

B | Handlungsfelder in der Praxis



1 Handlungsfeld A: Qualität

Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten

Andy Schieler

1.1 Fachberatung und ihre Schlüsselfunktion für Qualitätssicherung und -entwicklung

Fachberaterinnen und Fachberater sind ein fester Bestandteil im kompetenten System der Kindertagesbetreuung. Wie eine empirische Studie¹ zeigt, arbeiten 91% der Kita-Leiterinnen und -Leiter mit einer Fachberaterin oder einem Fachberater zusammen (BMFSFJ 2017a, S. 8) und das, obwohl die Inanspruchnahme von Fachberatung weder bundesweit noch flächendeckend in den Ländergesetzen rechtlich verbindlich geregelt ist. Auch wenn Fachberatungshandeln sowohl allgemein als auch konkret im Kontext von Qualitätssicherung und -entwicklung noch wenig erforscht ist², wird schnell deutlich, dass sich Fachberatung als organisationsbezogene „strukturentwickelnde soziale Dienstleistung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe“ (BAG-BEK 2019, S. 3; DV 2012, S. 10) einem breiten Aufgabenspektrum gegenüber sieht: „Die Spannbreite der Aufgaben ist groß, sie reicht von der Unterstützung, Beratung und Qualifizierung der Fachkräfte bis hin zur Qualitätssicherung und -entwicklung“ (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, S. 7).

Fachberatungshandeln zeigt sich in den „sozialpädagogischen Handlungsformen der fachberaterlichen Wissens- und Kompetenzbildung, Information, Beratung, Fort- und Weiterbildung und dem Arrangieren“ (BAG-BEK 2019, S. 4, vgl. auch Alsago 2019, S. 419). Mithilfe dieser Handlungsformen wirkt Fachberatung „qualitätssichernd und qualitätsentwickelnd“ (BAG-BEK 2019, S. 3), mehr noch ist Fachberatung „der Schlüssel für die Qualitätsentwicklung und -sicherung“ (BMFSFJ 2017a, S. 1) und damit „eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld der Frühpädagogik“ (DV 2012, S. 22f.). Hierdurch wird deutlich, dass Fachberatung bereits in der Summe ihres Agierens qualitätssichernd und -entwickelnd wirkt. In dem vorliegenden Artikel wird jedoch explizit jenes fachberaterliche Handeln in den Blick genommen, das sich auf die konkrete Unterstützung von Kindertageseinrichtungen in deren systematischer, prozessorientierter und kontinuierlicher Qualitätsentwicklung bezieht und eine „Kernaufgabe“ von Fachberatung abbildet (BAG-BEK 2018, S. 3). Ebenso zeigt der Blick in die Empirie: Für 84% der Fachberaterinnen und Fachberater sind Qualitätssicherung und -entwicklung häufige Bestandteile ihrer Arbeit (BMFSFJ 2017b, S. 8). Immerhin 39% der Jugendämter nutzen die regelmäßige Inanspruchnahme der Fachberatung als Möglichkeit der Qualitätskontrolle, und 63% der Kita-Leiterinnen und -Leiter wünschen sich Unterstützung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Fachberatung (ebd.). Um sich dieser Kernaufgabe und Schlüsselfunktion der Fachberatung zu nähern, werden im Folgenden zunächst das Qualitätsverständnis, die gesetzliche Verantwortung sowie verschiedene Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung betrachtet. Anschließend werden Rolle und Handlungsspielräume von Fachberatung

1 Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) führte Ramboll Management Consulting 2016 eine Befragung unter Leitungskräften (n = 1.379) und pädagogischen Fachkräften (n = 2.090) durch. Befragt wurden außerdem 707 Träger von Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ 2017b).

2 Das zeigt sich auch darin, dass es hierzulande mehr Empfehlungen als Studien über Fachberatung gibt, obwohl die Bedeutung von Fachberatung bereits vom Deutschen Bundestag mit Verweis auf den Achten Jugendbericht hervorgehoben wurde (Deutscher Bundestag, Drucksache 11/6576 vom 06.03.1990, S. 110). Für eine Übersicht über Studien zur Fachberatung siehe Alsago 2019, S. 7–47.

herausgearbeitet, die es Fachberaterinnen und Fachberatern ermöglichen, Kita-Qualität zu sichern sowie Prozesse der Qualitätsentwicklung anzustoßen und (mit) zu gestalten.

1.2 Qualitätsverständnis und gesetzliche Grundlagen

Qualität als Begriff (lat. *qualis, qualitas*) zielt zunächst einmal auf die Beschaffenheit eines Gutes oder des Verhältnisses von Dingen oder Prozessen ab (Zollondz 2011, S. 9; Vomberg 2010, S. 13). Qualität im Kontext von Dienstleistungen bemisst sich auch an der Relation der Erwartungen hinsichtlich der zu erbringenden Dienstleistung und den tatsächlich erbrachten Dienstleistungen (Meinhold/Matul 2003, S. 15). Die Erwartungen legitimieren sich dabei vor allem über den gesetzlichen Auftrag. Der Kernauftrag ist im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) klar definiert: In Kindertageseinrichtungen sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützt und ergänzt sowie den Eltern dabei geholfen werden, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren (§22 SGB VIII). Qualität muss sich stets an diesem Kernauftrag messen lassen.

Hierbei sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung, geeignete Maßnahmen der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität zu ergreifen, wozu Instrumente und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen gehören (§§22a Abs. 1, 79a SGB VIII, siehe auch §74 SGB VIII für freie Träger). Die meisten Bundesländer regeln gemäß dem gemeinsamen Rahmen der Länder in ihren Gesetzen die Kita-Qualität durch Verfahren der Selbst- und der Fremdevaluation (Dahle 2014; Viernickel/Schwarz 2009, S. 65; KMK 2004, S. 7), so zum Beispiel im neuen rheinland-pfälzischen KiTa-Gesetz (§24 Abs. 2 KiTaG). Auch im bundesweiten KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) wird die Weiterentwicklung der Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuung nicht nur in §1 Abs. 11

als Ziel formuliert, sondern in §4 KiQuTG auch „die Verpflichtung des Landes, geeignete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zu treffen, insbesondere Qualitätsmanagementsysteme zu unterstützen“, betont.

Der Blick auf die gesetzlichen Grundlagen zeigt bereits: Obwohl als Kernaufgabe für Fachberatung beschrieben, liegt die Verantwortung für Qualitätssicherung und -entwicklung in erster Linie nicht bei der Fachberaterin oder dem Fachberater, sondern beim örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und mithin bei den Einrichtungsträgern. Diese sind in der Verantwortung, „Praxisberatung“ zur Verfügung zu stellen (vgl. §72 Abs. 3 SGB VIII in Verbindung mit §74 Abs. 5 SGB VIII; siehe auch Alsago 2019, S. 7). Fachberatung wird also genutzt, um den Träger bei der Erfüllung seines gesetzlichen Auftrages zu unterstützen.

1.3 Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung

Es gibt verschiedene Möglichkeiten und Verfahren, die Qualität der Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen. Eine Möglichkeit ist das Qualitätsmanagement. Es sichert die systematische Umsetzung sowie die Weiterentwicklung von qualitätssichernden Maßnahmen. Dies geschieht durch kontinuierliche Reflexion und Formen der Evaluation (Tietze/Viernickel 2017). Qualitätsmanagement bezeichnet „einen fortlaufenden, systematischen und an den aktuellen Herausforderungen gespiegelten Prozess von Qualitätsentwicklung und -sicherung“ (DV 2013, S. 6). Qualitätsentwicklung bezieht sich dagegen auf die Weiterentwicklung der Qualität in konkreten Arbeitsprozessen und ist damit zugleich Ziel und Konkretisierung des Qualitätsmanagements (IBEB 2020, S. 6).

Vielfalt an Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung

Für den Bereich der Kindertagesbetreuung wurden bundesweit daher verschiedene eigene Verfahren entwickelt und Netzwerke gegründet wie zum Beispiel der „Nationale Kriterienkatalog“ („Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“, PädQUIS/QUIK), die „Kindergarten-Einschätz-Skala“ (KES und KES-R), „Qualität in Kindertageseinrichtungen nach dem Situationsansatz“ (QuaSi), „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (QiD) oder die „European Foundation of Quality Management“ (EFQM) (für weitere Verfahren siehe Edelmann 2015). Manche Qualitätsmanagementverfahren (z.B. BETA- und KTK-Gütesiegel, Paritätisches Qualitäts-System PQ-Sys®) orientieren sich dabei an der Norm DIN ISO 9001.

Die verschiedenen Qualitätskonzepte lassen sich nach einer empirischen Studie von Karin Esch u.a. (2006) in vier Kategorien³ unterteilen, die sich insbesondere nach dem Grad vorgegebener Qualitätskriterien unterscheiden. Im Gegensatz zu checklistenorientierten vorgegebenen Qualitätskriterien macht der „Kronberger Kreis“, eine Arbeitsgruppe von Fachberaterinnen und Fachberatern, den Vorschlag, Qualität nicht in erster Linie zu messen, sondern dialogisch mit allen Beteiligten zu beschreiben und weiterzuentwickeln (GEW 2018). In ähnlicher Weise berücksichtigt der Ansatz „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (QiD) des Instituts für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit/ Rheinland-Pfalz (IBEB) bei der Beurteilung der pädagogischen Kita-Qualität die unterschiedlichen Perspektiven und individuellen Bedingungen vor Ort. Auf die Bedeutung partizipativer Verfahren und die Rolle der Fachberatung wird weiter unten ausführlicher eingegangen.

3 Allgemeine Steuerungsverfahren, konzeptgebundene Steuerungsverfahren, normierte Organisationsentwicklungsverfahren und fachspezifische Organisationsentwicklungsverfahren (Esch u.a. 2006).

