

A | Thematische Einführung



1 Kompetenzorientierung

Jelena Ulukut

1.1 Kompetenzprofile – Impulse für die berufliche Weiterbildung

Die berufspolitischen Entwicklungen rund um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und der damit verbundene Kompetenzbegriff haben im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung dazu geführt, den Fokus auf kompetenzorientiert gestaltete Lehr-Lern-Formate zu legen. Diese zielen darauf ab, die Handlungskompetenzen für die berufliche Praxis weiterzuentwickeln (Meyer 2018, S. 7). Kompetenzprofile bilden ab, welche Kompetenzen für die Erfüllung spezifischer beruflicher Aufgaben notwendig sind. Sie sind daher nicht bezogen auf ein Individuum, sondern auf berufliche Handlungsfelder bzw. Aufgaben (Deitmer 2007). Die individuelle Perspektive wird erst für die bzw. in der Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote relevant. Diese orientieren sich zum einen an den bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in der Weiterbildung entfaltet und vertieft werden können. Zum anderen sind die Angebote auf Lernergebnisse (learning outcomes) ausgerichtet, also auf Kompetenzen, die die Teilnehmenden benötigen, um die Anforderungen ihrer beruflichen Praxis zu bewältigen und ihre Berufsfähigkeit langfristig zu erhalten. Diese Outcome-Orientierung erfordert Kompetenzprofile, in denen die Handlungsfelder systematisch und strukturiert dargestellt werden, sodass daraus Kompetenzen abgeleitet werden können, die für die fachlich fundierte und verantwortungsvolle Gestaltung der Handlungsfelder notwendig sind.

Für personenbezogene Dienstleistungsberufe, zu denen auch die Fachberatung zählt, bergen Kompetenzprofile zudem das Potenzial, die unterschiedlichen Facetten ihres Berufsprofils sichtbar zu

machen. Sie zeigen detailliert die Vielschichtigkeit dieser Berufe auf, die überwiegend in Interaktion realisiert werden. Welches Wissen und welche Fertigkeiten für bestimmte Tätigkeiten notwendig sind, ist integraler Bestandteil eines Kompetenzprofils. Neben Ausbildungslehrplänen, Anforderungsprofilen und anderen Dokumenten können Kompetenzprofile somit zur Klarheit darüber beitragen, welche Kompetenzen im Hinblick auf spezifische Handlungsfelder eines Berufs erforderlich sind.

Die Transparenz, die über Kompetenzprofile gewonnen werden kann, ist angesichts der nach wie vor mangelnden Wertschätzung der anspruchsvollen Tätigkeit in allen Care-Berufen wichtig (König 2016; Friese 2010). Kompetenzprofile verdeutlichen, dass die Berufstätigkeit in Care-Berufen höchst anspruchsvoll ist und Wissen sowie Fertigkeiten erfordert, um die aktuellen und zukünftigen Anforderungen zu bewältigen.

Kompetenzprofile fokussieren also das idealtypische, situationsbezogene berufliche Handeln. Für Weiterbildungsangebote sind sie insofern von Bedeutung, als sie eine Zielrichtung für die Konzipierung vorgeben. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhalten wichtige Impulse, um ihre Angebote so zu gestalten, dass sie die berufliche Handlungsfähigkeit einer Zielgruppe in den Blick nehmen und diese möglichst individuell stärken. Zudem ist berufliche Weiterbildung im Sinne des Lebenslangen Lernens eine wichtige Ressource bzw. ein wichtiger Baustein, um die eigene Bildungs- und Berufsbiografie zu schärfen.

1.2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile bilden den Kern der *Wegweiser Weiterbildung* und werden im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) entwickelt. Der Start der WiFF im Jahr 2009 fiel zeitlich zusammen mit dem Erstentwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Angestoßen von Diskussionen um diesen Erstentwurf, nimmt die WiFF Bezug auf das Kompetenzverständnis des DQR, wobei die Besonderheiten des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung und der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte beim Erstellen jedes Kompetenzprofils berücksichtigt werden (Leu/Kalicki 2014).

