Realisierung

selbstorganisierter Fortbildungen in die Freizeit erfolgt (vgl. Kap. 9.2.2). Zudem verstärken sich die Lernhemmnisse dadurch, dass sich die Ressourcen Zeit und Raum zum Lernen im Prozess der Arbeit nicht ohne Weiteres in den dynamischen Leitungsalltag integrieren lassen. Das wird u. a. dadurch deutlich, dass das Lernen im Prozess der Arbeit als eine komplexe und störanfällige Lernform identifiziert werden kann (vgl. Kap. 8).

9.5 Betriebliche Karriereentwicklung

Personalentwicklung beinhaltet u. a. die Konzeption und Durchführung einer langfristigen beruflichen Karriereplanung. Hierbei geht es um eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Kompetenzen des Mitarbeitenden mit dem Ziel der Weiterentwicklung (Peterke 2006, S. 129).

Die betriebliche Karriereentwicklung wird von den Trägern jedoch nicht in ausreichendem Maße vorgenommen – nur wenige Leitungspersonen profitieren von karriereförderlicher Unterstützung.

F3 stellt als einzige befragte Leitungsperson verstärkte betriebliche Karriere­möglichkeiten heraus; F3 betont beispielsweise, dass der Träger diverse Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung und somit neue berufliche Entwicklungswege bereitstellt:

„Also, ich erlebe das von anderen Kollegen hier, die dann nach zwei, drei Jahren oder nach fünf Jahren sagen: ‚Ich habe hier eine Grenze erreicht. Ich brauche etwas Neues, ich brauche eine neue Herausforderung oder einen neuen Arbeitsplatz.‘ Und die haben das in der Regel hier bei X [Träger anonymisiert durch S. K.] immer wieder gefunden. Und das ist das, was ich mitkriege so, auch jetzt nach einem Jahr, und das ist gut“ (F3, Z: 124).

Die Aussage der Leitungsperson F3 verdeutlicht, dass die betriebliche Karriereentwicklung nicht nur positiv auf die Kompetenzentwicklung der Leitungspersonen wirkt, sondern auch die Bindung zum Träger stärkt. Bei ansprechenden beruflichen Perspektiven verbleiben die Leitungspersonen (eher) bei ihren Trägern, was gerade im Hinblick auf den Fachkräftemangel (Kap. 9.6.4) für die Träger hilfreich sein dürfte.

9.6 Betriebliches Informations- und Wissensmanagement

Bei einem organisational gesteuerten Informations- und Wissensmanagement geht es in erster Linie darum, für die Mitarbeitenden die für die Ausübung von deren beruflicher Tätigkeit relevantesten Informationen und Wissensinhalte bereitzustellen. Neue Informationen und neues Wissen regen neue Lernprozesse an. Unterschiedliche Maßnahmen können in diesem Zusammenhang genutzt werden, wie Informationsforen und Handbücher (Rump 2008, S. 266).

9.6.1 Leitungssitzungen: Auslöser von defensiven Lernprozessen

Die empirischen Daten weisen darauf hin, dass Leitungssitzungen als einzige geplante Maßnahme des Informationsmanagements der Träger fungieren. Alle befragten Leitungspersonen (außer der Leitungsvertretung F1) nehmen an sogenannten „Leitungssitzungen“ teil. Allerdings stillen diese Leitungssitzungen, die circa einmal pro Monat stattfinden, das Bedürfnis der Leitungspersonen nach Informationen, Wissen und Lernen nicht (hinreichend). Dieses Ergebnis ist insofern nicht verwunderlich, als den Leitungspersonen ohnehin zielgerichtete organisational initiierte Personalentwicklungsmaßnahmen zur Anregung von Lernprozessen und zur Sicherung spezifischer Wissensinhalte für das Leitungshandeln fehlen (vgl. Kap. 9). Die Leitungssitzungen regen durch ihren Charakter frontal dargebotener Informationen keine expansiven Lernprozesse an, sondern fungieren eher als Pflichtveranstaltungen und erzeugen somit im Sinne Holzkamps (1995) defensive Lernprozesse. So bezeichnet F10 (Z: 117) diese Veranstaltung als „Informationsgeklatsche“ und erklärt diesbezüglich ferner Folgendes:

„Genau so, wie es auf der Leitungssitzung meistens um Informationsweitergabe [geht], da geht es nicht darum, wie ist es denn jetzt eigentlich, und wir nähern uns hier mal bestimmten Themen und wie finden wir das jetzt persönlich, oder so. Sondern, da geht es auch ganz viel einfach schlicht um Information und, ja, so“ (F10, Z: 92).

Die Aussage verdeutlicht, dass selbst Informationsveranstaltungen als Lernmöglichkeiten ernstgenommen werden sollten. Eine didaktische Aufbereitung der Leitungssitzungen von Trägerseite könnte positive Effekte für expansives Leitungslernen haben. Die bloße Darbietung von Wissensinhalten ohne Bezug zum Leitungsalltag und den Einbezug der Leitungspersonen führt zu defensiven Lernausgangsbedingungen. Eine wesentliche Voraussetzung ist, dass diese Leitungssit-

zungen von den Trägern als Lerngelegenheit begriffen werden und nicht als bloße Informationsveranstaltungen.

9.6.2 Bedeutung des Informations- und Wissensmanagements für Leitungsververtretungen

Die Leitungsververtretung F1 fühlt sich durch fehlende Informationsweitergabe von ihrem Träger ausgegrenzt, da sie als Leitungsververtretung bei Leitungssitzungen nicht eingeladen wird (Z: 62; 64). Somit wird deutlich, wie wichtig ein Wissens- und Informationsmanagement für alle Hierarchiestufen der Einrichtungen ist – ansonsten erscheint die Einrichtung wie eine abgeschlossene Organisation, das Lernen der Leitungspersonen (und aller anderen Mitarbeitenden) ist eingeschränkt und Informationen sowie Wissen können nicht (hinreichend) zur Steuerung der Einrichtung und/oder zur eigenen beruflichen Entwicklung genutzt werden. Da die Leitungssitzung als einzig geplante trägereigene Informationsplattform interpretiert werden kann und diese u. a. dem informellen Austausch mit anderen Leitungspersonen dient, scheint die Ausgrenzung der Leitungsververtretung problematisch, denn sie wird dadurch von Informationen, Kontakten, Austausch und (somit) letzten Endes vom Lernen ausgeschlossen.

9.6.3 Mangelnde Wissens-, Informations- und Unterstützungsstruktur

Im Zuge der selbstorganisierten Einarbeitung der Leitungspersonen kommt einem trägereigenen Wissens- und Informationsmanagementsystem besondere Bedeutung zu. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass sich die Mehrheit der befragten Leitungspersonen jedoch besonders am Anfang der beruflichen Tätigkeit im Hinblick auf das trägerspezifische Wissens- und Informationsmanagement orientierungslos gefühlt hat. Die Leitungspersonen bemängeln die Informations- und Wissensstrukturen ihrer Träger, wodurch die Träger selbst teilweise „ziellos“ und „steuerungslos“ (F3, Z: 24) wirken.

Die Leitungsperson F3 beispielsweise kritisiert die fehlende Organisation allgemeingültigen Wissens sowie fehlende eindeutige Ansprechpartner für spezifische Wissensbereiche in den zentralen Abteilungen des Trägers:

„Wissen, das besteht hier in der Firma zu allen möglichen Bereichen, einfach klarer und eindeutiger ja, zu hinterlegen. Also, weil, wie gesagt, es bestand[en] da zu verschiedenen Fragen unterschiedliche Wissensstände und das wurde mir dann auch gesagt, das wird hier immer so sein. Und das wundert mich irgendwie, weil ich mir denke, klar, ist das ein großer Organismus, der sich immer weiterentwi-

ckelt, aber so ein paar Sachen sollte man für Leute, die hier anfangen, zuverlässig mal zusammengetragen haben. [...]. Also, allein, wenn es da um Zuständigkeiten ging: ‚Wer ist denn dafür zuständig?‘ ‚Ja, ruf mal da an, ach, die wüsste eigentlich auch etwas, frag mal die, [...] eigentlich ist die zuständig.‘ Und dann ruft man an und sagt: ‚Sind Sie dafür zuständig?‘ Ja, eigentlich nicht, aber mich rufen immer alle an, also, insofern bin ich doch dafür zuständig.‘ [...]. Und so gibt es halt viele Bereiche, also, viele Beispiele“ (F3, Z: 126).