Zuständigkeiten für Qualitätssicherung und -entwicklung klären

Fachberatung zeigt sich als ein heterogenes Feld mit, je nach Anstellungs- bzw. Beauftragungsverhältnis und Träger, sehr unterschiedlichen Aufgabenprofilen und Zuständigkeiten, meist rein beratend, teilweise aber auch mit Fach- oder Dienstaufsicht⁴. Fachberaterinnen und Fachberater sind hierbei im Durchschnitt 32 Stunden pro Woche angestellt, wobei ein Drittel der in einer Studie befragten Fachberaterinnen und Fachberater neben der Fachberatung auch noch eine andere Tätigkeit ausübt, die Mehrheit also ausschließlich in der Fachberatung tätig ist⁵ (BMFSFJ 2017a, S. 3). Wie intensiv Fachberaterinnen und Fachberater die Qualitätssicherung und -entwicklung in einer Einrichtung beratend unterstützen können, hängt auch von der Anzahl der Einrichtungen bzw. der pädagogischen Fachkräfte ab, die in den Zuständigkeitsbereich fallen. Empfohlen werden pro Fachberaterin oder Fachberater maximal 20 Kindertageseinrichtungen bzw. 60 pädagogische Fachkräfte (BMFSFJ 2017a, S. 1).

Die Heterogenität in den Anstellungs- bzw. Beauftragungsverhältnissen erfordert eine Klärung der Zuständigkeiten im eigenen, konkreten Handlungsfeld der einzelnen Fachberaterin oder des einzelnen Fachberaters. Fachberaterinnen und Fachberater agieren in einem Feld, in dem Träger verschiedene Ansichten davon haben, wer für das Qualitätsmanagement zuständig ist: 9% der Träger sehen die Zuständigkeit bei sich, 42% der Träger bei der Kita-Leitung, und 49% der Träger sehen die Zuständigkeit primär bei Träger und Leitung gleich verteilt (BMFSFJ 2017b, S. 7). Das heißt auch, dass es hier zunächst in der jeweiligen Trägerschaft

4 Laut einer Studie haben 35% der Fachberaterinnen und Fachberater neben der fachlichen Beratung zusätzlich die Fachaufsicht, 17% der Fachberaterinnen und Fachberater auch die Dienstaufsicht (BMFSFJ 2017a, S. 5).

5 Vier von fünf Fachberaterinnen und Fachberater werden nach TVöD bezahlt, jedoch mit großer Spannweite der Eingruppierung (BMFSFJ 2017a, S. 3).

Klärungsbedarf darüber gibt, wer für die adäquate Durchführung des Verfahrens der Qualitätssicherung und -entwicklung überhaupt als zuständig angesehen wird. Die Verantwortung ist gesetzlich geklärt und liegt beim örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, der mithilfe eines Vertrags zwischen örtlichem Träger und freiem Träger die Verantwortung an den Einrichtungsträger der Kindertageseinrichtung übergeben kann. Die Zuständigkeit hingegen gilt es, mit Blick auf die verschiedenen Ansichten zu klären.

Klärung ist auch für das Handeln der Fachberaterinnen und Fachberater von Bedeutung, damit die verschiedenen Sichtweisen auf die Zuständigkeiten nicht dazu führen, dass Fachberatung für Qualitätssicherung und -entwicklung als allein zuständig angesehen wird. Es ist dabei durchaus auch die Aufgabe von Fachberaterinnen und Fachberatern, „die Verantwortlichen auf Einrichtungs- und Trägerseite zur Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen [der Qualitätssicherung und -entwicklung, A.S.] herauszufordern und sie bei der Umsetzung zu unterstützen“ (DV 2012, S. 12). Voraussetzung für die Aufgabenerfüllung der Qualitätssicherung und -entwicklung ist für Fachberaterinnen und Fachberater auch ein klarer Auftrag durch den Einrichtungs- oder Anstellungsträger (DV 2012, S. 10) und damit verbunden auch das Vorhalten entsprechender Zeitressourcen. Immerhin gaben 84% der Fachberaterinnen und Fachberater in einer Studie an, dass Qualitätssicherung und -entwicklung zu der häufigsten fachlichen Aufgabe zählt⁶ (BMFSFJ 2017a, S. 5).

Vielfalt an Trägern und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung

Ob und welche Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Einrichtung genutzt werden, hängt auch mit der Trägerzugehörigkeit zusammen. Die oben erwähnte empirische Studie im Auftrag des BMFSFJ verdeutlicht anhand der Befragung von Leitungen, pädagogischen Fachkräften und Trägern das heterogene Feld der Qualitätsmanagement-Verfahren. Die Fachberaterinnen und Fachberater agieren diesbezüglich in einer „unübersichtlichen, stark diversifizierten Situation“ in Bezug auf die Qualitätsmanagement-Systeme mit „trägerspezifischen Präferenzen“ (Viernickel u.a. 2013, S. 71). Nur 32% der öffentlichen Träger verfügen über ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung, wohingegen 61% der freigemeinnützigen Träger, 75% der freigewerblichen und 71% der sonstigen Träger ein solches Verfahren haben. Insgesamt verfügt (nur) jeder zweite Träger über ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Über zwei Drittel der Kitas arbeiten nach einem solchen Verfahren bzw. nach einem Qualitätshandbuch (BMFSFJ 2017b, S. 4). Auch die Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung unterscheiden sich: 91% der Verfahren sind interne Verfahren⁷ (Selbstevaluation), 36% externe Verfahren⁸ (Fremdevaluation) (BMFSFJ 2017b, S. 5). Deutlich wird bereits, dass verschiedene Faktoren die Bemühungen von Fachberaterinnen und Fachberatern bei der Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen bestimmen. Beispielsweise arbeiten Fachberaterinnen und Fachberater für Kindertageseinrichtungen nicht-öffentlicher Träger eher in einem Kontext, in dem

6 Zumindest außerhalb einer akuten Pandemie: „Vor der Pandemie war Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schwerpunkt von Fachberatung. Jetzt steht das Managen von Krisen im Vordergrund“ (BAG-BEK 2020, S. 2).

7 „Beim internen Verfahren handelt es sich um eine Selbstevaluation. Das heißt, die Kita-Leitung und die pädagogischen Fachkräfte bewerten ihre eigene Arbeit sowie die Arbeit des Kita-Teams“ (BMFSFJ 2017b, S. 5).

8 „Beim externen Verfahren handelt es sich um eine Fremdevaluation, die von externen Expertinnen und Experten durchgeführt wird. Diese bewerten die Arbeit der Kitas z.B. über Interviews mit Kita-Leitungen, pädagogischen Fachkräften und Eltern oder über Beobachtungen des pädagogischen Alltags“ (ebd.).

Qualitätssicherung und -entwicklung bereits durch bestimmte Verfahren strukturiert ist. Das führt zu der These: Die Wirksamkeit von Fachberatung hinsichtlich der Begleitung der Qualitätssicherung und -entwicklung von Kindertageseinrichtungen hängt auch davon ab, ob und inwiefern innerhalb der Einrichtungsträger bereits ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung eingesetzt wird.

1.4 Qualitätsdimensionen und -perspektiven

Im Tätigkeitsfeld der Kindertagesbetreuung leitet sich die Qualität der pädagogischen Arbeit aus mehreren Qualitätsdimensionen ab: insbesondere aus der Prozessqualität (Interaktionsprozesse in der Kita), Orientierungsqualität (pädagogische Leitlinien der Einrichtung und damit verbundene Haltungen und Werte), Strukturqualität (personale, materielle und räumliche Ausstattung einer Einrichtung), Kontextqualität (Merkmale des sozialen Umfeldes der Kita) und Ergebnisqualität (Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder) (Strehmel 2019; Viernickel 2006).

Neben diesen Qualitätsdimensionen können auch verschiedene Perspektiven auf die Qualität der pädagogischen Arbeit eingenommen werden, etwa die Perspektive der Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder der Öffentlichkeit und der Entscheidungsträger (siehe hierzu: 5-Perspektiven-Modell von Lilian Katz 1996, vgl. auch Edelmann 2016). Um die Qualität der pädagogischen Arbeit ganzheitlich in den Blick zu nehmen, gilt es demnach für Fachberaterinnen und Fachberater, verschiedene Perspektiven auf und verschiedene Dimensionen von Qualität zu berücksichtigen.

Partizipation und die Bedingungen vor Ort

Die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bei der Qualitätssicherung und -entwicklung beruht auch auf der Interessensgemeinschaft Kindertageseinrichtung, bestehend aus allen Akteuren des

kompetenten Systems der Kindertagesbetreuung, die ein gemeinsames Interesse an der Erfüllung des §22 SGB VIII haben. Das bringt für Fachberatung die Aufgabe mit sich, Impulse zu setzen und Wege aufzuzeigen, wie die Beteiligung verschiedener Perspektiven funktionieren kann. Hierfür ist es zum einen notwendig, dass Fachberaterinnen und Fachberater die Akteure in ihren jeweiligen Lebens- und Berufskontexten kennen und intensive Kontakte mit ihnen pflegen (Alsago 2019, S. 448). Zum anderen ist es wichtig, dass sich Fachberaterinnen und Fachberater in diskursiven Verfahren auskennen bzw. sich hierin fortbilden. Nicht nur bei den oft gewählten internen Evaluationen, sondern auch bei externen Evaluationen ist es wichtig, dass die daraus gezogenen Schlüsse und Zielformulierungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von den Beteiligten mitgetragen und mitgestaltet werden. Auch hier sind Impulse der partizipativen Qualitätssicherung und -entwicklung im Sinne des demokratischen Prinzips wesentlich (siehe auch die im 16. Kinder- und Jugendbericht formulierte Bedeutung der politischen Bildung und Demokratieerziehung, BMFSFJ 2020, S. 7). Der alleinige Einsatz nichtpartizipativer Verfahren der Sicherung und Weiterentwicklung von Kita-Qualität stünden dem Anspruch auch mit Blick auf die Vorbildwirkung diametral entgegen.