Der DQR ist ein bildungspolitisches Instrument, in dem für verschiedenste Qualifikationen auf acht Niveaustufen fachliche Kompetenzen (d.h. Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (d.h. Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) beschrieben werden. Der DQR wurde mit dem Ziel entwickelt, innerhalb des deutschen Bildungssystems Transparenz zu schaffen und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Qualifikationssystemen zu erhöhen. Ausgangspunkt für die Entwicklung des DQR war die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats aus dem Jahr 2008, einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einzurichten, der als Referenzsystem für nationale Qualifikationsrahmen dienen und damit die Mobilität zwischen den europäischen Ländern befördern kann (AK DQR 2011).

Mit einem für alle Bildungsbereiche einheitlichen Begriff – dem Kompetenzbegriff – wird im DQR beschrieben, was in den jeweiligen Bildungseinrichtungen in Deutschland gelernt werden sollte (BMBF/KMK 2016). Der DQR geht davon aus, dass Kompetenzen auf unterschiedlichen Wegen erworben werden können und diese Wege prinzipiell gleichwertig – wenn auch nicht gleichartig – sind (AK DQR 2011). Dabei geht es nicht nur um eine Gleichwertigkeit formaler Bildungswege wie der

beruflichen oder der hochschulischen Bildung. Nonformale Bildung, die etwa in beruflicher Weiterbildung angestoßen wird, gerät ebenso ins Blickfeld wie informelle Bildung, die beispielsweise am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erfolgt.

Die Weiterentwicklung des DQR ist jedoch längst nicht beendet; mit ihm gehen noch zahlreiche Fragen und Anforderungen einher, zum Beispiel zur Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen (Gutschow/Jörgens 2019). Ein wichtiger Schritt wäre auch die Verzahnung der Fort- und Weiterbildung. Dazu sind Strategien bzw. Strukturen zu entwickeln, die Angebote der Fortbildung und der Weiterbildung miteinander verbinden. Aktuell findet hier eine Trennung statt in einerseits kurzfristige Fortbildungsangebote und andererseits längerfristige, ggf. aufeinander aufbauende, Weiterbildungen, die auch zu beruflichem Aufstieg führen können. Gleichwohl hat der DQR einen deutlichen Impuls gesetzt, das Verhältnis der verschiedenen Bildungswege in Deutschland neu zu bestimmen. Mit einem Kompetenzstrukturmodell werden Ziele von Bildungsgängen anhand konkreter Kompetenzen beschreibbar gemacht, und der Handlungsbezug wird gestärkt. Diesen Impuls hat die WiFF mit den *Wegweisern Weiterbildung* aufgegriffen und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen für den berufsbezogenen Weiterbildungsbereich nutzbar gemacht.

1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Die WiFF-Kompetenzprofile orientieren sich am Kompetenzverständnis des DQR, wonach Kompetenz definiert ist als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Es genügt nicht die Fähigkeit, etwas zu tun; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sind ebenso relevant wie

persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (personale Kompetenzen). Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Dabei soll nicht nur die individuelle Entwicklung von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern in den Blick genommen, sondern gleichermaßen ein Bezug zur Verantwortung jedes Einzelnen gegenüber seiner sozialen Umwelt hergestellt werden.

Das Kompetenzstrukturmodell des DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien, die ihrerseits in je zwei weitere Subkategorien untergliedert werden (vgl. Tab. 1): Fachkompetenz wird unterteilt in Wissen und Fertigkeiten; personale Kompetenz baut auf Sozialkompetenz und Selbstständigkeit auf (AK DQR 2011). Methodenkompetenz bildet im DQR keine eigenständige Kompetenzdimension, sondern wird als Querschnittsbereich betrachtet.

Tab. 1: Kompetenzmatrix der WiFF-Kompetenzprofile in Anlehnung an den DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Vor dem Hintergrund des Kompetenzstrukturmodells des DQR und in Anlehnung an fachwissenschaftliche Diskurse werden die vier Kompetenzdimensionen folgendermaßen definiert:

- *Wissen* umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien, Grundsätzen, Gesetzen sowie Fakten u.Ä., beispielsweise in Bezug auf die Organisation einer Kindertageseinrichtung, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z.B. Gesundheitsförderung) (Faas 2013; AK DQR 2011).
- *Fertigkeiten* sind die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u.a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Probleme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Sozialkompetenz* zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen). Die Beweggründe der anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).

- *Selbstständigkeit* bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln (AK DQR 2011).