Die Aussage verdeutlicht, dass die mangelnde professionelle Wissensmanagement- und Organisationskultur der Träger eine erschwerte eigenständige Einarbeitung zur Folge haben können, da die Leitungspersonen keine verlässlichen Strukturen vorfinden, an denen sie sich (gerade) zu Beginn ihrer Tätigkeit orientieren können. Die unklare Wissens- und Organisationsstruktur in Verbindung mit einem Mangel an Feedback und Begleitung durch den Vorgesetzten führen die Leitungspersonen zu einer ausgeprägten individuellen Entscheidungsfreiheit (vgl. Kap. 9.1). Dieser Zustand führt bei den Leitungsnachwuchskräften zu einer individuellen Handlungsüberforderung: Es fehlt ihnen zunächst ein ausgewogenes Maß an relativer Autonomie im Sinne Peters (2004), das ein professionelles Leitungshandeln, welches sich an trägerspezifischen Qualitätskriterien, Kulturen und Rahmenbedingungen orientiert, entwickelt und ermöglicht.

Einige der befragten Leitungspersonen bemerken eine nicht ausreichende Erreichbarkeit der zentralen Fachabteilungen der Träger. Zudem weisen sie auf eine mangelnde Qualität der Zusammenarbeit hin; die Leitungspersonen müssen den Ansprechpartnern demnach „hinterherlaufen“, um Hilfe und Entscheidungen zu erhalten (F6, Z: 2). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Leitungspersonen lediglich über eine „relative“ Autonomie verfügen, da sie in organisationale Strukturen eingebunden und bezüglich ihres Leitungshandelns von den Entscheidungen der zentralen Abteilungen abhängig sind (Peters 2004, S. 74).

Das Leitungshandeln ist in dem Moment eingeschränkt, in dem keine weiterführende Entscheidung bzw. Information zur Verfügung steht. Die Leitungspersonen benötigen eindeutige Unterstützungsstrukturen, welche durch eine gute Erreichbarkeit der Ansprechpartner und eine ausgeprägte Dienstleistungsorientierung der zentralen Abteilungen gekennzeichnet sind.

Im Hinblick auf den Zyklus des Lernens im Prozess der Arbeit wird deutlich, dass das Recherchieren von Informationen (selbstorganisiertes Lernen) der Leitungspersonen durch ein fehlendes Informations- und Wissensmanagement der Träger eingeschränkt wird: Das Wissen, auf dessen Basis eine Handlung stattfindet, ist beschränkt. Das Lernen im Prozess der Arbeit, welches im Idealfall zu einer Er-

weiterung der professionellen Handlungskompetenz führt, basiert nicht auf den professionellen Wissens- und Handlungsstrukturen der Träger, sondern eher auf dem Modus des Trial and Error oder anderen von den Leitungspersonen beschafften Wissensinhalten. Diese Vorgehensweise kostet die Leitungspersonen nicht nur vermehrt Zeit, was wiederum zu einer Verstärkung der Lernhemmnisse führen kann (vgl. Kap. 8.2), sondern kann auch zur Folge haben, dass sich das Leitungshandeln auf ein nicht professionelles Wissenskonstrukt stützt, welches sich mit der Zeit ausbaut und zum gängigen Handlungsrepertoire der Leitungspersonen entwickelt.

9.6.4 Mangelnde Nachfolgeplanung

Eine gezielt organisierte Nachfolgeplanung kann als eine Maßnahme für ein gelingendes Informations- und Wissensmanagement betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um ein Anlernen des Nachfolgers auf der neuen Position durch den ehemaligen Stelleninhaber (Rump 2008, S. 267). In Bezug auf die vielseitigen zumeist anforderungsreichen fragmentarischen Leitungstätigkeiten und durch fehlende Einarbeitungsstrukturen erscheint eine gezielte Nachfolgeplanung als sinnvolle Maßnahme (vgl. Kap. 9.1).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen jedoch einen Mangel an Nachfolgekonzepten. Die Einrichtungen von vier Leitungspersonen waren vor dem Antritt der Befragten monatelang führungslos (F2, Z: 18).

Die Folgen eines mangelnden gezielten Nachfolgemanagements in Zeiten des Fachkräftemangels werden deutlich und erscheinen als unprofessionelle Stellenachbesetzung. Demnach wurden die Leitungspersonen von ihren Vorgesetzten teilweise zu ihren Leitungspositionen „überredet“: Die Leitungspersonen F4 (Z: 40) und F11 (Z: 12) konstatieren, dass sie mehr oder weniger zum Leitungsjob „überredet“ worden seien und die Position zügig bekleiden sollten.

Mit jedem Leitungswechsel geht relevantes Wissen verloren und die neuen Leitungspersonen müssen sich ihren Arbeitsplatz neu „erobern“. Die Einrichtungen sind durch Leitungswechsel und zugleich fehlendes Nachfolgemanagement nicht dazu imstande, sich kontinuierlich qualitativ (weiter zu-)entwickeln. Eine relevante Frage lautet, wie sich diese mangelnden Organisationsstrukturen auf die pädagogische Qualität der Einrichtungen auswirken.

9.7 Zusammenfassung: Mangelnde organisational initiierte Führungskräfteentwicklung

Die empirischen Ergebnisse weisen auf einen Überhang an selbstorganisierten Personalentwicklungskonzepten und individueller beruflicher Weiterbildung der Leitungspersonen hin. Gleichzeitig lassen die empirischen Daten einen Mangel an organisational initiierten Personalentwicklungskonzepten, d. h. betrieblicher Weiterbildung, erkennen sowie an einer gezielten Führungskräfteentwicklung, die sich vor allem auf Leitungsnachwuchskräfte bezieht.

Ein besonderer Mangel besteht bei der Begleitung des Berufseinstiegs durch gezielte Einarbeitungsmaßnahmen, die vom Vorgesetzten kontinuierlich durch Feedbackgespräche und die Formulierung von Lernzielen sowie deren Kontrolle und Sicherstellung begleitet werden. Durch die Interviewaussagen wird deutlich, dass die Träger keine Orientierungshilfe bereitstellen. Hilfreich wäre hier nicht nur eine Übersicht über mögliche Hilfsangebote in Bezug auf die verschiedenen Einrichtungsarten (Behindertenhilfe, Kindertagesbetreuung etc.) zur besseren Orientierung, sondern auch die Möglichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesem Gebiet und darauf basierend eine Vermittlung des organisationalen Selbstverständnisses (gewesen).

Professionelles Leitungshandeln setzt eine genaue Standortbestimmung durch die Kenntnis der Aufgaben, Entscheidungsbefugnisse und organisationalen Kultur und Strukturen voraus. Ein vordefinierter Handlungsrahmen, bezogen auf diese Komponenten, bildet somit die Handlungsgrundlage der Leitungspersonen. Lediglich ein angemessenes Ausmaß an Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten wird von den Leitungspersonen in Bezug auf Lernprozesse als zielführend empfunden.

Die individuelle Erschließung der vielfältigen Formen der Einarbeitung führt zu subjektiven und somit einrichtungsübergreifend unterschiedlichen Eindrücken und Verständnissen hinsichtlich Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen der Leitungsposition auch bezogen auf Struktur und Kultur des jeweiligen Trägers. Diese Vorgehensweise kann in Bezug auf die Entwicklung professionellen Handelns, welches sich nach trägerspezifischen Grundsätzen richten soll, als nicht förderlich bezeichnet werden. Eine organisationale Einführung hingegen würde eine angemessene Darstellung und Vermittlung dieser Inhalte begünstigen. Diese Vorgehensweise würde den Leitungspersonen diversen Lernstress und Arbeitszeit ersparen und Lernhemmnisse nicht begünstigen. Außerdem würde da-

durch ein professionelles Leitungshandeln unterstützt. Zudem mangelt es an spezifischen Führungskräfteseminaren, welche sich verstärkt an den Handlungsproblematiken der Leitungspersonen orientieren, kooperatives Lernen durch informelle Lernsettings begünstigen sowie die Lernbedarfe der Leitungspersonen in Bezug auf betriebswirtschaftliche, rechtliche und Personalführungsthemen in theoretischen Einheiten aufgreifen. Die Daten weisen zum einen auf einen Mangel an kooperativen Lernformen hin, z. B. kollegiale Beratung. Zum anderen wird ein Mangel an Trägerangeboten zur Reflexion in Form von Coachings und Supervision deutlich, welche inzidentelle Lernprozesse verdeutlichen und dadurch das Leitungshandeln erweitern sowie die Leitungsrolle entwickeln.