Partizipation ist dabei auch ein Erfolgsmerkmal: „Qualitätsentwicklung in Kitas ist dann besonders erfolgreich, wenn alle Beteiligten daran partizipieren“ (Skalla 2017, S. 560). Und dies vielleicht auch deshalb, weil die Beteiligung verschiedener Perspektiven auf die Qualität die Berücksichtigung der zum Teil sehr unterschiedlichen Bedingungen ermöglicht, wie z.B. die der Kita-Konzeption und Einrichtungsmerkmale, der Art der Trägerschaft, der Eigenschaften der Kinder, der Familien und des Kollegiums sowie der sozialräumlichen Faktoren. Diese Bedingungen sind bei der notwendigen „Individualisierung der Kriterien“, anhand derer die Kita-Qualität bemessen wird, ausschlaggebend (Edelmann 2016).

Partizipation zeigt sich häufig in Verbindung mit Kommunikationsräumen, die je nach vorhandenen Kommunikationsstrukturen und -kulturen genutzt

oder unter Mitwirkung der Fachberaterinnen und Fachberater hergestellt bzw. weiterentwickelt werden können⁹. Das betrifft unter anderem die Kommunikation zwischen Fachberatung und Träger (örtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Kita-Träger, Anstellungsträger), Fachberatung und Kita-Leitung bzw. für Qualitätssicherung und -entwicklung beauftragte pädagogische Fachkräfte sowie den kollegialen Austausch unter Fachberaterinnen und Fachberatern.

Insbesondere den kollegialen Austausch wünschen sich 89% der Fachberaterinnen und Fachberater als Stärkung für die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kindertagesbetreuung (BMFSFJ 2017a, S. 6). Auch Kommunikationsräume für Kita-Leitungen und von der Leitung beauftragten pädagogischen Fachkräften zur gemeinsamen Reflexion können seitens der Fachberaterinnen und Fachberater initiiert oder organisiert und mitgestaltet werden. Die Kita-Leitung hat eine „Schlüsselposition“ innerhalb der Qualitätssicherung und -entwicklung inne und sollte daher zentrale Ansprechperson sein (Strehmel 2019; Nentwig-Gesemann u.a. 2016, S. 7). Wichtig hierfür ist, dass die Leitungskräfte selbst auch Zeitressourcen haben, Fachberatung in Anspruch zu nehmen (BMFSFJ 2017a, S. 3).

Fachberatung beinhaltet überdies eine Transferaufgabe, um den Fluss relevanter Informationen zwischen den genannten Kommunikationsräumen zu gewährleisten¹⁰ (DV 2012, S. 14) und zudem den Transfer von und zu Wissenschaft und Politik herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (Preissing u.a. 2016).

Qualitätssicherung und -entwicklung als originäre Bestandteile des Kita-Alltags – eine Frage von Strukturen und Haltungen

Im Bereich professioneller Pädagogik sind Qualitätssicherung und -entwicklung originäre Bestandteile des Kita-Alltags. Qualität wird täglich hergestellt; für deren Sicherung und Weiterentwicklung bedarf es einer systematischen Beobachtung, (gemeinsamer) Reflexion und Dokumentation (Edelmann 2016). Qualitätssicherung und -entwicklung sind demzufolge keine zusätzlichen Elemente pädagogischer Arbeit. Vielmehr handelt es sich um die Art und Weise, mit der die Qualität der pädagogischen Arbeit reflektiert, dokumentiert und dadurch gesichert und weiterentwickelt wird. Qualitätssicherung und -entwicklung sind mithin gesetzlich verankerte und vom Träger mit entsprechenden Ressourcen zu fördernde originäre Bestandteile professioneller Pädagogik.

Hier gilt es für Fachberaterinnen und Fachberater, gemeinsam mit dem Träger und der Kita-Leitung zu erarbeiten, welche Arbeitsstrukturen Qualitätssicherung und -entwicklung ermöglichen. Die Implementierung solcher Strukturen braucht Zeit, oft mehrere Jahre. Eine gemeinsame Ausrichtung, ein klarer Plan für den Aufbau der notwendigen Strukturen und ein langer Atem sind hier entscheidend. Fachberatung kann sich dabei auf die Handlungsform des „Arrangierens“ beziehen, das „Planen, Konzeptionieren, Initiieren, Entwickeln von Strukturen, Organisieren, Begleiten und Evaluieren von Prozessen“ umfasst (BAG-BEK 2019, S. 6). Dabei gilt es auch, das Verfahren selbst regelmäßig auf seine Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit hinsichtlich der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität zu reflektieren und ggf. anzupassen.

In den Beratungsprozessen mit den Teams kann es hilfreich sein, das in der Praxis wahrgenommene Umsetzungsdilemma präsent zu haben (Viernickel u.a. 2013, S. 13). Fachkräfte sehen sich demnach vielen neuen Anforderungen gegenüber und haben oftmals nicht das Gefühl, mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet zu sein, um diese zu bewältigen (Viernickel u.a. 2013, 14f.). Ähnlich verhält es

9 Bezug zum Handlungsfeld Arrangieren und zum Handlungsfeld Information (BAG-BEK 2019, S. 5f.).

10 Bezug zur Handlungsform der Information (BAG-BEK 2019, S. 5).

sich mit der Anforderung der Qualitätssicherung und -entwicklung: Die Fachkräfte erkennen zwar deren Notwendigkeit, meinen aber, nicht über die zeitlichen Ressourcen zu verfügen (Dahle 2014) und „sich zwischen der Arbeit ‚am Kind‘ und einem Austausch mit KollegInnen“ entscheiden zu müssen (Viernickel u.a. 2013, S. 64f.).

Für die Tätigkeit der Fachberatung heißt das auch, die Haltungen der Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräfte zu den Themen Qualitätssicherung und -entwicklung zu reflektieren. Diese Haltungen können nicht nur zwischen Personen, sondern auch zwischen verschiedenen Einrichtungen stark variieren. Sofern sich diese auch heute noch in der Form identifizieren lassen, sind Fachberaterinnen und Fachberater zumindest mit drei verschiedenen Typen von Teamhaltungen konfrontiert: dem wertekernbasierten Typ, dem umsetzungsorientierten Typ und dem distanzierten Typ (Viernickel u.a. 2013, S. 14ff.).

Je nach Typ besteht die Gefahr, dass ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung von den Fachkräften als zusätzliche Belastung empfunden wird (Viernickel u.a. 2013). Das führt ggf. dazu, dass eine pädagogische Fachkraft Qualitätsstandards „quasi abarbeitet, also z.B. eine bestimmte Anzahl von Beobachtungsbögen pro Kind ausfüllt und damit das Qualitätsthema für sie abgehakt ist“ (Dahle 2014). Wichtig ist für Fachberaterinnen und Fachberater zudem, die eigene Haltung zu reflektieren: Welchem Typ fühle ich mich zugehörig? Inwiefern beeinflusst diese Haltung meine Beratungsprozesse? Die interaktiven Beratungs- und Begleitungsprozesse von Fachberatung gestalten sich also als mitunter komplexe Reflexionsarbeit hinsichtlich Selbst- und Fremdwahrnehmung (Alsago 2019, S. 408ff.).

1.5 Ein Blick in den Spiegel: Qualitätssicherung und -entwicklung auf Ebene der Fachberatung

Im Sinne einer Vorbildfunktion von Fachberaterinnen und Fachberatern sowie hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit zur Professionalisierung des Feldes stellt sich die Aufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung nicht nur für die Kindertageseinrichtung, sondern ebenso für das Fachberatungshandeln (DV 2012, S. 22f.). Dennoch haben nur 14% der Fachberaterinnen und Fachberater Konzepte zur Selbst- oder Fremdevaluation (BMFSFJ 2017a, S. 6). Um die Qualität der Fachberatung mithilfe geeigneter Maßnahmen weiterzuentwickeln, bedarf es „transparenter, nachvollziehbarer und anerkannter Qualitätskriterien, die neben professionellen, inhaltlichen Maßstäben und strukturellen Aspekten ethische Perspektiven berücksichtigen“ (DV 2012, S. 23).

Zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Fachberatungshandelns zählt auch die Reflexion des eigenen Handelns in allen Handlungsformen, insbesondere der gewählten Beratungsansätze und -formen. Bei der in der Beratungspraxis üblichen Vielfalt an Handlungsformen und dem Methodenmix an Beratungsansätzen (z.B. sozialpädagogische Beratung¹¹) ist eine theoretische Verortung und Reflexion des eigenen Beratungshandelns im Sinne eines seriösen und planvollen Einsatzes von Beratungsansätzen Teil professioneller Fachberatung (Nussbeck 2019; Götz u.a. 2014).

Weil es abgesehen von Handlungsempfehlungen oder Bögen zur Selbst- oder Fremdevaluation (Remsperger/Weidmann 2015) noch keine dezidier-

11 Vgl. Alsago 2019, S. 427. Für weitere Ansätze wie psychotherapeutisch tradierte Beratungsansätze oder eher systemorientierte Beratungsansätze siehe Nussbeck 2019; Hagedstedt 2012; Bertalanffy 1957.

ten, trägerübergreifenden¹² Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung für Fachberatung gibt, fachlich fundierte Qualitätskriterien jedoch eine Grundlage für die Bewertung und Einordnung der eigenen Arbeit darstellen, schlägt Petra Beitzel (2021, siehe auch das Kapitel zu Handlungsfeld E in diesem Teil des Bands) fachberatungsbezogene Qualitätsdimensionen anhand der Dimensionen Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität vor. Analog zur Nationalen Qualitätsinitiative und der Arbeit des „Kronberger Kreises“ (Qualität im Dialog entwickeln) – sowie der Philosophie von „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ – könnten Qualitätskriterien gemeinsam herausgearbeitet und konkretisiert werden (Preissing u.a. 2016). Eine Unterstützung hierfür wäre zudem, wenn Träger ihre Fachberatungsprofile transparent machten, z.B. durch zugängliche Stellenbeschreibungen (Beitzel 2021), und die amtliche SGB VIII-Statistik zumindest Grunddaten zur Fachberatung erfassen würde (Preissing u.a. 2016). Das qualitätssichernde und -entwickelnde Element im Feld der Kindertagesbetreuung könnte so bald geeignete Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung der eigenen Arbeit nutzen.