Bei der Unterscheidung in Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit handelt es sich jedoch lediglich um eine analytische Trennung. Im konkreten Handlungsvollzug greifen die verschiedenen Kompetenzdimensionen ineinander. Ganz im Bild eines von Säulen getragenen Gebäudes sind alle vier Dimensionen gleichermaßen bedeutsam: So wird beispielsweise dem Fachwissen kein größerer Stellenwert eingeräumt als etwa der Selbstständigkeit oder der Sozialkompetenz. Vielmehr zeigt sich Professionalität im beruflichen Handeln durch ein Ineinandergreifen aller vier Kompetenzdimensionen. Vor diesem Hintergrund sollten alle Dimensionen in der Weiterbildung der Personen in sozialen Dienstleistungsberufen mit Blick auf die individuellen Entwicklungsbedarfe der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Die Unterscheidung zwischen den Dimensionen ist jedoch nicht immer trennscharf: So können sich insbesondere Fertigkeiten und Sozialkompetenzen überschneiden, da sich beide Dimensionen auf

Interaktion beziehen. Selbstständigkeit schließt weitere personale Fähigkeiten wie etwa Reflexion und Abstraktion ein, die letztlich eine selbstständige professionelle Arbeitsweise ermöglichen.

Die WiFF-Kompetenzprofile strukturieren sich jedoch nicht nur über die Kompetenzdimensionen. Um die Handhabung für die Weiterbildungspraxis zu erleichtern, werden weitere Gliederungselemente für die Ausgestaltung der Kompetenzprofile genutzt:

- Die WiFF-Kompetenzprofile legen den Fokus auf einzelne Personengruppen (z.B. Leitungen, Fachberaterinnen und -berater), Themenbereiche oder Schwerpunkte der frühpädagogischen Berufspraxis, wie etwa frühe naturwissenschaftliche Bildung oder Gesundheitsförderung, und listen die aus Sicht der WiFF-Expertengruppe hierfür notwendigen Kompetenzen auf. Die Expertengruppe diskutiert Entwürfe der WiFF, die u.a. auf Basis bzw. der Analyse systematischer Literaturrecherchen entstehen.
- Jedes Kompetenzprofil wird in einzelne Handlungsfelder untergliedert. Sie markieren zentrale berufliche Arbeitsaufgaben und beschreiben Kompetenzen, die zur professionellen Bewälti-

gung spezifischer Handlungsfelder notwendig sind.

- Zusätzlich zur DQR-Matrix ist das Kompetenzprofil in die vier Prozessschritte Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation untergliedert.

Die Bestimmung der Handlungsfelder und der Kompetenzen wird in einzelnen Expertengruppen in Verantwortung der WiFF-beraten. Die Expertengruppen bestehen in der Regel aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, -politik und -praxis.

In den Kompetenzprofilen der WiFF (vgl. Tab. 2) wird eine Vielzahl von Kompetenzen beschrieben, die nicht alle gleichzeitig im Rahmen einer einzelnen Weiterbildung angebahnt werden können. Vielmehr stehen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vor der pädagogischen Aufgabe der didaktischen Reduktion (Döring 2008). Sie müssen Schwerpunkte setzen und Handlungsanforderungen sowie Kompetenzen auswählen, die sich für die jeweiligen Teilnehmenden als zentral erweisen und deren (Weiter-)Entwicklung in der betreffenden Weiterbildungsveranstaltung und in Bezug auf die anwesenden Fachkräfte realisierbar erscheint.

Tab. 2: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld				
Adressatinnen und Adressaten des Kompetenzprofils				
Analyse	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung
Planung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung
Durchführung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung
Evaluation	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung

Quelle: Eigene Darstellung

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK) (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. DQR-Portal. <https://www.dqr.de> (Zugriff: 25.06.2020)
- Deitmer, Ludger (2007): Die Einführung des Lernfeldkonzeptes in der beruflichen Erstausbildung – Definition/Ziel des Konzeptes, Erwartungen, Auswirkungen auf Curricula, Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung und Lernortkooperation, Handlungsschritte zur Einführung, Ausblick. In: Kreklau, Carsten/Siegers, Josef (Hrsg.) (1986): Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Loseblatt-Sammlung, 181. München
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–68
- Gutschow, Katrin/Jörgens, Julia (2019): Einführung von Verfahren zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens – Anforderungen und Handlungsoptionen. Abschlussbericht. Bonn
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel, S. 80–92

- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, S. 191–205
- Meyer, Anita (2018): Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 53. München