Die mangelnde betriebliche Weiterbildung veranlasst die Leitungspersonen zur Eigeninitiative: Sie organisieren ihr Lernen größtenteils eigenständig, indem sie Fortbildungen und Coachings sowie Hospitationen und kollegiale Beratungen organisieren.

Aufgrund eines mangelnden bzw. mangelhaften Informations- und Wissensmanagements der Träger in Verbindung mit fehlendem (konstruktivem) Feedback und (regelmäßiger) Begleitung durch den Vorgesetzten sind die Leitungspersonen zu Beginn ihrer Leitungstätigkeit mit einer verhältnismäßig großen Entscheidungsfreiheit konfrontiert, da sie zur Orientierung vor Ort nur auf wenige relevante Informationen zurückgreifen können.

Gerade die selbstorganisierten Lernformen erfordern eine organisational initiierte Lerninfrastruktur, die das selbstorganisierte Lernen unterstützt und begleitet. Die Träger der befragten Leitungspersonen stellen jedoch keine moderierenden Maßnahmen zur Verfügung.

Dadurch sind die Leitungspersonen in ihrem Leitungslernen und der Entwicklung der Leitungsrolle vermehrt auf sich gestellt. Die selbstorganisierten Personalentwicklungskonzepte orientieren sich unmittelbar an ihren Lernbedürfnissen und wirken bezüglich der mangelnden betrieblichen Weiterbildung kompensatorisch, dürften jedoch innerhalb des dynamischen Leitungsalltags ebenso eine Herausforderung darstellen, weil dadurch eine Verstärkung der Lernhemmnisse des ambivalent- und unsicher-orientierten Typs begünstigt wird.

Betriebliche Weiterbildung soll jedoch nicht ausschließlich der (Weiter-)Entwicklung der humanen Ressourcen dienen, sondern auch die Identifikation mit dem Träger stärken. Die Ergebnisse der mangelhaften organisational initiierten Personalentwicklungskonzepte dürften eine solche Identifikation jedoch eher

erschweren – zumal die schwierige Gehaltssituation, auf welche im Kapitel zur vorberuflichen Sozialisation (vgl. Kap. 6.1.3) eingegangen wurde, diesen hemmenden Bindungsfaktor unterstreicht.

10. Zusammenfassung und Fazit

Sozialpädagogische Einrichtungen erfüllen relevante gesellschaftliche Aufgaben. So unterstützen beispielsweise Kindertages- und Behinderteneinrichtungen sowie Kinder- und Jugendwohnungen Menschen bei der Erziehung und Bildung sowie psychosozialen Fragen. Das pädagogische Personal sozialpädagogischer Einrichtungen sieht sich einerseits mit anforderungsreichen Aufgaben konfrontiert und ist zusätzlich fortwährenden gesellschaftlichen und sozialpolitischen Veränderungen ausgesetzt, auf welche es jederzeit sozial angemessen sowie ökonomisch sinnvoll reagieren soll. Eine besondere, weil führende und zukunftsweisende Position, nehmen die Leitungsnachwuchskräfte solcher Einrichtungen ein.

Wie in der Einleitung dargestellt, hat sich die wissenschaftliche Forschung bisher jedoch kaum mit den Professionalisierungsprozessen der Leitungsnachwuchskräfte sozialpädagogischer Einrichtungen auseinandergesetzt. Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich im Forschungsfeld „Management von sozialpädagogischen Einrichtungen“ hierzulande zugleich noch nicht in nennenswertem Maße etabliert.

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Beitrag zu diesem aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft wichtigen Forschungsbereich geleistet. Die Untersuchungsergebnisse sind aufgrund der Fallzahl (elf) und in Anlehnung an die qualitativ erhobenen Daten im Hinblick auf die Typenbildung jedoch nicht zu generalisieren. Sie bilden somit vielmehr einen Ausschnitt aus den subjektiven Professionalisierungswegen von Leitungsnachwuchskräften aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive ab. Dadurch können die Ergebnisse zu weiterer Forschung anregen.

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert und es wird ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschung gegeben.

10.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Professionsentwicklung von elf Leitungsnachwuchskräften sozialpädagogischer Einrichtungen in Hamburg untersucht, die alle über einen Abschluss in Diplom-Pädagogik verfügen. Die qualitativen Daten wurden in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1990) sowie mittels problemzentrierter Interviews erhoben und ausgewertet. Somit wurden die Aussagen von elf Leitungspersonen – zehn Frauen und ein Mann– zu ihren Professionalisierungswegen in subjektorientierter Weise untersucht und diese wurden als spezifische Professionsentwicklungstypen (sicher-, ambivalent- und unsicher-orientierter Typ) interpretiert.

Die folgenden vier forschungsleitenden Fragen wurden im Zuge dessen untersucht:

- Wie gestaltet sich die berufliche Sozialisation der Führungskräfte?
- Wie lässt sich die berufliche Habitusentwicklung der Leitungspersonen beschreiben?
- Welche konkreten Lernprozesse bilden sich beim Lernen im Prozess der Arbeit heraus?
- Inwiefern üben Konzepte der betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung Einfluss auf die Professionsentwicklung aus?

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse zu den komplexen Professionsentwicklungswegen (aufgezeigt in den Kap. 6 bis 9) interpretiert und auf dieser Basis mögliche Handlungsempfehlungen für die verschiedenen Akteure des sozialpädagogischen Bereichs aufgezeigt.

Berufliche Sozialisation der Führungskräfte

Die (vor-)berufliche Sozialisation stellt einen Lernrahmen dar. Die vorliegend untersuchten Leitungspersonen haben auf dieser Ebene nur wenig Einfluss als Lernakteure: Das Studium ist bei den meisten ungezielt im Hinblick auf eine Leitungsposition absolviert worden; die vorberuflichen und privaten (Lern-)Erfahrungen waren und sind ebenfalls nicht gezielt an der Leitungsposition orientiert. Allenfalls bildet die vorberufliche Sozialisation bei den Leitungspersonen im Sinne Holzkamps (1995) das Bewertungssystem, welches im Hinblick auf die Professionsentwicklung als Interpretations- und Ausgangsbasis wirkt. Auf die Faktoren Gehalt und Arbeitsmarkt haben die Leitungspersonen keinen direkten Einfluss – dies beeinflusst das Bewertungssystem der Befragten im Hinblick auf die Leitungsposition negativ. Die Beschaffenheit, Reihenfolge der Bearbeitung und Art der Leitungsaufgaben können von den Leitungspersonen ebenfalls nicht selbst gesteuert werden; die Leitungsaufgaben stellen Lernaufgaben für die Leitungsnachwuchskräfte dar, die im Sinne Holzkamps (1995) als mögliche Voraussetzungen für eine Verfügungserweiterung im Hinblick auf die Leitungsposition dienen können.

Habitusentwicklung der Leitungspersonen: Ein kontinuierlicher Prozess der Inkonsistenz

Das berufliche Selbst- und Führungsverständnis sowie die Vorstellung von der subjektiven beruflichen Entwicklung stehen bei den Leitungspersonen häufig im Widerspruch zum Leitungshandeln bzw. führen zu Rollenkonflikten und einer Nichtumsetzung des normativen Verständnisses von der beruflichen Leitungsrolle, was sich vorliegend vor allem beim ambivalent- und unsicher-orientierten Typ (d. h. zehn der elf untersuchten Leitungspersonen) zeigt.

Eine Möglichkeit zum Umgang mit diesen Rollenkonflikten bietet der Versuch der Entwicklung einer Patchworkidentität, indem nicht ein einziger Identitätskern, d. h. nicht ein allgemeingültiges Werte- und Handlungssystem, besteht, sondern mehrere Einstellungen, Werte und Handlungsmöglichkeiten nebeneinander fortbestehen (Keupp et al. 2008). Der berufliche Habitus der Leitungspersonen wird somit nicht durch fixe typisch berufsspezifische Werte, Einstellungen, Erfahrungen und Handlungsweisen im Sinne Bourdieus (1974) entwickelt, sondern vielmehr durch flexible Determinanten. Nur dann, wenn die berufsspezifischen Werte, Erfahrungen, Einstellungen und Handlungsmechanismen nicht als starre, rich-

tungsweisende Aspekte definiert werden, sondern als flexibles, situativ angepasstes berufsspezifisches Denk-, Einstellungs- und Handlungsrepertoire, dann kann ein stabiler, professioneller beruflicher Habitus entwickelt werden. Die Habitusentwicklung von Leitungspersonen unterliegt demzufolge einem fortwährenden Prozess der Inkonsistenz.