Fort- und Weiterbildungen

Fort- und Weiterbildung ist neben der Wissens- und Kompetenzerweiterung eine wesentliche Handlungsform von Fachberaterinnen und Fachberatern (BAG-BEK 2019, S. 6). Bezogen auf Kenntnisse zur Qualitätssicherung und -entwicklung – der zentralen Aufgabe von Fachberatung – zeigt sich, dass dieses Thema nicht zu den fünf häufigsten Themen zählt, zu denen sich Fachberaterinnen und Fachberater noch Fortbildung wünschen (BMFSFJ 2017a, S. 4), vielleicht auch deshalb, weil sich 68% der Befragten bereits in den Themen „Qualitätsmanagement,

Evaluation, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ fortgebildet haben (ebd.). Mit Blick auf die Vielzahl und Heterogenität an Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung erscheint die Fort- und Weiterbildung sowohl verfahrensübergreifend sinnvoll als auch in den jeweils für die eigene Tätigkeit relevanten Verfahren, beispielsweise in Form der Teilnahme an Schulungs- oder Auditierungsprozessen, notwendig. Weil nicht davon auszugehen ist, dass Fachberaterinnen und Fachberater im Zuge ihrer Qualifizierung bereits das nötige verfahrensspezifische Wissen erworben haben, zeigt sich die Ermöglichung von Fort- und Weiterbildung durch den Anstellungsträger als eine wesentliche Qualifizierungsmaßnahme für professionelles Fachberatungshandeln.

Die Rolle der Fachberatung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung am Beispiel von „Qualitätsentwicklung im Diskurs“

„Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (QiD) ist ein partizipativer Ansatz des Instituts für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit Rheinland-Pfalz (IBEB) der Hochschule Koblenz zur Selbstevaluation der Kita-Qualität (AutorInnengruppe IBEB 2020; Schneider u.a. 2015). Der Ansatz kann in jeder Einrichtung trägerübergreifend und unabhängig von bestehenden Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung individuell genutzt werden (Schieler 2021; Schieler/Swat 2020). Hierbei sind insbesondere Fachberaterinnen und Fachberater aus verschiedenen Regionen in Rheinland-Pfalz aktiv eingebunden. Obwohl die Fachberatungsprofile auch hier sehr verschieden sind (u.a. Vollzeit vs. Teilzeit, ohne vs. mit Dienst- und Fachaufsicht), sind die für ihren Jugendamtsbezirk und ihre Einrichtungen zuständigen Fachberaterinnen und Fachberater in ähnlicher Weise dafür verantwortlich, die Schulungs- und Folgezertifizierungsprozesse der Kindertageseinrichtungen im QiD-Ansatz in Kooperation mit dem IBEB vor Ort zu koordinieren. Hierzu zählen Aufgaben wie:

¹² Trägerspezifisch wird man fündig: Zum Beispiel hat der Rheinische Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. gemeinsam mit dem Arbeitskreis Fachberatung das „QM-Handbuch Evangelischer Kindertageseinrichtungen“ (2004) herausgegeben.

- die Vermittlung¹³ zwischen Träger, Kindertageseinrichtungen und dem IBEB;
- die regelmäßige Kooperation zwischen Träger, IBEB und Prozessbegleiterinnen und -begleitern sowie den teilnehmenden Kita-Fachkräften;
- die Organisation von Informationsveranstaltungen, Fachtagen oder regionalen Veranstaltungen als Bestandteil der Folgezertifizierung und zur Ermöglichung eines regelmäßigen, einrichtungsübergreifenden Austausches zu Themen der Qualität und deren Weiterentwicklung;
- die Teilnahme an gemeinsamen Steuerungskreisen mit Beteiligung der Regionalverantwortlichen (Jugendamtsleiterinnen und -leitern, Beigeordneten, Trägervertretungen) und dem IBEB;
- die Teilnahme am Schulungsprozess der Kita-Fachkräfte (bei Zustimmung aller Beteiligten);
- die nachhaltige Unterstützung und Beratung der Träger sowie Kita-Fachkräfte in dieser Art und Weise der Qualitätsentwicklung;
- der kollegiale Austausch der Fachberaterinnen und Fachberater untereinander (z.B. im Rahmen des jährlichen QiD-Kooperationstreffens der Fachberaterinnen und Fachberater).

Die für QiD tätigen Fachberaterinnen und Fachberater initiieren, informieren, kooperieren, koordinieren, motivieren, partizipieren und reflektieren demnach auf verschiedenen Ebenen des Prozesses und leisten insofern einen wesentlichen Beitrag im Rahmen ihrer zentralen Aufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung in den Kitas ihres Zuständigkeitsbereiches.

1.6 Fazit

Ausgewählte Thesen zu Handlungsstandards mit Blick auf die Debatte um Fachberatungshandeln im Kontext der Qualitätssicherung und -entwicklung:

- Die Heterogenität in den Anstellungs- und Beauftragungsverhältnissen erfordert eine Klärung der Zuständigkeiten im eigenen, konkreten Handlungsfeld der einzelnen Fachberaterin oder des einzelnen Fachberaters, einschließlich der Klärung notwendiger Zeitressourcen.
- Zur Fachberatung gehört es auch, Wege aufzuzeigen bzw. gemeinsam mit dem Träger und der Kita-Leitung zu erarbeiten, welche Struktur die Arbeit an und mit den Kindern einerseits und die Arbeit mit dem eigenen Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung andererseits komplementär ermöglicht.
- Die Wirksamkeit von Fachberatung hinsichtlich der Begleitung der Qualitätssicherung und -entwicklung von Kindertageseinrichtungen hängt auch davon ab, ob und inwiefern bereits ein Verfahren eingesetzt wird und inwiefern Fort- und Weiterbildungen, insbesondere in dem vom Träger genutzten Verfahren, ermöglicht werden.
- Die Interessensgemeinschaft Kindertageseinrichtung bringt für Fachberatung die Aufgabe mit sich, Impulse zu setzen und Wege aufzuzeigen, wie verschiedene Perspektiven partizipieren können. Hierfür ist es hilfreich, wenn sich Fachberaterinnen und Fachberater in diskursiven Verfahren auskennen bzw. sich hierin fortbilden.
- Für Fachberatung ist es bedeutsam, die Bedingungen vor Ort und die verschiedenen Haltungen der Kita-Leitung, pädagogischen Fachkräfte und die eigene Haltung zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu reflektieren und in den Kontext professionellen Handelns einzuordnen.
- Fachberatung als qualitätssicherndes und -entwickelndes Element im Feld der Kindertagesbetreuung benötigt selbst geeignete Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung zur Reflexion des eigenen Beratungshandelns, im Sinne der Vorbildfunktion und um den nächsten

¹³ Im Rahmen der Evaluation des Ansatzes wurde deutlich: Kitas erfahren mit am häufigsten über die Fachberatung vom QiD-Ansatz (IBEB 2021, S. 44).

Schritt in Richtung der Professionalisierung des Feldes zu gehen.

- Fachberatung hat neben dem Arrangieren von Kommunikationsräumen auch eine Transferaufgabe, um den Fluss relevanter Informationen zu gewährleisten. Das schließt neben dem Träger, den Leitungs- und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung auch den Transfer von und zu Wissenschaft und Politik ein.

Die Betrachtung hat gezeigt, wie viele für die Sicherung und Weiterentwicklung der Kita-Qualität bedeutsamen Aufgaben und Handlungsspielräume im Tätigkeitsfeld der Fachberatung liegen. Mit diesen leistet Fachberatung einen wesentlichen Beitrag, um – vor dem Hintergrund der Verantwortung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe und mithin des Einrichtungsträgers – die Kita-Qualität zu sichern und Prozesse der Qualitätsentwicklung anzustoßen und mitzugestalten. Ein nächster Schritt, um Fachberaterinnen und Fachberater dabei zu unterstützen, wäre die rechtliche Verankerung der Fachberatung im SGB VIII und den jeweiligen Landesgesetzen. Darin sähen zumindest 97% der Fachberaterinnen und Fachberater ein Signal zur Stärkung der Fachberatung (BMFSFJ 2017a, S. 6; Preissing u.a. 2016).

Lektüretipps

Alsago, Elke (2019): Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien, sozialen Konstruktionen und Selbstkonstruktionen. Dissertation. Lüneburg

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2019): Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Hrsg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit e.V. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Zoom auf: Fachberatung. 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

Denkanstöße

Wie können Sie als Fachberaterin oder als Fachberater dazu beitragen, dass sowohl die Arbeit an und mit den Kindern als auch die Arbeit der Qualitätssicherung und -entwicklung als originäre, zum Aufgabenprofil professioneller Pädagogik gehörende Bereiche gesehen und gelebt werden?

Wie können möglichst viele Perspektiven (die der Kinder, Familien, Fachkräfte, des Trägers, der Akteure des Sozialraums etc.) im Sinne einer partizipativen Qualitätsentwicklung beteiligt werden?

Welche Formen des kollegialen Austausches und der gemeinsamen Reflexion mit Ihren Fachberaterkolleginnen und -kollegen nutzen Sie oder wünschen Sie sich?

Welche Methoden zur Reflexion und Weiterentwicklung der Qualität des eigenen Handelns kennen und nutzen Sie?