Tabellen

- Tabelle 1: Kompetenzmatrix der WiFF-Kompetenzprofile in Anlehnung an den DQR
- Tabelle 2: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

2 Fachberatung in der Frühen Bildung

Anna Beutin

2.1 Aufgaben von Fachberatung

Im Zuge der Modernisierung und Professionalisierung des Systems der Kindertagesbetreuung sowie des massiven quantitativen Ausbaus wird der Qualitätsdiskurs im Feld der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zunehmend strukturell geführt: Neben der Professionalisierung der Fachkräfte bedarf es eines Unterstützungssystems für die Qualitätssicherung (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, S. 3; DV 2012, S. 2). Dies – so die Forderung – soll u.a. durch Fachberatung als eine „personenbezogene, strukturentwickelnde, soziale Dienstleistung“ (Irskens 2007, S. 302) realisiert werden. Fachberatung steht dabei zunehmend im Fokus von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten, beispielsweise durch Expertisen und Konzeptionen rund um das Bundesqualitätsgesetz, die SGB VIII-Reform (Hermann/Korte 2018, S. 11) und das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ zur Verbesserung der Angebote sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ o.J.). Fachberatung soll im System der Kindertagesbetreuung qualitätsentwickelnd und -sichernd wirken und das Arbeitsfeld stützen (Remsperger/Weidmann 2015, S. 83).

Fachberatung als personenbezogene Dienstleistung

In der Expertise „Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung“ werden die Aufgaben von Fachberaterinnen und Fachberatern folgendermaßen kategorisiert: personenbezogene Dienstleistung, strukturentwickelnde Dienstleistung, Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung (Preissing u.a. 2016, S. 269–271). Soziale Dienstleistungen, zu denen

Fachberatung zählt, sind durch ein „koproduktives“ Verhältnis zwischen Professionellen und Klientinnen bzw. Klienten gekennzeichnet (Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 13). Andreas Schaarschuch und Gertrud Oelerich bezeichnen die Wechselwirkung zwischen den an sozialen Dienstleistungen beteiligten Akteuren als „Erbringungsverhältnis“ in einem „Erbringungskontext“ (ebd.). Eine Beratung, die weder die Themen der Beratenen aufgreift noch Ziele und Lösungen an den Beratenen orientiert, habe keine Bedeutung (Weidmann 2017, S. 2f.). Die Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten bestimmen die Beratungsinhalte und -themen, denn die heterogenen Erwartungsstrukturen führen zu einer „gemeinsamen Aushandlung der Themen und der Beratungsweisen zwischen Fachberater/innen und Beratenen“ (Weidmann 2017, S. 40). In diesem „Erbringungsverhältnis“ agieren Fachberaterinnen und Fachberater als Professionelle also in einem „koproduktiven“ Aushandlungsprozess (Weidmann 2017, S. 2f.). Die AG Fachberatung (BAG-BEK 2019) plädiert ebenfalls für die konsequente Orientierung an den Interessen der Beratenen, wengleich darauf hingewiesen wird, dass die Beratungssituation oder das „Erbringungsverhältnis“ von einer Asymmetrie, u.a. bedingt durch organisationale Strukturen und Befugnisse oder ein Wissensgefälle zwischen Beratenden und Ratsuchenden, geprägt ist (BAG-BEK 2019, S. 5; Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 13). Die Beratungssituation gestaltet sich häufig dyadisch, da primär die Leitung der Kindertageseinrichtungen oder die pädagogischen Fachkräfte als „Klienteninstanz“ adressiert werden. Neben den Leitungs- und Fachkräften gehören auch Eltern und Kinder indirekt zur Zielgruppe von Fachberatung, sodass hier von einem doppelten Theorie-Praxis-Bezug gesprochen werden muss (Weidmann 2017, S. 40–54): Die Fachberatung „tut keine dieser Tätigkeiten selbst, aber all ihr Handeln, Denken, Konzipieren, Reflektieren wird in der Perspektive

auf dieses Handeln der anderen in deren jeweiligen Praxis realisiert“ (Preissing u.a. 2016, S. 267).