Die Entwicklung einer solchen Identität stellt einen komplexen Lern- und Reflexionsprozess dar.

Lernprozesse beim Lernen im Prozess der Arbeit: Selbstbestimmung als Leitkategorie ohne garantierten Lernerfolg

Das Lernen im Prozess der Arbeit ist die bei den Leitungspersonen vorliegend am häufigsten auftretende Lernform, da sie unmittelbar in deren beruflichem Alltag stattfindet. In der vorliegenden Untersuchung wird Lernen im Prozess der Arbeit als komplexer Lernprozess definiert. Das heißt, dass die Leitungspersonen am stärksten und am häufigsten innerhalb ihrer Arbeitsprozesse – über Learning by Doing, vor allem über das System des Trial and Error lernen.

Das Lernen im Prozess der Arbeit der Leitungspersonen ist durch Selbstbestimmung gekennzeichnet, wird jedoch ebenso von Rahmenbedingungen, bereits erworbenen Lernerfahrungen und/oder Möglichkeiten der betrieblichen Weiterbildung der Träger geprägt.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass es im Rahmen des Lernens im Prozess der Arbeit häufig zu nicht erfolgreichen Handlungen kommt, wodurch eine Lernschleife im Sinne Holzkamps (1995) entsteht. Dieser Prozess kann beliebig häufig erfolgen, ohne dabei jedoch (zwingend) eine Kompetenzerweiterung zu bewirken: Hierbei besteht kein garantierter Lernerfolg.

Die Komplexität des Lernens im Prozess der Arbeit führt bei den drei Professionsentwicklungstypen zu unterschiedlichen Lernhemmnissen und kann daher als störanfällige Lernform bezeichnet werden.

Professionsentwicklung durch betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung: Selbstbestimmung als Konstellation zur Kompensation der Fremdbestimmung

Die Professionsentwicklung bezieht sich auf Lernprozesse, die sowohl durch Fremd- als auch Selbstbestimmung charakterisiert werden.

Die Lernmaßnahmen sind durch Konzepte der betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung geprägt. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen die Ergebnisse anderer Arbeiten (vgl. Kap. 1.2): Die betriebliche Weiterbildung der Träger zeigt bei allen Leitungspersonen Defizite auf. So finden sich gar keine an den Bedürfnissen von Leitungsnachwuchsführungskräften angelehnten Personalentwicklungskonzepte oder Einarbeitungsstrukturen. Die Leitungspersonen üben (daher) durch individuelle berufliche Weiterbildung und eigenständig organisierte Personalentwicklungskonzepte direkten Einfluss auf ihre Professionsentwicklung aus. Somit ist deren Professionsentwicklung nicht ausschließlich durch nicht beeinflussbare Variablen wie die betriebliche Weiterbildung oder organisationsspezifische Rahmenbedingungen geprägt. Selbstbestimmung dient hierbei der Kompensation der fehlenden (positiven) Fremdbestimmung in Bezug auf den Professionsentwicklungsprozess: Je weniger Fremdbestimmung vorliegt, desto mehr Raum besteht für die Selbstbestimmung. Je größer der Grad der Selbstbestimmung ist, desto schwerwiegender sind die daraus resultierenden Folgen für den ambivalent- und unsicher-orientierten Typ, da Lernen bei beiden mit großen Anstrengungen verbunden ist und sich dabei die typspezifischen Lernhemmnisse verstärken können.

Die durch die (vor-)berufliche Sozialisation erworbene Lernbasis bildet den Ausgangspunkt für das Lernen im Rahmen der betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung.

Handlungsempfehlungen

Im Folgenden werden Aspekte der Professionsentwicklung der Leitungspersonen auf einer ganzheitlichen Ebene— Makroebene (Staat), Mesoebene (Träger/Einrichtung) und Mikroebene (Leitungsperson/individuelle Weiterbildung)—diskutiert und dazu werden entsprechende Handlungsempfehlungen vorgestellt. Diese beziehen sich auf folgende Themen: Ökonomisierung der Pädagogik, dezentrale Organisation, Mangel an qualitativ hochwertigen Führungskräfte-seminaren, mangelhaftes Training near the Job, dynamischer Tagesablauf und mangelnde

Nachfolgeplanung.

Ökonomisierung der Pädagogik

Eine Erweiterung der selbstständigen finanziellen Verantwortung der Einrichtungen, effizientere Strukturen sowie eine Ausweitung von Managementaufgaben deuten auf verstärkte betriebswirtschaftliche Strukturen in der Pädagogik hin (vgl. Kap. 2.1.2). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Ökonomisierung pädagogischer Arbeit ungünstigen Einfluss auf die Professionsentwicklung der Leitungspersonen nimmt.

Mangelnde Personalressourcen sind ein Resultat der Erweiterung der finanziellen Selbstständigkeit der Einrichtungen und führen auf organisationaler Ebene dazu, dass pädagogische Notwendigkeiten wie die einfühlsame Eingewöhnung von Krippenkindern oder die (entwicklungs-)adäquate pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Jugendwohnungen nicht im vollen Maße umgesetzt werden können. Auf der subjektiven Ebene der Leitungspersonen führen mangelnde Personalressourcen zu Lernhemmnissen beim Lernen im Prozess der Arbeit (z. B. aufgrund knapper Zeitressourcen) und zu Rollenkonflikten (z. B. durch die Mitarbeit in den pädagogischen Gruppen). Eine Entschärfung dieses Zustands könnte aufseiten des Sozialstaats durch eine entsprechende Budgeterhöhung im Rahmen des Landesausführungsgesetzes bewirkt werden, indem der Klienten-Fachkräfte-Schlüssel sowie Leitungsstunden an die pädagogischen Notwendigkeiten angepasst werden. Aufseiten der Leitungspersonen könnte der Problematik der mangelnden Personalressourcen dadurch begegnet werden, dass Lernstrategien neu entwickelt werden, die sich in den dynamischen Alltag integrieren lassen. Die Entwicklung adäquater Lernstrategien erfordert zunächst die Einsicht der Notwendigkeit sowie eine geplante Zeitinvestition zur Planung adäquater Lernstrategien. Die Leitungspersonen müssten eine Metaebene zur kritischen Begutachtung ihres Zeitmanagements einnehmen, um daran angelehnt neue Lernstrategien entwickeln zu können. Zudem ist eine Verbesserung des Umgangs mit sowie eine Anerkennung der Patchworkidentität durch die Leitungspersonen notwendig, um ein professionelles Leitungshandeln im Falle mangelnder Personalressourcen durchführen zu können.

Die Ökonomisierung des sozialpädagogischen Bereichs erweitert das Aufgabenfeld der Leitungspersonen in Richtung Management, was das Angleichungshandeln (Gieseke 2003, S. 189 ff.) schwierig erscheinen lässt, da die Erwartungen der

unterschiedlichen Anspruchsgruppen des sozialpädagogischen Bereichs (z. B. Staat, Träger, Klientel) immer stärker auseinanderklaffen; dieses Phänomen kann als Schere des Angleichungshandelns bezeichnet werden. Der hohe Anspruch der Leitungspersonen dahingehend, dass es ein vollkommenes Angleichungshandeln geben könne, welches allen Erwartungen der verschiedenen Interessengruppen gerecht wird, sollte durch ein realistisches Leitungsrollenbild ersetzt werden. Dazu wäre eine Neudefinition der normativen Vorstellungen bezüglich des Leitungshabitus (vgl. Kap. 7) zweckmäßig, die realistische und tatsächliche Bedingungen berücksichtigt. An dieser Stelle könnten die Träger auf einer Mesoebene sowie der Sozialstaat auf der Makroebene Hilfestellungen bieten (z. B. in Form von Führungskräftebildungen, Personalentwicklung und Coaching).

Die Sozialpolitik könnte eine stärkere Verzahnung der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Aspekte fördern, wobei aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine Leitprämisse formuliert werden sollte, welche eine Einbettung der Betriebswirtschaft in die Pädagogik anvisiert und nicht umgekehrt.