Literatur

- Alsago, Elke (2019): Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien, sozialen Konstruktionen und Selbstkonstruktionen. Dissertation. Lüneburg
- AutorInnengruppe IBEB (2020): Vielfalt leben – Haltung entwickeln – Qualität zeigen. Manual zur Qualitätsentwicklung im Diskurs. Kiliansroda
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit e.V. (BAG-BEK)/ AG Fachberatung (Hrsg.) (2018): Positionspapier zum Prozess der bundesweiten Qualitätsentwicklung in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. 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
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit e.V. (BAG-BEK) (Hrsg.) (2020): Bedeutung und Veränderung der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Positionspapier der AG Fachberatung der BAG-BEK e.V. Berlin
- Beitzel, Petra (2021): Professionalisierung von Fachberatung. Wege, Strategien und Handlungsnotwendigkeiten in der eigenen Qualitätsentwicklung. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Vortrag beim Forum Fachberatung für Kindertagesbetreuung: Aktuelle Entwicklungen im System der Fachberatung – Standortbestimmung und Neujustierung?! am 02.06.2021. Berlin
- Bertalanffy, Ludwig von (1957): Allgemeine Systemtheorie. In: Deutsche Universitätszeitung, H. 12, S. 8–12
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017a): Zoom auf: Fachberatung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017b): Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 19/24200. Berlin
- Dahle, Lene (2014): Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten – Zur aktuellen Situation und zu möglichen Perspektiven. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetsmanagement/2306> (Zugriff: 20.06.2021)
- Deutscher Bundestag (1990): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Achten Jugendbericht. Drucksache 11/6576. 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
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) (2013): Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen: DV 33/12 AF II. Berlin
- Edelmann, Katja (2015): Qualitätssysteme in KiTas – ein Überblick. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=165:qualitaet-in-kitas-ein-ueberblick-ueber-standards-initiativen-masseinheiten&catid=87> (Zugriff: 15.08.2021)
- Edelmann, Katja (2016): Qualitätsmanagement in KiTas – Einführung. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=163:einfuehrung-in-qualitaetsmanagement-in-kitas&catid=87:qualitaetsentwicklung> (Zugriff: 20.06.2021)

- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. 1. Aufl. Wiesbaden
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2018): GEW-Programm: Qualitätsentwicklung in Kitas. <https://www.gew.de/kita/qualitaet/gew-programm/> (Zugriff: 20.06.2021)
- Götz, Rudolf/Haydn, Franziska/Tauber, Magdalena (2014): Ansätze, Formate und Prozesse von Bildungsberatung. Hrsg. v. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich. <https://erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung/begriffsbestimmung/beratung.php>, zuletzt aktualisiert am 2020 (Zugriff: 19.06.2021)
- Hagedstedt, Daniela (2012): Drei Beratungsansätze im Vergleich. München
- Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz (IBEB) (2020): Verfahren der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Koblenz
- Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz (IBEB) (2021): Evaluation des Schulungsprozesses Qualitätsentwicklung im Diskurs. 2015 bis 2020. Koblenz
- 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
- Katz, Lilian (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Früherziehung. Berlin, S. 227–239
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. o.O.
- Meinhold, Marianna/Matul, Christian (2003): Qualitätsmanagement aus der Sicht von Sozialarbeit und Ökonomie. Baden-Baden
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh
- Nussbeck, Susanne (2019): Einführung in die Beratungspsychologie. Mit 7 Abbildungen, 3 Tabellen, 95 Übungsfragen und Onlineantworten. 4. akt. Aufl. München
- Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2016): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg, S. 253–316
- Remsperger, Regina/Weidmann, Stefan (2015): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 2, S. 83–92
- Schieler, Andy (2021): Qualitätsentwicklung im Diskurs – Die Umsetzung im Blick. In: Botzum, Edeltraud/Remsperger-Kehm, Regina (Hrsg.): Betreuung von Kleinstkindern. Qualität von Anfang an in Krippe, Kindergarten und Kita. Köln
- Schieler, Andy/Swat, Marina (2020): Qualitätsentwicklung im Diskurs. Beispiele guter Praxis. Weimar
- Schneider, Armin/Herzog, Sylvia/Kaiser-Hylla, Catherine/Pohlmann, Ulrike (Hrsg.) (2015): Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs. Theorie, Praxis und Perspektiven eines partizipativen Instrumentes. Opladen
- Skalla, Sabine (2017): Handbuch für die KiTa-Leitung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Kronach
- Strehmel, Petra (2019): Qualität sichern durch starke Leitung. In: KiTa aktuell spezial, H. 5, S. 185–188
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Vollständig überarb. u. akt. Aufl. Weimar
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Vomberg, Edeltraud (2010): Praktisches Qualitätsmanagement. Ein Leitfaden für kleinere und mittlere soziale Einrichtungen. Stuttgart

Zollondz, Hans-Dieter (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. 3., überarb., akt. u. erw. Aufl. München

2 Handlungsfeld B: Träger

Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten

Petra Strehmel

2.1 Ziele der Trägerberatung

In der Trägerberatung geht es darum, Verantwortliche in Trägerorganisationen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in der Führung eines meist kleinen oder mittleren Unternehmens zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu unterstützen bzw. bei der Weiterentwicklung der Organisation zu beraten. Die Führung einer Trägerorganisation im Bereich der Kindertagesbetreuung erfordert Fach- und Feldkompetenz. Fachkompetenz meint die Kenntnis der jeweiligen disziplinären Grundlagen (u.a. Pädagogik und Entwicklungspsychologie, Führungswissen und Betriebswirtschaft sowie Recht). Feldkompetenz adressiert das Wissen über zentrale Institutionen, Ansprechpartnerinnen und -partner sowie Medien, die zur Analyse und Planung von Maßnahmen im System der Kindertagesbetreuung Ressourcen bereitstellen, wie z.B. Wissen, Arbeitshilfen oder Finanzmittel.

Fachberatungen können Trägern das dazu notwendige Wissen erschließen und aufbereiten. Sie sind Teil des Unterstützungssystems im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung. Dazu gehören u.a. die öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Fachverbände und Trägerverbände, wissenschaftliche Institutionen, Bildungseinrichtungen zur Aus-, Fort und Weiterbildung des pädagogischen Personals, Stiftungen und Gewerkschaften, außerdem Angebote für Kinder und Familien im Sozialraum: Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie medizinische und therapeutische Praxen (Strehmel/Ulber 2020, S. 17). Die Institutionen im Unterstützungssystem stellen in unterschiedlicher Weise Ressourcen für fundiertes Wissen, Praxisleitfäden und Arbeitshilfen bereit, welche Fachberate-

rinnen und Fachberater durch ihre Vernetzung für die Träger nutzbar machen können.

Fachberaterinnen und Fachberater arbeiten für die Träger aus unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen heraus: Sie können bei einem Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt sein, bei einem freien Träger angestellt sein, von einem Verband aus die Träger beraten oder freiberuflich tätig sein (Preissing u.a. 2016, S. 277ff.). Oftmals wird die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen (bei größeren Trägern) an die internen Fachberaterinnen und Fachberater delegiert. Fachberatungen in den Wohlfahrtsverbänden können darüber hinaus die Entwicklung in den Trägerorganisationen steuern, indem sie z.B. Themen setzen, trägerübergreifende Angebote initiieren, die Umsetzung von Bundes- oder Landesprogrammen koordinieren oder den Diskurs über fachpolitische Entwicklungen organisieren. Mit solchen Aktivitäten können sie deutliche Akzente u.a. in der Qualitätsentwicklung sowie zur Entwicklung der Angebotsstrukturen in den Kindertageseinrichtungen ihrer Mitgliedsorganisationen setzen. Durch die Rolle der Verbände als Interessensvertretung für die Trägerorganisationen u.a. in Verhandlungen mit dem öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger sowie in fachpolitischen Gremien können Fachberaterinnen und Fachberater auch auf die Politik Einfluss nehmen und zwischen den Steuerungsebenen im System vermitteln (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020).

In einschlägigen Gesetzen sind Ziele der Trägerberatung nur in wenigen Bundesländern explizit erwähnt. Im Vordergrund stehen dabei die Unterstützung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie die konzeptionelle und strukturelle

Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen. Weitere explizit benannte Themen der Trägerberatung sind die Betriebsführung, Fragen der baulichen, räumlichen und sächlichen Ausstattung, die Informationsweitergabe zu fachpolitischen Entwicklungen und Regelungsänderungen sowie die Unterstützung bei deren Umsetzung (ebd.). Die vielfältigen Aufgaben von Trägern erfordern jedoch eine noch weitergehende Beratung im Themenspektrum der Unternehmensführung, welches neben fachlich-inhaltlichen Fragen auch finanzielle und personelle Aspekte umfasst. Das Personalmarketing hat vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels an Bedeutung gewonnen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019), wird aber in den gesetzlichen Vorgaben kaum erwähnt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der mehr als 57.000 Kindertageseinrichtungen in Deutschland auf verschiedene Trägergruppen (Statistisches Bundesamt 2020, S. 17f.)

2.2 Die Trägerlandschaft

Die Trägerlandschaft für Kindertageseinrichtungen in Deutschland ist sehr heterogen. Drei große Gruppen lassen sich unterscheiden:

- kommunale Träger,
- freigemeinnützige Träger,
- privatgewerbliche Träger.

Freigemeinnützige Träger sind häufig Mitglied in den großen Wohlfahrtsverbänden. Bei diesen lassen sich wiederum konfessionelle und nichtkonfessionelle Trägerverbände unterscheiden: Zu den konfessionellen Verbänden gehören die Caritas für die katholischen Kindertageseinrichtungen, die Diakonie für die evangelischen Kindertageseinrichtungen sowie die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden. Zu den nichtkonfessionellen Verbänden gehören die Arbeiterwohlfahrt (AWO), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Paritätische Wohlfahrtsverband. Die großen Spitzenverbände sind auf Bundes- und Landesebene oder auch kommunal in Arbeitsgemeinschaften der Freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossen (AGFWn). Für ihre Mitglieder stellen sie fachpolitische Informationen, Fachberatung und Fortbildung bereit und vertreten die Träger auf der fachpolitischen Ebene.

Tab.: Verteilung der Träger von Kindertageseinrichtungen

Träger		Anzahl	Anteil in %
Öffentliche Träger			
	Örtliche Träger (Kommunen)	5.507	
	Überörtliche Träger und Land	82	
	Gemeinden ohne Jugendamt	13.295	
	Zusammen	18.884	32,7
Freie Träger			
Gemeinnützige Träger			
Nicht-konfessionelle Träger	Arbeiterwohlfahrt (AWO)	2.607	
	DRK	5.282	
	Paritätischer Wohlfahrtsverband	1.714	
	Andere	8.676	
	Zusammen	18.279	31,7
Konfessionelle Träger	Evangelische Kirche	9.107	
	Katholische Kirche	9.413	
	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden	20	
	Andere	218	
	Zusammen	18.758	32,6
Nichtgemeinnützige Träger			
	Betriebliche Einrichtungen	153	
	Privatgewerbliche Träger	696	
	Andere	824	
	Zusammen	1.673	2,9
Insgesamt		57.594	

Quelle: Eigene Berechnungen (nach Daten des Statistischen Bundesamts 2020, S. 17f.)