Fachberatung ist zwar eine pädagogische Beratungsform, gestaltet sich zunehmend jedoch organisational-strukturell: Die Anzahl der zu beratenden und betreuenden Einrichtungen, die heterogene Erwartungsstruktur, die seitens der Träger avisierten fachpolitischen und fachpraktischen Transformationen sowie der tatsächliche Nutzen für primäre und sekundäre Adressatinnen und Adressaten charakterisiert Fachberatung als „vernetzte“ Dienstleistung im System der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. Fachberaterinnen und Fachberater müssen konsequent berücksichtigen, ihre beratenden und betreuenden Tätigkeiten sowohl den primären als auch den sekundären Adressatinnen und Adressaten verfügbar zu machen, wengleich das Produkt ihrer Dienstleistung primär durch die Leitungs- und Fachkräfte ausgeführt bzw. transformiert wird (BAG-BEK 2019, S. 6).

2.2 Gesetzliche Rahmung von Fachberatung

Fachpolitische Innovationen und umfassende Reformprozesse im System der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung stellen Träger, Einrichtungen, Leitungs- und Fachkräfte von Kindertagesbetreuung vor inhaltliche und strukturelle Herausforderungen. Der quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige, die Etablierung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften oder die Einführung der Bildungspläne sind nur einige wenige Beschlüsse zur Umstrukturierung und qualitativen Weiterentwicklung des Systems (Preissing u.a. 2016, S. 261f.). Spätestens mit dem Rechtsanspruch aller Kinder auf Teilhabe an einem öffentlichen Bildungs- und Betreuungsangebot mit dem vollendeten ersten Lebensjahr liegt die Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen jedes Kindes nicht mehr allein im familiären Bereich. Die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit einem Recht auf Entfaltung ihres Potenzials, dem Schutz vor Gefährdung, als vollwertige Mitglieder

der Gesellschaft, ist vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (Preissing u.a. 2016, S. 259).

Daran schließt die bundesgesetzliche Verpflichtung zur systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung für alle Kindertageseinrichtungen an (Preissing u.a. 2016, S. 265). Mit der Einführung des SGB VIII in den 1990er-Jahren ist Fachberatung als flächendeckende Unterstützung und Qualifizierung der Träger, Einrichtungen und Fachkräfte aufgenommen (Remsperger-Kehm/Weidmann 2016, S. 360f.) und fällt somit in die Gesamtverantwortung der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Bundesgesetzlich begründet wird der Auftrag von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen mit §22a SGB VIII. Darin wird Fachberatung nicht explizit genannt, vielmehr findet sich im Gesetz die Formulierung der „geeigneten Maßnahmen zur Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Förderung“ (§22a Abs. 1 und 5 SGB VIII). Während die Bereitstellung von Fachberatung durch den Träger für Kindertagespflege in §23 SGB VIII verbindlich geregelt ist, hat Fachberatung für Kindertageseinrichtungen aktuell noch einen unverbindlichen Charakter.

Gemäß §72 Abs. 3 SGB VIII sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe angehalten, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der öffentlichen und freien Jugendhilfe Fachberatung zur Verfügung zu stellen (Alsago u.a. 2018, S. 27; Alsago/Karsten 2018, S. 39). Diese Verpflichtung gilt nach §74 Abs. 5 SGB VIII auch für Träger der freien Jugendhilfe, diese sind nach Maßgabe von §74 Abs. 6 finanziell zu fördern (Preissing u.a. 2016, S. 281; Beitzel 2014, S. 12). Neben der durch Träger der öffentlichen Jugendhilfe bereitgestellten Fachberatung sind Fachberaterinnen und -berater bei Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege, Einrichtungsträgern und externen Anbietern angestellt (Preissing u.a. 2016, S. 278f.). Fachberatung als Stützsysteem für die Kindertagesbetreuung braucht eine rechtliche Verankerung, finanzielle Absicherung und Struktursicherheit, die im Zuge einer SGB VIII-Reform – zumindest bundesgesetzlich – verbindlich werden könnte. Die Empfehlungen der Ausschüsse (u.a. Ausschuss für Frauen und Jugend, Ausschuss für Arbeit, Integration und Sozialpolitik) vom 1. Februar 2021 zum Gesetzesent-

wurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) sehen eine grundsätzliche, die Fachberatung betreffende Ergänzung vor, um diese als festen Bestandteil des Systems zu etablieren. So sollen in §22a Abs. 1 Satz 2 nach dem Wort „Förderauftrag[s]“ die Wörter „die Bereitstellung von Fach- und Praxisberatung“ eingefügt werden. Fach- und Praxisberatung sollen in ihrer zentralen Rolle und wachsenden Bedeutung im Bundesrecht „ausdrücklich Erwähnung finden“. Die daraus resultierende Stellungnahme des Bundesrates vom 12. Februar 2021 nimmt – im Unterschied zum Gesetz vom 03. Juni 2021 – die fachlichen Empfehlungen für die Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Fachberatung noch auf (Bundesrat 2021b, S. 14f).