Die Aufgabenerweiterung in Richtung Management erfordert auf der subjektiven Ebene der Leitungspersonen eine aktivere Gestaltung ihrer eigenen Berufsbiografie: Bereits in der vorberuflichen Sozialisation hätten sie die Möglichkeit (gehabt), durch geplantes Studieren (in Richtung einer Leitungsposition) mehr Einfluss auf ihre Professionsentwicklung zu nehmen und damit verbunden eine wirklichkeitsnahe Leitungsrollendefinition im Hinblick auf ökonomische Handlungsweisen zu entwickeln. Damit wären ihnen womöglich inadäquate Erwartungen innerhalb der Leitungsposition erspart geblieben und die Chance auf die Erarbeitung realistischer normativer Vorstellungen, welche sich besser im Leitungshandeln umsetzen lassen, wäre potenziell eher gegeben gewesen.

Dezentrale Organisation

Die Einrichtungen der untersuchten Leitungspersonen sind dezentral organisiert. Dies führt dazu, dass es für die Träger nicht möglich erscheint, eine angemessene Einarbeitung und eine engmaschige Begleitung durch den Vorgesetzten der Leitungskräfte zu gewährleisten. Zudem gibt es keinen organisational zielgerichteten Austausch zwischen Leitungspersonen. Die Träger sind folglich gefordert, wenn es z. B. um eine Erweiterung des Informations- und Wissensmanagements oder die Verbesserung der Support- und Kommunikationsstrukturen geht. Die Einführung medialer Vernetzungsmöglichkeiten (z. B. Intranet oder Instant Messaging

zum Informationsaustausch) könnte eine Antwort auf die dezentrale Organisationsstruktur sein. In dem Fall wäre es einfacher, den Austausch zwischen Trägern, Leitungspersonen und Leitungsnachwuchskräften zu optimieren und z. B. allen Leitungspersonen (d. h. auch Leitungsververtretungen) die Durchführung kollegialer Beratungseinheiten sowie von Hospitationen und Supervision zugänglich zu machen. Denkbar wäre es, den medialen Ansatz darüber hinaus bezüglich des selbstorganisierten Lernens im Kontext des Lernens im Prozess der Arbeit einzusetzen. Die dezentrale Organisation erfordert zudem, dass die Leitungssitzungen stärker an den Leitungsthemen und somit Leitungs-Lernbedürfnissen orientiert werden; nicht nur deshalb, weil dies das expansive Lernen der Leitungspersonen fördert, sondern auch, weil dadurch gemeinsam alltagspraktische Handlungsanleitungen entwickelt werden können.

Im Hinblick auf die mangelnde Nachfolgeplanung und Einarbeitung könnten (Online-)Leitungshandbücher hilfreich erscheinen, welche von den Trägern initiiert werden und einrichtungsspezifisches (Leitungs-)Wissen bündeln.

Mangel an qualitativ hochwertigen Führungskräfteseminaren

Die vorliegende Studie konnte keine adäquaten Führungskräfteseminare zur Professionsentwicklung identifizieren. Die Inhalte der organisational geplanten Seminare berücksichtigen laut der befragten Leitungspersonen zu wenig das Thema „Leitungsnachwuchskräfte“, bearbeiten nur Teilaspekte des Leitungshandelns oder sind insgesamt zu theoretisch orientiert. Dies führt bei den Leitungspersonen zu mangelnden Kenntnissen im Hinblick auf praktische Leitungsthemen (z. B. im Bereich Personal). Auf der Makroebene könnte der Sozialstaat als Auftraggeber der sozialpädagogischen Arbeit und (Teil-)Finanzier dieser – z. B. im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) oder des Gesetzes zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX) – (vgl. Kap. 2.1.2) an dieser Stelle z. B. die Zusammenarbeit mit den Trägern verbessern, seine fachliche Expertise verstärken sowie finanzielle Ressourcen für Führungskräfteseminare zielgerichteter einbringen. Auf der Mikroebene könnten die Anbieter von Führungskräfteseminaren (extern oder intern beim Träger) spezifische Zielgruppenbefragungen (unter erfahrenen Leitungspersonen und Leitungsnachwuchskräften) durchführen und Leitungsthemen im Kontext der Einarbeitung in eine Leitungsposition eruieren. Anhand dessen könnten neue Leitungskonzepte und Curricula entwickelt werden, welche insbesondere die informelle Lernebene berücksichti-

gen. Die Leitungspersonen sind im Hinblick auf den Mangel an Führungskräfte-seminaren gefordert, den Initiatoren von Bildungsangeboten (den Trägern selbst oder externen Dienstleistern) eine Rückmeldung zu geben. Hier sind eine stärkere proaktive Gestaltung und Verbesserung der Lerninhalte sowie eine engere Zusammenarbeit mit den Anbietern nötig.

Mangelhaftes Training near the Job

Von den Trägern zu wenig gefördertes und daher zu selten durchgeführtes Training near the Job (Supervision/Coaching, kollegiale Beratung) führt auf der subjektiven Ebene bei den Leitungspersonen dazu, dass die Entwicklung einer Patchworkidentität (vgl. Kap. 7.5.5) nicht gefördert wird und durch einen Mangel an Reflexionsmöglichkeiten schneller Rollenkonflikte entstehen. Die Träger könnten das Training near the Job als festen Bestandteil der Führungskräfteentwicklung anbieten. Somit könnten inzidentelle Lernprozesse durch Reflexionen aufgedeckt und als neue Lernausgangsbedingungen gekennzeichnet werden. Dafür könnten vonseiten des Staates zusätzlich gewährte Zeitressourcen förderlich wirken. Wenn die Leitungspersonen das Training near the Job als festen Bestandteil ihrer individuellen beruflichen Weiterbildung interpretieren würden, könnten sie dieses fest in ihr Leitungshandeln integrieren und aktiv gestalten. Die Leitungspersonen sollten demnach ihre individuelle berufliche Weiterbildung verstärkt auf einer Metaebene planen, gezielter angehen und die Lernbedarfe sowie -prozesse besser aufeinander abstimmen: Welche Lernprozesse fördern das Leitungshandeln und welche Lernprozesse, Angebote und Lernformen unterstützen die Leitungsperson am besten im Alltag?

Dynamischer Tagesablauf

Die Einrichtungen der Träger sind in einen dynamischen Tagesablauf integriert. Das führt auf subjektiver Ebene bei den Leitungspersonen zu erschwertem Lernen im Prozess der Arbeit sowie Lernhemmnissen und -stress. Somit werden Professionsentwicklungsprozesse verzögert; Leitungshandeln erfolgt auf der Basis von unprofessionellem Leitungswissen. Die Träger könnten in diesem Zusammenhang Lerninfrastrukturen ausbauen, z. B. durch das Gewähren von Lern- und Zeitressourcen, die ein selbstorganisiertes Lernen fördern. Dafür könnten spezifische Lernmedien (u. a. Bücher, Zeitschriften, E-Learning-Angebote) zur Verfügung gestellt werden. Das Lernen im Prozess der Arbeit müsste demnach als eigenstän-

dige Lerndimension von den Leitungsnachwuchskräften angenommen und von den Trägern als förderungswürdig eingestuft werden – an dieser Stelle seien die Leitungspersonen und Träger gleichermaßen erwähnt. Die Leitungspersonen sollten von den Trägern stärker als Experten ihres eigenen Lernens wahrgenommen werden, was sich z. B. darin äußern könnte, dass die Träger gemeinsam mit den Leitungspersonen individuelle Strategien in Bezug auf das Lernen im Prozess der Arbeit sowie Lernstress und -hemmnisse erarbeiten. Den Leitungspersonen wäre im Hinblick auf den dynamischen Tagesablauf mit einer Verbesserung des individuellen Zeitmanagements geholfen. Die Entwicklung eines adäquaten individuellen Zeitmanagements sollte als eine wesentliche Kernkompetenz des Leitungshandelns betrachtet und gefördert werden. Auch die Leitungspersonen sind gefordert, dies aktiv zu gestalten sowie individuelle Weiterbildung und Coaching in dieser Richtung zu verstärken.