Jeweils ein knappes Drittel der Kindertageseinrichtungen sind danach den öffentlichen (kommunalen), den freigemeinnützigen nichtkonfessionellen Einrichtungen und den konfessionellen Einrichtungen zuzuordnen, während weniger als 3% der Kitas von privatgewerblichen Trägern betrieben werden. Ca. 15% der Kindertageseinrichtungen gehören zu Trägern, die keinem Spitzenverband angeschlossen sind (ebd.). Diese Gruppe ist in den

letzten Jahren gewachsen, sodass vermutet werden kann, dass die Trägerlandschaft heterogener wird (Böwing-Schmalenbrock/Tiedemann 2020). Unklar ist, wie häufig diese Kita-Träger Mitglied in einem regionalen Zusammenschluss oder einem Elterninitiativ-Dachverband (BAGE 2019) sind. Kommunen und Kirchengemeinden firmieren in der Regel als Körperschaften öffentlichen Rechts. Mehr als jede vierte Kita wird von einem

eingetragenen Verein betrieben (Statistisches Bundesamt 2020, S. 17f.), dessen Vorstand in der Regel ehrenamtlich tätig ist. Weitere typische Rechtsformen sind gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung (gGmbHs), die meist von einer (hauptamtlichen) Geschäftsführung geleitet werden. Andere Rechtsformen sind im Kita-Bereich weniger häufig anzutreffen.

Innerhalb der Trägergruppen bestehen weitere Unterschiede u.a. hinsichtlich folgender Merkmale:

- *Angebotsstruktur*: Einige Träger betreiben eine einzige Kindertageseinrichtung bzw. ausschließlich Kitas, andere mehrere Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe oder aber ein breites Spektrum sozialer Einrichtungen, die von Angeboten für Kinder und Familien über Beratungsstellen und Pflegeheime bis hin zu Einrichtungen für Seniorinnen und Senioren reichen können.
- *Größe*: Kita-Träger verantworten manchmal nur eine, manchmal aber auch mehrere 100 Einrichtungen. Nach der AQUA-Studie (Arbeitsplatz und Qualität in Kitas; Schreyer u.a. 2014) betreibt der weit überwiegende Teil der Kita-Träger (85%) bis zu zehn Kindertageseinrichtungen und weitere 10% bis zu 25 Einrichtungen (Schreyer u.a. 2014, S. 156).
- *Regionale Erstreckung*: Einige Träger agieren lokal oder regional, einige überregional oder auch international.

Innerhalb der Träger zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Organisationsstrukturen und der Arbeitsteilung zwischen Träger und Leitung. Größere Vereine beschäftigen manchmal hauptamtliche Geschäftsführungen. Kleinere Kommunen oder kirchliche Kita-Träger sind häufiger ehrenamtlich geführt. Hauptamtliche Trägervertretungen verfügen über sehr unterschiedliche und nicht immer pädagogische oder betriebswirtschaftliche Qualifikationen. Ehrenamtliche Führungskräfte haben häufiger bereits Erfahrungen in der Freiwilligenarbeit gesammelt (Behr u.a. 2008) und bringen ihre beruflichen Kompetenzen oft mit hohem Engagement in die Trägerarbeit ein (Wehner/Güntert 2015). Die personelle Kontinuität ist bei ehrenamtlichen Trägern meist geringer als bei hauptamtlich geführ-

ten Organisationen und umfasst beispielsweise in Elterninitiativen selten mehr als die Phase, in der die eigenen Kinder die Kita besuchen. Die Kontinuität kann bei diesen Trägern gewährleistet werden, wenn die Übernahme von Trägeraufgaben intern klar geregelt ist, zentrale Aufgaben kompetenten Leitungskräften übertragen werden und die Trägerorganisation durch ein funktionierendes Netzwerk aus Dienstleisterinnen bzw. Dienstleistern und Beraterinnen bzw. Beratern unterstützt wird. Solche Netzwerke können von Dachverbänden angeboten bzw. von Fachberaterinnen und Fachberatern organisiert werden. Weitgehend unerforscht ist, in welchem Ausmaß solche Lösungen in der Praxis realisiert sind.

Für Fachberaterinnen und Fachberater, die nicht selbst bei einem Träger angestellt sind, bedeutet die Heterogenität in der Trägerlandschaft, dass sie zunächst die Organisationsstrukturen des Trägers mit den zuständigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern herauszufinden haben und prüfen sollten, über welche Fachkompetenzen und Ressourcen die Träger bereits verfügen und welche Zuständigkeiten zwischen Trägern und Leitungskräften sowie anderen Akteuren in der Organisation vereinbart wurden.

2.3 Aufgaben der Träger

Aufgaben und Qualitätsdimensionen für die Trägerarbeit

Träger sind als Rechtsvertreterinnen und -vertreter verantwortlich für alle Prozesse in der Kindertageseinrichtung. Insbesondere sind sie die Vertragspartnerinnen und -partner für den öffentlichen Jugendhilfeträger sowie für Eltern, Beschäftigte, Vermieterinnen und Vermieter, Dienstleisterinnen und Dienstleister sowie weitere Geschäftspartnerinnen und -partner. Gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind sie verantwortlich für die Arbeitsbedingungen, und sie können zu einer Organisationskultur beitragen, in welcher sich eine gute pädagogische Qualität entfalten kann.

Die Aufgaben von Trägern von Kindertageseinrichtungen wurden erstmals im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative“ (NQI) durch eine Befragung der Rechtsträger ermittelt (Kalicki 2003). Das Ergebnis war ein Trägerprofil mit zehn Aufgabenfeldern für Träger von Kindertageseinrichtungen (Oberhuemer u.a. 2003). Für die einzelnen Dimensionen wurden Qualitätsmerkmale u.a. aus den normativen Vorgaben des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) abgeleitet. Sie waren Grundlage für ein Selbstevaluationsinstrument, mit welchem Träger die Qualität ihrer Arbeit reflektieren und gegebenenfalls Maßnahmen zur Weiterentwicklung ergreifen können (Fthenakis u.a. 2003).

Folgende Aufgabenbereiche in der Verantwortung der Träger wurden identifiziert:

- *Konzeption und Konzeptionsentwicklung*: Pädagogische Ziele und Angebotsformen werden in der Regel im Team abgestimmt und orientieren sich u.a. an den Bildungsprogrammen sowie am Leitbild des Trägers.
- *Qualitätsmanagement*: Hierzu stehen praxisorientierte Anleitungen zur Verfügung (Tietze u.a. 2007). Zudem stellen die Trägerverbände Qualitätsmanagementsysteme mit Handreichungen und Arbeitshilfen zur Verfügung. Die Qualitätsentwicklung in den Kitas wird häufig durch spezialisierte Fachleute (z.B. Qualitätsmanagementbeauftragte) unterstützt und begleitet.
- *Familienorientierung und Elternbeteiligung*: Die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen soll sich an den Bedürfnissen der Kinder und Familien orientieren. Der Träger ist Vertragspartner für die Betreuungsverträge mit den Eltern (Haarmann 2018).
- *Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation*: Über den Sozialraum können einerseits Ressourcen für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung erschlossen werden (z.B. durch die Nutzung von Freizeitstätten oder die Kooperation mit Unterstützungsangeboten für Familien), auf der anderen Seite kann die Einrichtung bei der Gestaltung des Gemeinwesens mitwirken.
- *Organisations- und Dienstleistungsentwicklung*: Inhaltliche Anforderungen an die Arbeit, Qualitätsansprüche, die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und Familien wie auch sozialräumliche Gegebenheiten oder gesetzliche Vorgaben verändern sich fortlaufend. Dies erfordert entsprechende Anpassungen in den Angeboten bzw. in den Organisationsstrukturen von Trägern und Kindertageseinrichtungen.
- *Personalmanagement*: Während die Personalführung, die Einarbeitung neuer Kräfte und die Teamentwicklung in der Regel zu den zentralen Aufgaben der Leitung gehören, werden Aufgaben der Personalplanung und Personalbeschaffung häufig arbeitsteilig erfüllt. Auch bei der Personalentwicklung und Personalbindung können Träger eine wichtige Rolle einnehmen (Geiger 2019; Strehmel/Overmann 2018). Die Personalverwaltung bleibt in der Regel Trägeraufgabe bzw. wird an Verwaltungskräfte oder externe Dienstleistungsanbieter delegiert. Immer ist die Führung der Leitungskräfte Aufgabe der Träger. Ihnen obliegen zudem sämtliche Rechte und Pflichten in der Arbeitgeberrolle (Schwede/Schwede 2018).
- *Bau- und Sachausstattung*: Träger von Kindertageseinrichtungen mieten oder besitzen Räume für ihre Einrichtungen, die einerseits entsprechend den Baurichtlinien und andererseits orientiert an den Bedarfen von Kindern, Eltern sowie pädagogischen Fach- und Leitungskräften auszustatten, zu gestalten und zu pflegen sind. Träger sind verpflichtet, die Haustechnik regelmäßig zu warten, den Brandschutz sicherzustellen und Hygieneregeln einzuhalten. Die Gestaltung der Räume ist wiederum eine pädagogische Aufgabe, die im Team abzustimmen ist (vgl. z.B. Haug-Schnabel/Bensel 2020).
- *Bedarfsermittlung und Angebotsplanung*: Die Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends, z.B. von gesellschaftlichen Entwicklungen und Krisen, fachpolitischen Maßnahmen wie auch sozialräumlichen Entwicklungen erfordert die kontinuierliche Reflexion, inwieweit das Angebotsspektrum der Kindertageseinrichtungen den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien weiterhin gerecht wird oder inwieweit Veränderungen geboten erscheinen.