Die Vorgaben des SGB VIII sind in den Ausführungsgesetzen der Länder unterschiedlich ausgestaltet (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020; Preissing u.a. 2016, S. 281). Nach inhaltsanalytischer Betrachtung aller öffentlich zugänglichen Ausführungsgesetze zum SGB VIII, Verordnungen und Rahmenverträgen stellen Kirsten Fuchs-Rechlin und Anna-Katharina Kaiser fest, dass sich die Fachberatungssysteme der Bundesländer „im Hinblick auf Dichte und Detaillierungsgrad der rechtlichen Vorgaben“ sehr heterogen zeigen (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, S. 12): „Zielsetzung und Aufgabenspektrum von Fachberatung stellen sich zwischen den Bundesländern unterschiedlich dar.“ Auch der Deutsche Verein weist darauf hin, dass es sich trotz Verrechtlichungen um eine „lückenhafte“ landesgesetzliche Ausgestaltung von Fachberatung handelt (DV 2012, S. 8). Bundesländer mit einer vergleichsweise hohen „Regelungsdichte“ erklären Fachberatung eher zu einer Maßnahme der Qualitätssicherung und lehnen ihre Beratungsleistung an die Bildungs- und Orientierungspläne an oder setzen Fachberatung evaluierend ein (ebd.). Einige der Ausführungsgesetze der Länder beinhalten Regelungen zur Qualifikation, zu den Aufgaben und strukturellen Rahmenbedingungen von Fachberatung sowie zur Kopplung mit einer Dienst- oder Fachaufsicht. Andere formulieren keine rechtlich-verbindlichen Regelungen (Hruska 2018, S. 13). Während nur zwei Bundesländer in ihren Ausführungsgesetzen die

Verbindung mit einer Dienst- oder Fachaufsicht explizit ablehnen, variiert die Kopplung je nach Trägerschaft in den anderen Ländern (Leygraf 2013, S. 17), sodass die Klärung der Frage nach der Dienst- und Fachaufsicht aktuell insbesondere den Trägern obliegt.

Ebenso müssen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe eine „angemessene Versorgung aller Einrichtungen ihres Zuständigkeitsbereichs mit Fachberatung – unabhängig von deren Trägerschaft“ gewährleisten (Preissing u.a. 2016, S. 281). In 13 Bundesländern verantworten die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Kita-Träger und die Dach- und Spitzenverbände die Bereitstellung von Fachberatung. In einigen Bundesländern werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe nur herangezogen, wenn „von anderer Seite kein Fachberatungsangebot bereitgestellt wird“. In zwei Bundesländern sind lediglich die Kita-Träger für die Bereitstellung eines Fachberatungsangebots zuständig (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, S. 5). Insgesamt führen diese heterogenen landesrechtlichen Regelungen nicht nur zu Unterschieden in der Bereit- und Auftragsstellung von Fachberatung durch die Träger, sondern auch zu regionalen Disparitäten und Qualitätsunterschieden in der Ausgestaltung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebotes.

2.3 Facetten von Fachberatung

Fachberatung gestaltet sich in unterschiedlichen Facetten, je nach Mandat, Rolle und Aufgaben. Wird der Blick auf das Mandat von Fachberatung gerichtet, zeigen sich zwei unterschiedlich gelagerte Positionen: Zum einen soll Fachberatung Steuerungsverantwortung tragen, zum anderen wird Fachberatung ausschließlich als Beratung deklariert. In diesem Zusammenhang wird die Kopplung von Fachberatung mit Fach- und/oder Dienstaufsicht in der Fachliteratur kontrovers diskutiert: Klassische (sozial-)pädagogische Beratung scheint unvereinbar mit einer Dienst- und Fachaufsicht, da dann qua Funktion der prüfende und kontrollierende Blick von Fachberaterinnen und Fachberatern