Mangelnde Nachfolgeplanung

Die mangelnde Nachfolgeplanung der Träger wird durch den Fachkräftemangel auf der Makroebene begünstigt. Die Leitungspersonen zeigen z. B. aufgrund des mangelnden Gehalts weniger Verbundenheit mit der Leitungsposition und dem Träger (vgl. Kap. 6.1.3). Dies erfordert aufseiten der Sozialpolitik ein verstärktes Personalmarketing, was z. B. damit einhergehen sollte, die Gesellschaft vermehrt über das Berufsbild der Leitung aufzuklären – mangelnde Aufklärung kann zu unrealistischen Erwartungen an die Leitungspersonen führen (vgl. Kap. 7.5.2.3). Eine realistische Einschätzung der Leitungsposition auf gesellschaftlicher Ebene könnte dazu führen, dass eine leistungsgerechtere Vergütung vorgenommen wird. Im Rahmen des Personalmarketings könnte außerdem auf die positiven Aspekte einer Leitungsposition fokussiert werden – z. B. den großen Gestaltungsspielraum und die gesellschaftlich relevante Rolle. Diese positiven Aspekte könnten von den Trägern durch Weiterbildungseinheiten gefördert werden, indem Erstere mit den ebenfalls erforderlichen betriebswirtschaftlichen Kenntnissen verbunden werden und dadurch realistische Leitungsrollenbilder entwickelt werden können.

Anerkennende Strukturen vonseiten der Träger (bezogen auf Kommunikation, Begleitung und berufliche Karriereentwicklung) könnten bei der Rekrutierung, Bindung und Weiterentwicklung von Leitungspersonal förderlich wirken.

Die Leitungspersonen könnten der mangelnden Nachfolgeplanung und den damit einhergehenden negativen Konsequenzen für sie dadurch begegnen, dass sie auf

ihr Leitungsselbstverständnis als einen übergeordneten Ziel- und Ausgangspunkt gesellschaftlich relevanten Handelns fokussieren: Was macht den übergeordneten Sinn des Leitungswirkens aus? Der Träger könnte diesen Prozess durch spezifische Professionscoachings begleiten.

10.2 Ausblick: Weiterführende Forschungsfragen

Beim Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit handelt es sich aufgrund des unmittelbaren Bezugs zur Erwerbsarbeit um einen sensiblen, weil existenziellen Bereich der Leitungspersonen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Daten nicht als gänzlich neutral zu bewerten, sondern letztlich subjektiv geprägt sind. Die Aussagen im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich auf empirisch erhobene qualitative Daten sowie eine relativ geringe Fallzahl von elf befragten Leitungspersonen des sozialpädagogischen Dienstleistungsbereichs. Diese Arbeit gibt bezüglich subjektorientierter Sichtweisen zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Leitungspersonen somit lediglich einen Ausschnitt wieder. Der Ansatz der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1990) hat durch den zirkulären Forschungsprozess eine ganzheitliche Perspektive auf das Forschungsphänomen ermöglicht. Trotz meines Bemühens, im Hinblick auf den Forschungsgegenstand einen möglichst neutralen Blick einzunehmen, sind u. a. aufgrund der eigenen beruflichen Erfahrungen als Leitungsperson dennoch subjektive Einflüsse in die Interpretation der Ergebnisse gelangt. Diese Arbeit kann nichtsdestotrotz als Ausgangsbasis für weitere in diesem Forschungsfeld bestehende Lern- und Sozialisationsphänomene interpretiert werden. So könnten die Anwendung von unterschiedlichen Forschungsmethoden, z. B. im Rahmen einer Triangulation, und eine Erweiterung um quantitative Forschungsansätze zu neuen und weiterführenden Aussagen zu den Sozialisations- und Lerneinflüssen von Leitungspersonen beitragen. Somit ergeben sich an dieser Arbeit und ihren Forschungsschwerpunkten orientiert die nachfolgend dargestellten Implikationen für die weiterführende Forschung.

Zur (vor-)beruflichen Sozialisation

In der vorliegenden Arbeit wurden elf Diplom-Pädagogen mittels leitfadengestützter Interviews im Hinblick auf die Professionsentwicklung befragt. Um zukunftsweisende Aussagen in Bezug auf vorberufliche universitäre Einflüsse auf eine Leitungsposition zu treffen, könnte ein weiterer Forschungsansatz aus einer

erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektive die Lern- und Habitusentwicklung von Leitungspersonen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss in Bildungswissenschaft untersuchen: Inwieweit bereitet das jeweilige Studium auf eine Leitungsposition vor und wie sehen die Lernwege bezüglich dieses Bildungshintergrundes aus? Außerdem wäre eine Untersuchung dahingehend aufschlussreich, welche explizit auf Sozialpädagogen oder Absolventen des Studiengangs Soziale Arbeit fokussiert. Immerhin befinden sich laut der Rekrutierung der Befragten der vorliegenden Arbeit vermutlich die meisten dieser Fachhochschulabsolventen auf Leitungspositionen sozialpädagogischer Einrichtungen. Da es sich beim sozialen Dienstleistungssektor um einen gesellschaftlich relevanten Bereich handelt, wäre eine Fokussierung auf die Professionalisierung von Leitungspersonen unterschiedlicher wissenschaftlicher Provenienz von Bedeutung, um diesbezüglich eine Multiperspektive zu erlangen, auf deren Basis sich weiterführende praktische Handlungsanleitungen für die Personalentwicklung von Leitungspersonen formulieren ließen.

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist die jeweilige Lern- und Arbeitsumgebung der Leitungspersonen höchst unterschiedlich ausgeprägt: Einige der Befragten sind keine freigestellten Leitungspersonen, sondern neben ihrer Leitungstätigkeit in einer pädagogischen Gruppe tätig. Zudem war unter den befragten Leitungspersonen eine Leitungsvertretung. Weiterführende Forschung im Hinblick auf eine detaillierte Betrachtung von beruflichen Sozialisationsfaktoren und Lernprozessen von nicht freigestellten Leitungspersonen sowie -vertretungen wäre sinnvoll, da sich beide Arbeitsfelder gerade bezüglich einer beruflichen Identitätsentwicklung aufgrund der Sandwichposition als eher problematisch darstellen, was wiederum zu Rollenkonflikten führt.

Zur beruflichen Habitusentwicklung

Da diese Arbeit lediglich einen Ausschnitt aus der beruflichen Entwicklung von Diplom-Pädagogen als Leitungsnachwuchskräften darstellt, wäre eine Langzeitstudie aufschlussreich, in deren Rahmen erhoben wird, inwieweit sich die beruflichen Leitungswege in Abhängigkeit von der beruflichen Identitätsentwicklung von Diplom-Pädagogen entwickeln: Inwieweit verändern sich mit der Zeit das normative berufliche Selbst- und Führungsverständnis sowie das Verständnis von der eigenen (beruflichen) Entwicklung der Leitungspersonen? Findet sich mit der Zeit das normative Verständnis innerhalb des beruflichen Handelns wieder? Ge-

lingt den Leitungspersonen mit der Zeit die Entwicklung einer Patchworkidentität oder ist dies nach einem längeren Verbleib in der Leitungsposition nicht mehr nötig? Somit könnte erweiternd danach gefragt werden, ob die Leitungspersonen (nur) aufgrund des schwierigen beruflichen Arbeitsmarktes auf dieser Leitungsposition verbleiben oder (gern) andere berufliche Ziele realisieren.

Zum Lernen im Prozess der Arbeit

Weiterführende Forschungen sollten die subjektorientierten Lernwege von Leitungspersonen noch konkreter untersuchen und in dem Fall sollte auch gezielt danach gefragt werden, inwieweit sich das Lernen im Prozess der Arbeit im Laufe der Leitungsposition weiterentwickelt und sich mögliche Lernhemmnisse der Leitungspersonen dadurch modifizieren: Inwieweit verändern sich die Prämissen des Zirkels des Lernens im Prozess der Arbeit, welche Bedeutung nehmen selbstorganisiertes Lernen und das Trial-and-Error-Prinzip ein? Inwieweit verlagert sich das Verhältnis von inzidentellen und intentionalen Lernformen?

Zur betrieblichen und individuellen beruflichen Weiterbildung

Weitergehende Forschungsarbeiten könnten die Aspekte der individuellen beruflichen Weiterbildung von Leitungspersonen näher untersuchen und eruieren, welche konkreten Angebote zur Leitungsfortbildung im Sinne einer Professionsentwicklung dienlich sind. In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass selbstbestimmte Entwicklungswege eine Kompensationskonstellation darstellen. Inwiefern sich diese selbstorganisierten Personalentwicklungskonzepte und individuelle berufliche Weiterbildung auf die Professionsentwicklung auswirken, könnte weiter vertieft werden. In diesem Zusammenhang könnte ferner danach gefragt werden, welchen genauen Einfluss die Lernhemmnisse, die durch das Lernen im Prozess der Arbeit entstehen, auf die individuelle berufliche Weiterbildung und selbstorganisierte Personalentwicklungskonzepte nehmen: Inwiefern und warum gibt es Unterschiede bezüglich der Auswahl dieser Konzepte bei Leitungspersonen? Wie wirken sich diese Unterschiede auf die Professionsentwicklung aus? Wie entwickeln sich die Kompensationsmechanismen der selbstorganisierten Personalentwicklungskonzepte im Laufe der Zeit im Hinblick auf die mangelnde betriebliche Weiterbildung?