So erforderte der Krippenausbau tiefgreifende Veränderungen in der Angebotsstruktur der Kindertageseinrichtungen, welche auch andere Aufgabenbereiche der Träger (Konzeptionsentwicklung, Personalmanagement usw.) unmittelbar tangierten.

- *Öffentlichkeitsarbeit*: Eltern und Öffentlichkeit wollen gut darüber informiert sein, nach welchen Konzeptionen die Kindertageseinrichtungen eines Trägers arbeiten, wo sie Schwerpunkte setzen und wie sie ihre Qualität weiterentwickeln, bevor sie ihr Kind einer Einrichtung anvertrauen. Mittels Öffentlichkeitsarbeit präsentieren sich Träger auf dem Markt der Kindertagesbetreuung. Dies ist insbesondere in marktorientierten Finanzierungssystemen wichtig, um Eltern als „Kundinnen bzw. Kunden“ zu gewinnen.
- *Finanzmanagement*: Träger von Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, ihre Einrichtungen wirtschaftlich zu führen und den kontinuierlichen Betrieb sicherzustellen. Sie werben dafür öffentliche Gelder ein, ziehen ggf. Elternbeiträge ein und sind für die Haushaltsplanung, -führung und -verwaltung verantwortlich. Auch hier ist eine enge Abstimmung mit den Leitungskräften sinnvoll, wenn es z.B. um die Unterstützung der pädagogischen Arbeit durch finanzielle Ressourcen geht (Steinfeld/Vaudt 2016). Träger befinden sich häufig in einem Spannungsfeld, in welchem pädagogische Ansprüche und knappe finanzielle Ressourcen aufeinanderprallen.

Die Aufgabenbereiche greifen in der Praxis ineinander. So erfordert beispielsweise das neue Angebot einer Krippengruppe auch Veränderungen in der Konzeption, im Personaleinsatz und in der Personalentwicklung, im Finanzmanagement, in der Öffentlichkeitsarbeit usw.

Die Trägeraufgaben werden in der Regel arbeitsteilig wahrgenommen. Träger delegieren häufig die pädagogischen Aufgaben der Konzeptionsentwicklung, der Qualitätsentwicklung, der Kooperation mit Eltern und Familien sowie der gemeinwesenorientierten Vernetzung und Kooperation an die Leitungskräfte, sodass die Einrichtungen im Hinblick auf die pädagogischen Aufgaben weitgehend

souverän geführt werden können. Nach einer Studie von Kristina Geiger werden auch Aufgaben der Personalentwicklung meistens beinahe vollständig von den Trägern an die Kita-Leitungen delegiert (Geiger 2019, S. 98), während Leitungskräfte und Träger bei der Personalakquise und -einstellung eher zusammenarbeiten. Auch in anderen Bereichen findet häufiger eine enge Kooperation und Abstimmung zwischen Trägern und Leitungskräften statt. Einige der Trägeraufgaben wie etwa das Finanzmanagement oder die Bau- und Sachausstattung tangieren Fragen der Betriebsführung der meistens kleinen oder mittleren Betriebe und erfordern – nicht nur angesichts einer Trägerlandschaft mit einem hohen Anteil ehrenamtlicher Trägervertretungen – eine kompetente Unterstützung u.a. durch Fachberatung.

Die Aufgabenvielfalt auf der Trägerebene verlangt auch von den Fachberaterinnen und Fachberatern ein breites Spektrum an Wissen und Kompetenzen, die Bereitschaft, sich kontinuierlich zu informieren sowie häufig auch die Inanspruchnahme ausgewiesener Fachleute über Netzwerke im System der Kindertagesbetreuung und darüber hinaus.

Innerhalb der Trägerorganisationen können Fachberaterinnen und Fachberater dazu beitragen, dass klare und faire Vereinbarungen über die Arbeitsteilung getroffen werden. Sie können in der Beratung der Träger darauf hinwirken, dass die Leitungskräfte für Aufgaben, die über den pädagogischen Bereich hinausgehen, entsprechend qualifiziert und mit ausreichenden Zeitressourcen ausgestattet werden sollten. Bei Verwaltungsaufgaben ist zu überlegen, ob diese nicht günstiger von entsprechend qualifizierten Kräften übernommen werden können. Angesichts knapp bemessener Zeitkontingente für die Leitungstätigkeit (Strehmel 2016) und enger Personalschlüssel (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016) ist darauf zu achten, dass das Kita-Personal nicht mit Aufgaben überfrachtet wird.

Die Rolle der Träger in einem kompetenten System

In der von der EU beauftragten Studie „Competence Requirements in Early Childhood Education“ (CoRe, EU 2011) wurden das Wissen, die Handlungskompetenzen und Werte zusammengetragen, welche die Akteurinnen und Akteure im System der Kindertagesbetreuung auf verschiedenen Ebenen benötigen, damit sie im Sinne eines „kompetenten Systems“ zusammenwirken können. Dazu wurden Studien über Personalprofile in den Systemen der Frühen Bildung in Europa (SEEPRO.eu) reanalysiert sowie Experteninterviews und Fallstudien durchgeführt (EU 2011, S. 13). Unterschieden wurden die individuelle, institutionelle, interinstitutionelle und Governance-Ebene. Auf der individuellen Ebene wurden vor allem Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte benannt, auf der institutionellen Ebene Verantwortungsbereiche der Leitungskräfte und auf der interinstitutionellen Ebene Zuständigkeiten von Trägern. Die Governance-Ebene adressiert fachpolitische Entscheidungsträger.

Für die institutionelle Ebene, mit der vor allem Leitungskräfte angesprochen sind, sind für die pädagogische Arbeit nach den Ergebnissen der Studie Wissen über frühe Kindheit und Vielfalt von zentraler Bedeutung sowie Kenntnisse in den Bereichen des situierten Lernens und der Lerngemeinschaften zur kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung des Personals. In der Handlungspraxis sollten Kompetenzen für die Konzeptentwicklung, die Organisation mittelbarer Zeit für das pädagogische Personal sowie die Bereitstellung von Gelegenheiten zur gemeinsamen Arbeit, Intervention, Supervision und Fachberatung vorhanden sein. Die professionelle Weiterentwicklung des Personals sollte gefördert und horizontale wie auch vertikale Mobilität ermöglicht werden. Außerdem sollten Fachkräfte aus verschiedenen Lebenszusammenhängen und Kulturen in der Kita arbeiten (EU 2011, S. 39f.).

Auf der interinstitutionellen Ebene brauchen die Verantwortlichen in einem kompetenten System Grundlagenkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen. Sie benötigen außerdem Wissen über die

Kooperation zwischen Institutionen und über die Entwicklung des Gemeinwesens. Zu ihren Aufgaben gehört es, die Vernetzung zwischen Kindertageseinrichtungen und dem Sozialraum sowie die Kooperation mit Einrichtungen aus verschiedenen Bereichen (Gesundheitswesen, Kinderschutz, soziale Einrichtungen) zu fördern. Sie sollten auf die Lebensbedingungen der Familien eingehen und Kooperationen des Trägers mit Schulen, Fortbildungsinstituten, lokalen Gremien und politischen Entscheidungsträgern fördern. Ihnen wird die Mitverantwortung für die Entwicklung des Gemeinwesens und den sozialen Zusammenhalt zugeschrieben (EU 2011, S. 42f.).

Rechtliche Verantwortlichkeiten und Verwaltungsaufgaben waren in dieser Studie weitgehend ausgespart, vermutlich bedingt durch die sehr unterschiedlichen Trägerstrukturen in den europäischen Ländern.

Trägerberatung setzt auf der interinstitutionellen Ebene an: Fachberaterinnen und Fachberater können das Wissen aus verschiedenen Disziplinen für die Träger aufbereiten, Netzwerkarbeit leisten und bei der Positionierung im Gemeinwesen unterstützen. Fachberaterinnen und Fachberater agieren darüber hinaus häufig einrichtungs- wie auch trägerübergreifend und können daher auch zwischen den verschiedenen Ebenen des Systems vermitteln.

Qualitätskriterien für Kita-Träger aus Sicht der Betriebserlaubnisbehörden

Aus der Perspektive der Landesjugendämter als den zuständigen Behörden für die Erteilung der Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen liegt die zentrale Aufgabe der Träger in der Sicherung des Kindeswohls und der Umsetzung des Förderauftrags in einer guten Qualität (BAGLJÄ 2020, S. 3). Kita-Träger übernehmen die Verantwortung für die Einhaltung aller für den Betrieb einer Kindertageseinrichtung geltenden Rechtsvorschriften sowie für die inhaltliche und organisatorische Arbeit. Sie tragen durch entsprechende Rahmenbedingungen zur Qualität der pädagogischen Arbeit bei. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören

- die wirtschaftliche Sicherheit,
- die Bereitstellung geeigneter Räume,
- die Einstellung von fachlich wie auch persönlich geeignetem Personal (BAGLJÄ 2020, S. 9).

In einer Handreichung formuliert die Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter „Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebserlaubnisbehörden“. Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität in der Trägerlandschaft werden darin Anforderungen an Träger hinsichtlich der pädagogischen Konzeption, der räumlichen Voraussetzungen, der Sicherstellung des Kinderschutzes sowie der wirtschaftlichen und personellen Voraussetzungen für eine Betriebserlaubnis beschrieben sowie Aspekte der Trägerzuverlässigkeit diskutiert. Bislang fehle ein anerkanntes Kompetenzprofil für Träger, und es erscheine offen, „wer auf dieser Grundlage in welchen Formaten Trägerberatung und Trägerfortbildungen fachlich kompetent und zielgruppenbezogen durchführen könnte“ (BAGLJÄ 2020, S. 22).

Die Landesjugendämter schlagen ein Kompetenzprofil für Einrichtungsträger vor, das folgende Bereiche mit im einzelnen beschriebenen Mindestqualifikationen umfassen soll (BAGLJÄ 2020, S. 23–25):

- Betriebswirtschaftslehre,
- Rechtswissenschaften,
- Sozialwissenschaften (Pädagogische Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften),
- Kommunikationswissenschaften.