befürchtet und dies als hinderlich für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses gesehen wird (Hruska 2018, S. 5). Denn die Dienst- und Fachaufsicht dient der gezielten Steuerung und Einflussnahme zur Realisierung des Bildungsauftrages und wird in Verbindung mit einer entsprechenden Qualitätssicherung und -entwicklung gedacht (Jansen 2011, S. 25; Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, S. 12). Wie dem auch sei: Grundsätzlich versteht sich Fachberatung nicht als „Erfüllungsgehilfin“, sondern „Mittlerin“ zwischen den Ebenen der Politik, Wissenschaft und Praxis und fragt: Wie können die geforderten bildungs- und fachpolitischen Innovationen unter den Bedingungen der Praxis umgesetzt werden (Preisling u.a., S. 262)? Hier braucht Fachberatung – mit oder ohne Aufsichtsfunktion – die Anerkennung als eigenständige Ebene im System der Kindertagesbetreuung (Herrenbrück u.a. 2011, S. 5), um sich als Berufsfeld zu profilieren.

Neben dem Mandat zeigt sich auch die Rolle von Fachberatung als vielseitig, da sie sich aus der heterogenen Trägerlandschaft der Bundesrepublik entwickelt hat und somit eine Vielzahl an „Definitionen, Formen, Ausgestaltungen und Arbeitsprinzipien“ (Herrenbrück u.a. 2011, S. 4) vereint. Aufgrund des breiten Aufgabenspektrums haben Fachberaterinnen und Fachberater häufig den Ruf einer „Allrounderin“ bzw. eines „Allrounders“. Neben der Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen nimmt die Beratung und Begleitung von Einrichtungsleitung und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen hohen Stellenwert in der Fachpraxis ein (Geiger 2019, S. 74; Leygraf 2013, S. 15). Verwaltungstätigkeiten fallen ebenso an wie grundlegende Aufgaben der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen (Hermann/Korte 2018, S. 10). Dabei agiert Fachberatung häufig problemzentriert, quasi als „Feuerwehr“, und weniger qualitätsentwickelnd (Hruska 2018, S. 16). Jan Leygraf untersuchte und systematisierte bereits 2013 das Tätigkeitsfeld von Fachberaterinnen und Fachberatern länder- und trägerübergreifend. Das überaus breite Spektrum der Tätigkeiten reichte von kitabezogenen Aufgaben (wie der Beratung von Führungskräften sowie der Organisation und Durchführung von Fort- und

Weiterbildung) über trägerorientierte Aufgaben (wie der Koordinierung und Vernetzung auf mehreren Organisations- und Einrichtungsebenen) bis hin zu Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Administration (Leygraf 2013, S. 15).

2.4 Ausblick

Fachberatung für Kindertagesbetreuung zeichnet sich durch ein heterogenes Aufgabenspektrum aus. Fachberaterinnen und Fachberater haben grundsätzlich beratende Funktion: Ob Fachberatung mit einer Dienst- oder Fachaufsicht verknüpft ist, tangiert nicht ihren grundlegenden Auftrag, die Einrichtungen zu beraten und zu betreuen, um Qualitätssicherung und -entwicklung zu realisieren. Dennoch zeichnen sich in der Kopplung mit einer Dienst- oder Fachaufsicht Herausforderungen ab, die zusätzliche Kompetenzen erfordern (können) wie etwa Beurteilungsvermögen, Steuerungswissen oder die Fähigkeit zur Übernahme von Personal- und Managementverantwortung. Im vorliegenden *Wegweiser* steht die beratende Funktion als „gemeinsamer Nenner“ im heterogenen Arbeitsfeld von Fachberaterinnen und Fachberatern im Vordergrund, sodass im Kompetenzprofil keine spezifischen Kompetenzen für die Ausführung einer Dienst- oder Fachaufsicht gekennzeichnet sind. Nichtsdestotrotz wird Fachberatung in all ihren Facetten adressiert. Die fünf Handlungsfelder des Kompetenzprofils sind aus einer empirischen Studie der WiFF (Kaiser/Lipowski im Erscheinen) extrahiert und gemeinsam mit einer Gruppe aus Expertinnen und Experten zum Thema Fachberatung diskursiv (weiter-)entwickelt worden.

Neben Fachberatung für Kindertageseinrichtungen existieren spezielle Fachberatungsstellen für die Kindertagespflege. Fachberatung für die Kindertagespflege begründet sich u.a. durch erweiterte Anforderungen an Beratung und Unterstützung, da Tagespflegepersonen ihrer Tätigkeit überwiegend als Einzelperson nachgehen, weshalb der fachliche Austausch gesondert organisiert werden muss.