Darüber hinaus könnte sich eine weiterführende Studie als sinnvoll erweisen, welche die Umsetzung der betrieblichen Weiterbildung durch sozialpädagogische

Einrichtungen untersucht und einen Vergleich zwischen den Bundesländern vornimmt, um Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und diese anhand der jeweiligen sozialpolitischen Rahmenbedingungen zu reflektieren.

Das Thema Leitungsprofessionalisierung könnte demzufolge aus vielfältigen Perspektiven vertieft erforscht werden, denn die vorliegende Arbeit hat die Relevanz des Themas verdeutlicht und dabei in vielerlei Hinsicht Forschungsfragen angerissen. Schon deren Titel weist darauf hin: „Man ist ja nicht gleich Leitung“ (F5, Z: 58).

Literaturverzeichnis

Arnold, Ulli (2014): „Typologie Sozialwirtschaftlicher Organisationen.“ In: Arnold, Ulli/ Grunwald, Klaus/Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 447-459.

Backhaus-Maul, Holger (2014): „Sozialpolitische Entwicklungslinien in Deutschland.“ In: Arnold, Ulli/ Grunwald, Klaus/ Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 108-132.

Bammé, Arno/ Holling, Eggert/ Lempert, Wolfgang (1981): „Berufliche Sozialisation.“ Kurseinheit 1: Einführung in den Problembereich „berufliche Sozialisation“. (Hrsg.): Fernuniversität – Gesamthochschule in Hagen. Hagen. Band. 5, S. 1500-1512.

Beck, Ulrich/ Giddens, Anthony/ Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Manfred (2004): „Personalentwicklung.“ In: Gaugler, Eduard/Weber, Wolfgang/Oechsler, Walter A. (2004): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band. 5), S. 1500-1512.

Bergmann, Bärbel (2000): „Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung.“ In: Bergmann, Bärbel/Fritsch, Andreas/Göpfert, Peggy/Richter, Falk/Wardanjan, Barbara/Wilczek, Susan (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit (Edition QUEM: Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management). Münster (u. a.): Waxmann, S. 11-26.

Biesenkamp, Rainer/Merchel, Joachim (2007): Berufsbild und Qualifizierung von Führungskräften in der Sozialen Arbeit. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Böhle, Fritz/ Bolte Annegret/ Huchler, Norbert/ Neumer, Judith/ Porschen-Hueck, Stephanie/ Sauer, Stefan (Hrsg.) (2014): Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit. Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik jenseits formeller Regulierung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Böhm, Andreas (2010): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory.“ In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 475-484.

Böllert, Karin/ Nieke, Wolfgang (2002): „Qualifikationsprofil: Diplom-PädagogIn.“ In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-78.

Boëbenecker, Karl-Heinz/ Markert, Andreas (2008): „Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft: Die neuen Unübersichtlichkeiten.“ In: Brinkmann, Volker (Hrsg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163-182.

Boeßenecker, Karl-Heinz/ Markert, Andreas (2012): „Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft: Fakten, Probleme und eine Vision.“ In: Bassarak, Herber/Noll, Sebastian (Hrsg.): Personal im Sozialmanagement. Neueste Entwicklungen in Forschung, Lehre und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-106.

Böttcher, Wolfgang/ Merchel, Joachim (2010): Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bohn, Cornelia (1991): Habitus und Kontext: Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut/ Lange-Vester, Andrea (2006): „Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten.“ In: Bremer, Helmut/ Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-36.

Bröckermann, Reiner/ Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.) (2008): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Büser, Tobias/ Gülpen, Barbara (2008): „Zielvereinbarungen und Mitarbeitergespräche.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 629-640.

Buestrich, Michael/ Finke-Oltmann, Frank-P./ Wohlfart, Norbert (2008): „Aktuelle Entwicklungen des Personaleinsatzes in sozialen Diensten und Einrichtungen: das Beispiel „Pflege“.“ In: Brinkmann, Volker (Hrsg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 63-104.

Bundesministerium der Finanzen (2017): „Monatsbericht des BMF. Mai 2017“: Abgerufen am 03.10.2017 um 15.15 Uhr: <https://www.bundesfinanzministerium.de/Monatsberichte/2017/05/Inhalte/Kapitel-3-Analysen/3-3-Oeffentliche-Investitionen-vor-anhaltenden-Aufschwung.html>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 24.04.2016, um 14:42, unter: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html>.

Combe, Arno/ Helsper, Werner (1996): „Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen.“ In: Combe, Arno/ Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 5-48.

Cremer, Georg/ Goldschmidt, Nils/ Höfer, Sven (2013): Soziale Dienstleistungen. Ökonomie, Recht, Politik. Tübingen: Mohr Siebenbeck.

Daheim, Hansjürgen (1992): „Zum Stand der Professionssoziologie – Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession.“ In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–35.

Dehnbostel, Peter (2000): „Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur?“ In: Dehnbostel, Peter/Novak, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103-114.

Dehnbostel, Peter (2005): „Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit.“ In: Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 111-126.

Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dehnbostel, Peter (2010a): „Lernen am Arbeitsplatz.“ In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 192-193.

Dietz, Karl-Martin/ Kracht, Thomas (2002): Dialogische Führung. Grundlagen – Praxis. Fallbeispiel: dm-drogerie markt. Frankfurt a. M.: Campus.

Dorst, Brigitte (2001): „Sozialmanagement aus der Frauenperspektive – Förderung von weiblichem Führungsnachwuchs.“ In: Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 67-80.

Eberling, Wolfgang (2016): „Supervision und Coaching.“ In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 283-294.

Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster u.a.: Waxmann.

EU-Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. Abgerufen am 24.04.2006 um: 15:02, unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf.

Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Verlag Franz Vahlen.

Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (2004): „Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive.“ In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-28.

Faulstich, Peter (2006): „Kritischer Pragmatismus als bildungswissenschaftliche Theorie.“ In: Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 106-110.

Faulstich, Peter/ Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München: Juventa.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.

Felfe, Jörg (2012): Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Führung und Personalentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2010): „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.“ In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29.

Frank, Irmgard (2003): „Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern.“ In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland, S. 168-212.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): „Interviewformen und Interviewpraxis.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 437-456.

Fröse, Marlies W. (2009): „Leadership Diskurse: Neue Herausforderungen für Führung und Leitung.“ In: Eurich, Johannes/Brink, Alexander (Hrsg.): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-244.

Fuß, Susanne/ Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Gessler, Michael (2008): „Selbstorganisiertes Lernen und lernende Organisation.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 237-256.

Giesecke, Hermann (2013): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Gieseke, Wiltrud (2003): „Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage.“ In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 189-211.

Gieseke, Wiltrud (2010): „Erfahrungsorientierung – Erfahrung.“ In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76-78.

Gieseke, Wiltrud (2010): „Professionalität und Professionalisierung.“ In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243-244.

Gieseke, Wiltrud (2011): „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.“ In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 385-426.

Gnahn, Dieter (2002): „Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens.“ In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa, S. 99-108.

Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick (Hrsg.) (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht, Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld: Bertelsmann.

Goode, William J. (1957): “Community within the Community: The Professions.” In: American Sociological Review, 22. Jg. , S. 102–118.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heiner, Maja (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt.

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa.

Herbrechter, Dörthe (2011): „Leitung und Wissen in Weiterbildungsinstitutionen. Befunde einer empirischen Analyse.“ In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Schiersmann, Christiane/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77-86.

Hildenbrand, Bruno (2010): „Anselm Strauss.“ In: Flick, Uwe/von Kardorff/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 32-41.

Holondynski, Manfred/ Seeger, Dorothee: (2004): „Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten: Wie zielorientiert arbeiten Leitungskräfte.“ In: Empirische Pädagogik. S. 194-227.

Holling, Heinz/ Liepmann, Detlev (2007): „Personalentwicklung.“ In: Schuler, Heinz/Brandstätter, Hermann/Bungard, Walter/Greif, Siegfried/Ulich, Eberhard/Wilpert, Bernhard (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber, S. 345-384.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Hurrelmann, Klaus (2008): „Zum Stand der Sozialisationsforschung.“ In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 14-31.

Kaltenbach, Karin (2008): Kita im Wandel: Neue Anforderungen an Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller.

Kampf, Karola/ Sander, Günther (2002): „Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium.“ In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, S. 217-238.

Karges, Rosemarie/ Lehner, Ilse M. (2005): „Zum Berufsbild in der Sozialen Arbeit. Das berufliche Selbstverständnis und seine Unschärfen.“ In: Soziale Arbeit, Nr. 12. S. 449-456.

Kerst, Christian/ Wolter, André (2016): „Übergänge und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.“ In: Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 108-130.

Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang/ Höfer, Renate/ Mitzscherlich, Beate/ Kraus, Wolfgang/ Sraus, Florian (Hrsg.) (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kirchhof, Steffen/ Kreimeyer, Julia (2003): „Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung.“ In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland, S. 213-240.

Klatetzki, Thomas (2008): „Sozialisation in Gruppen und Organisationen.“ In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 351-371.

Klaus, Hans (2008): „Qualitätsentwicklung durch Personalentwicklung. Oder: Vom organisationalen Umgang mit Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit.“ In: Brinkmann, Volker (Hrsg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der

Sozialwirtschaft. Tagungsband der 2. Norddeutschen Sozialwirtschaftsmesse. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 141-162.

Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Kohaut, Susanne/ Möller, Iris (2013): Frauen in Führungspositionen. Punktgewinn in westdeutschen Großbetrieben. IAB-Kurzbericht. Ausgabe: 23/2013, S. 1-8.

Krais, Beate/ Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript Verlag.

Krüger, Heinz-Hermann/ Züchner, Ivo (2002): „Karriere ohne Muster? Berufsverläufe von Diplom- und Magister-PädagogInnen.“ In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen: Leske und Budrich, S. 75-94.

Lange-Vester, Andrea (1999): Kontinuität und Wandel des Habitus. Handlungsspielräume und Handlungsstrategien in der Geschichte einer Familie. Dissertation, Universität Hannover.

Langer, Andreas (2011): „Professionelles Sozialmanagement. Zur Entwicklung des Entscheidenshandelns in sozialen Organisationen.“ In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Schiersmann, Christiane/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133-142.

Lehnhoff, Andre/ Petersen, Jendrik (2000): „Dialogisches Management als erwachsenenpädagogische Herausforderung.“ In: Dewe, Bernd (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB, S. 273-300.

Linderkamp, Rita (2011): Kollegiale Beratungsformen: Genese, Konzepte und Entwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.

Menzel, Randolph/ Roth, Gerhard (1996): „Verhaltensbiologische und neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses.“ In: Roth, Gerhard/Prinz, Wolfgang (Hrsg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag, S. 239-278.

Naumann, Volker (2010): „Zum Wandel von Führung im Kontext organisationalen Lernens.“ In: Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 183-194.

Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Nentwig-Gesemann, Iris/ Nicolai, Katharina/ Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nierobisch, Kira (2010): „Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagog/innen und Mediziner/innen.“ In: Von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 106-156.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Nüß, Sandra/ Schubert, Herbert (2001): „Managementkompetenzen in der sozialen Arbeit – Was verlangt die Praxis?“ In: In: Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 143-170.

Otto, Hans-Uwe (2002): „Der Diplomstudiengang.“ In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thorsten/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, S. 21-32.

Overwien, Bernd (2003): „Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen.“ In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland, S. 43-72.

Peterke, Jürgen (2006): Personalentwicklung. Durch Führung Mensch und Unternehmen fördern. Lernen zum Wettbewerbsvorteil entwickeln. Qualifizierung zielgerichtet und wirkungsvoll vornehmen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. W. Bertelsmann: Bielefeld.

Peters, Sibylle/ Brödel, Rainer (2004): „Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung.“ In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 265-280.

Petersen, Jendrik (2003): Dialogisches Management. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pfadenhauer, Michaela (2005): „Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisted.“ In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-26.

Quilling, Eike/ Nicolini, Hans J./ Graf, Christine/ Starke, Dagmar (2013): „Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten.“ Wiesbaden: Springer VS.

Robak, Steffi (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen: eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Kovac.

Rump, Jutta (2008): „Wissensmanagement als Teil der Personalentwicklung.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 257-276.

Ruppig, Iris/ Braun, Susanne/ Röhrig, Ariane (2012): Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich (ProFuE). Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Forschungsbericht 2012.

Ruppig, Iris (2015): „Professionalisierung von Führungsverhalten in Kindertagesstätten. Selbst- und Führungsverständnis von pädagogischen Führungskräften.“ In: Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 25-51.

Sauer-Schiffer, Ursula (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

Sausele-Bayer, Ines (2004). Leiten lernen: Führungskräfteentwicklung in pädagogisch- sozialen Einrichtungen (Bd. 2). (E. B. Pädagogik, Hrsg.) Münster: Waxmann.

Sausele-Bayer, Ines (2011a): Personalentwicklung als pädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Sausele-Bayer, Ines (2011b): „die Herren da oben, die fragen nämlich gar nicht an der Basis nach“. Zur Wirkung organisationaler Praxismuster auf Führung und die Unterstützung von Lernprozessen.“ In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Schiersmann, Christiane/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 167-176.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Schellschmidt, Klaus-Dieter (2008): „Training off the Job.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 203-220.

Scheunpflug, Anette (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schier, Wolfram (2008): „Training on the Job und Training near the Job.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 189-202.

Schiersmann, Christiane (2002): „Vom Studium in den Beruf. Was wird aus ErziehungswissenschaftlerInnen?“ In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Tho-

mas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Op-laden: Leske und Budrich, S. 13-22.

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, Thilo (2006): „Kritische Anmerkungen zur beruflichen Platzierung von Diplom-Pädagogen.“ In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 151-160.

Schneider, Ulrike/ Pennerstorfer, Astrid (2014): „Der Markt für soziale Dienstleistungen.“ In: Arnold, Ulli/Grunwald, Klaus/Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 157-183.

Schulenberg, Wolfgang (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Severing, Eckart (2000): „Neue Lernmedien und erfahrungsgestütztes Lernen.“ In: Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 88-102.

Severing, Eckart (2010): „Informelles Lernen.“ In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-149.

Siebert, Horst (1985): Lernen im Lebenslauf. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

Siebert, Horst (2010): „Lernen.“ In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-192.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Verlag.

Stöger, Roman/ Salcher, Martin (2006): NPOs erfolgreich führen: ein Handbuch für Nonprofit-Organisationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Storz, Peter (2005): „Wandel von Anforderungen in beruflicher Arbeit – Konsequenzen für berufliche Aus- und Fortbildung.“ In: Wiesner, Gisela/Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 79-96.

Strasmann, Jochen (2008): „Qualitätszirkel und Lernstatt.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 527-542.

Strehmel, Petra (2016): „Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente.“ In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joa-

chim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Herder Verlag, S. 131-252.

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Terhart, Ewald (2011): „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.“ In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202-224.

Tietgens, Hans (1988): „Professionalität für die Erwachsenenbildung.“ In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 28-75.

Tietze, Kim-Oliver (2016): „Kollegiale Beratung.“ In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 309-320.

Verführt, Claus (2008): „Einarbeitung, Integration und Anlernen neuer Mitarbeiter.“ In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 131-150.

Viernickel, Susanne/ Voss, Anja (2012): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung.

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2016) (Hrsg.): „Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung“. Freiburg: Herder Verlag.

Weber, Susanne Maria/ Göhlich, Michael/ Schiersmann, Christiane/ Schröer, Andreas (2011): „Organisation und Führung. – Organisationspädagogische Verhältnisbestimmungen.“ In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schiersmann, Christiane/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-26.

Wittwer, Wolfgang (2003): „'Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus' – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung.“ In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland, S. 13-42.

Zimmer, Annette/ Paulsen, Friedrich/ Hallmann, Thorsten (2014): „Zur volkswirtschaftlichen Bedeutung der Sozialwirtschaft.“ In: Arnold, Ul-

li/Grunwald, Klaus/Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, 184-205.

Züchner, Ivo/ Rauschenbach, Thomas (2012): „Studierende im Spiegel der amtlichen Statistik.“ In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-P./Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 72-79.

Züchner, Ivo (2016): „Studierende im Spiegel der Hochschulstatistik.“ In: Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71-77.