Im vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* wird nicht explizit auf die Kindertagespflege eingegan-

gen, weil die Fachberatung hier zusätzliche Aufgaben wie die Vermittlung oder die Auswahl bzw. Eignungsprüfung von Kindertagespflegepersonen übernimmt, die in Kindertageseinrichtungen von den Trägern oder Leitungskräften verantwortet werden. So benötigen Fachberaterinnen und Fachberater für die Kindertagespflege z.B. aufgrund des Auftrags der Eignungsprüfung bzw. Erlaubniserteilung (§43 SGBVIII) gesonderte fachliche und personale Kompetenzen, die im *Wegweiser* nicht aufgegriffen werden (Preissing u.a. 2016, S. 275). Die Betreuungsformen der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege beziehen sich hingegen auf gemeinsame, zentrale Handlungsanforderungen für Fachberaterinnen und Fachberater, insbesondere die der Beratung, sodass sicherlich eine Vielzahl der genannten fachlichen und personalen Kompetenzen sowohl mit Blick auf die Kindertageseinrichtungen als auch die Kindertagespflege relevant sind.

Die fünf Fachtexte in Teil B dieses *Wegweisers Weiterbildung* beleuchten die fachlichen und personalen Kompetenzen der jeweiligen Handlungsfelder A bis E: Im ersten Fachtext zur Qualität beschäftigt sich Andy Schieler mit Qualitätssicherung und -entwicklung im System der Kindertagesbetreuung. Petra Strehmel greift danach die Perspektive der Träger auf. Der Fachtext von Nicole Spiekermann zur kompetenzorientierten Personalentwicklung steht in enger Verbindung zum folgenden Fachtext von Daniela Ulber, in dem auf Teamentwicklungsprozesse eingegangen wird. Abschließend thematisiert Petra Beitzel die systematische Qualitätsentwicklung der fachberaterischen Tätigkeit.

Literatur

- Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora (2018): Zwischen Aufbruch, Rückschritt und Stagnation. Entwicklung von Fachberatung und berufspolitische Einordnung. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderungen – Empfehlungen. Freiburg, S. 36–49
- Alsago, Elke/Dupius, André/Hruska, Claudia (2018): Zur rechtlichen Verankerung der Fachberatung auf Landes- und Bundesebene. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderungen – Empfehlungen. Freiburg, S. 26–35
- Beitzel, Petra (2014): Kompetenzprofil der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit e.V. (BAG-BEK) (Hrsg.) (2019): Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Berlin
- Bundesministerium für Familien, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (o.J.): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Berlin
- Bundesrat (2021a): Empfehlungen der Ausschüsse zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Berlin
- Bundesrat (2021b): Stellungnahme des Bundesrates. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Berlin
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Herrenbrück, Sabine/Kägi, Sylvia/Karsten, Maria-Eleonora/Müller, Jens (2011): Fachberatung – zwischen Etablierung und Veränderungsdruck. Ein unregelmäßiges Berufsbild auf der Suche nach Profil. o.O.
- Herrmann, Karsten/Korte, Maria (2018): Einleitung. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch, Freiburg, S.10–11
- Hruska, Claudia A. (2018): Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung. Kita Fachtexte, <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-rolle-der-fachberatung-im-system-der-fruehkindlichen-bildung> (Zugriff: 20.08.2021)
- Irskens, Beate (2007): Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden, S. 302–303
- Jansen, Frank (2011): Standpunkt: Wir brauchen einen Richtungswechsel. In: Welt des Kindes, H. 4, S. 25
- Kaiser, Anna-Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Die gesetzliche Rahmung der Kita-Fachberatung in den Bundesländern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 3. München
- Kaiser, Anna-Katharina/Lipowski, Hilke (im Erscheinen): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 35. München

- Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 20. München
- Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2016): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 253–316
- Remsperger, Regina/Weidmann, Stefan (2015): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 2, S. 83–92
- Remsperger-Kehm, Regina/Weidmann, Stefan (2016): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Weinheim/Basel, S. 360–369
- Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München/Basel, S. 9–25
- Schoyerer, Gabriel/Wiesinger, Julia (2017): Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa). München
- Weidmann, Stefan (2017): Arbeitsbündnisse in der Fachberatung für Kindertagesstätten. Rekonstruktion, Typologie und Herausforderungen an die Professionalität. Dissertation. Wiesbaden