Sie möchten damit die Erarbeitung entsprechender Qualifizierungsangebote anregen, die sich insbesondere an diejenigen richten sollen, die im Auftrag der Träger die Qualitätsentwicklung in den Kitas gestalten und den Träger in der Öffentlichkeit und gegenüber Behörden vertreten (BAGLJÄ 2020, S. 25). Die Landesjugendämter machen in ihrer Orientierungshilfe deutlich, dass sich die Träger von Kindertageseinrichtungen ihrer Verantwortung gewahr sein sollten, auch wenn sie fachfremd qualifiziert bzw. ehrenamtlich tätig sind. Sie geben Hinweise, was von Seiten der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger von den Trägern erwartet wird. Fachberaterinnen und Fachberater können

für Träger das notwendige Wissen und Fachkompetenzen erschließen und sie dabei unterstützen, ihre verantwortungsvollen Aufgaben kompetent und zuverlässig zu erfüllen.

Hinsichtlich der vorgeschlagenen Qualifizierungsangebote wäre zu prüfen, über welche Kompetenzen die haupt- und ehrenamtlichen Trägerverantwortlichen jeweils bereits verfügen, welche sie über Fachberatung oder Netzwerke abrufen können und welche einer Ergänzung bedürfen. Die entsprechenden Angebote sollten daher modular konzipiert sein und auch Fachberaterinnen und Fachberatern offenstehen. Fachberatungen sind zudem häufig in der Lage, sich das notwendige Wissen aus der Fachliteratur zu erschließen (z.B. Busse von Colbe u.a. 2021; Roos/Roux 2020; Lohrenz 2018) oder spezialisierte Fachleute zurate zu ziehen.

2.4 Trägerberatung am Beispiel Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit

Ein Beispiel soll zeigen, wie Fachberaterinnen und Fachberater Träger bei der Erfüllung ihrer rechtlichen Verpflichtungen unterstützen können. Gesundheit und Gesundheitsförderung haben in Kindertageseinrichtungen an Bedeutung gewonnen. Dabei geht es nicht nur um die Gesundheit der Kinder, sondern aller Beteiligten im „Setting Kita“ (Flothow 2020; Viernickel u.a. 2017; Geene u.a. 2016). Fachberaterinnen und Fachberater können die Implementation von Arbeitsschutzmaßnahmen bei Kita-Trägern begleiten und dabei auf Arbeitshilfen aus dem Gesundheitssystem zurückgreifen.

Der Träger ist in seiner Arbeitgeberrolle nach dem Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) verpflichtet, „die erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes unter Berücksichtigung der Umstände zu treffen, die Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten bei der Arbeit beeinflussen. Er hat die Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und erforderlichenfalls sich ändernden Gegebenheiten anzupassen“ (§1 ArbSchG). Und: „Die Arbeit ist so zu gestalten, dass eine Gefährdung für das Leben sowie

die physische und die psychische Gesundheit möglichst vermieden und die verbleibende Gefährdung möglichst gering gehalten wird“ (§4 Abs.1 ArbSchG). Gefährdungen können sich u.a. ergeben aus der Gestaltung und der Einrichtung der Arbeitsstätte und des Arbeitsplatzes, physikalischen und biologischen Einwirkungen, Arbeitsabläufen und Arbeitszeit und deren Zusammenwirken, unzureichender Qualifikation und Unterweisung der Beschäftigten sowie psychischen Belastungen bei der Arbeit (vgl. §5 Abs. 3 ArbSchG).

Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit werden in Unternehmen im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements umgesetzt (Ulich/Wülser 2018). Ein zentrales Instrument dafür ist die Gefährdungsbeurteilung. Mit diesem Verfahren werden verschiedene Gesundheitsrisiken im Arbeitsumfeld wie auch psychische Belastungen analysiert und Gegenmaßnahmen entwickelt. Die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin stellt dazu Grundlagenwissen bereit (BAuA 2014, vgl. auch baua.de). Unfallkassen und Berufsgenossenschaften haben speziell für Kindertageseinrichtungen Handreichungen entwickelt, die eine Gefährdungsbeurteilung anleiten (z.B. BGW 2016, vgl. auch bgw-online.de) und Gefahrenpunkte in der Kita anschaulich darstellen (vgl. www.sichere-kita.de). Träger sind als Arbeitgeber in der Verantwortung, Gefährdungsbeurteilungen zu initiieren. Fachberaterinnen und Fachberater können bei der Bestandsaufnahme möglicher Gesundheitsrisiken unterstützen und dabei auch unmittelbar mit den Kita-Teams zusammenarbeiten. Die Resultate und ggf. notwendige Maßnahmen sind mit dem Träger abzustimmen. Finanzielle Ressourcen können u.a. aus Mitteln zur Umsetzung des Präventionsgesetzes beantragt werden, wobei ausgehend von dem Setting-Ansatz nicht nur klassische Maßnahmen der Gesundheitsförderung finanziert werden, sondern beispielsweise auch Organisationsentwicklungsmaßnahmen zur Gesundheitsvorsorge und zur Burnout-Prophylaxe in Kitas (Geene/Reese 2018).

2.5 Fazit

Fachberaterinnen und Fachberater sollten sich zur Beratung von Trägern zunächst einen Überblick darüber verschaffen, wie die Trägerorganisationen aufgestellt sind, auf welche Qualifikationen, Erfahrungen und Ressourcen die Träger zurückgreifen können und wie die Arbeitsteilung zwischen Trägern, Leitungskräften und anderen Fachkräften geregelt ist. Auf der Grundlage dieser Analysen können z.B. Fragen der Qualitätsentwicklung, der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung sowie Spannungsfelder und Konflikte bearbeitet werden. Viele Beratungsanlässe bei Trägern tangieren jedoch rechtliche und betriebswirtschaftliche Fragen, zu denen Kita-Fachberatungen manchmal das notwendige Fachwissen fehlt und zu deren Beantwortung sie selbst daher auf die Expertise spezialisierter Fachleute angewiesen sind. Sie können Kita-Träger dabei unterstützen, sich ein Netzwerk aus Dienstleisterinnen bzw. Dienstleistern sowie Expertinnen und Experten aufzubauen, die ihnen kontinuierlich in der Trägerarbeit zur Verfügung stehen. Dazu kann die Mitgliedschaft der Träger in einem der Dachverbände hilfreich sein, die entsprechende Infrastrukturen anbieten.

Fachberaterinnen und Fachberater bewegen sich innerhalb und zwischen den verschiedenen Steuerungsebenen im System der Kindertagesbetreuung (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020): auf der Ebene der Einrichtungen, der Träger sowie häufig auch auf der fachpolitischen Ebene und können so Einfluss nehmen auf die Weiterentwicklung des Systems. Trägerverbände bieten beispielsweise Fachberaterinnen und Fachberater zur Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen in ihren Mitgliedsorganisationen an und vertreten die Interessen der Träger auf der fachpolitischen Ebene. Dabei argumentieren sie häufig auf der Basis profunden Fachwissens, spiegeln die Diskurse an die Träger zurück und beraten sie im Hinblick auf ihre Positionierung z.B. zu anstehenden Gesetzesänderungen. Vermutlich geht insbesondere von Fachberaterinnen und Fachberatern auf der Verbandsebene Steuerungswirkung aus. Verbände stellen eine trägerübergreifende Infrastruktur dar, die einen fachlichen Austausch zwischen den

Trägern und Einrichtungen auf der einen Seite und der Fachpolitik auf der anderen Seite ermöglicht. Insgesamt ist das Feld der Trägerberatung diffus und mit dem gesamten System äußerst dynamisch. In offiziellen Aufgabendefinitionen bleiben z.B. Fragen zum Personalmarketing außen vor, obwohl diese angesichts des Fachkräftemangels einen hohen Stellenwert haben.

Der Vorschlag der Landesjugendämter zur Qualifizierung von Trägern sollte kritisch daraufhin geprüft werden, inwieweit das dort erarbeitete Kompetenzprofil als Qualifizierungsmaßnahme für Träger anschlussfähig ist an eine heterogene und durch einen hohen Anteil Ehrenamtlicher gekennzeichnete Trägerlandschaft. Fachberaterinnen und Fachberater können durch ihre Erfahrung mit verschiedenen Trägerorganisationen dazu beitragen, Netzwerke aufzubauen, welche eine professionelle Trägerarbeit in der Kindertagesbetreuung auch dann ermöglicht, wenn die Verantwortung für die Unternehmen auf bürgerschaftlichem Engagement basiert.

Lektüretipps

Gesmann, Stefan/Merchel, Joachim (2019): Systemisches Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Handbuch für Studium und Praxis. Heidelberg

Lohrentz, Ute (2018): Das große Handbuch Recht in der Kita. Köln

Simsa, Ruth/Patak, Michael (2016): Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. 2. akt. Aufl. Wien

Denkanstöße

Mit welchen Instrumenten können Sie als Weiterbildnerin oder Weiterbildner Fachberaterinnen und Fachberater befähigen, die Trägerstrukturen, in denen sie tätig sind, zu analysieren?

Inwiefern sind für verschiedene Trägerkonstellationen (zum Beispiel mit haupt- oder ehrenamtlicher Führung, großen und kleinen Trägern) unterschiedliche Beratungsansätze sinnvoll und geboten? Wie können die Fachberaterinnen und Fachberater ihre professionelle Rolle gegenüber Trägern in unterschiedlichen Konstellationen definieren?

Wie können Spannungsfelder zwischen verschiedenen Steuerungsebenen identifiziert und bearbeitet werden?

Welche Ressourcen zur Erschließung von Wissen und Expertise für die Trägerberatung sind den Fachberaterinnen und Fachberatern bekannt? Wie können Fachberaterinnen und Fachberater befähigt werden, sich selbst Wissen bzw. Kompetenz in einem Netzwerk von Expertinnen und Experten zur Trägerberatung systematisch zu erschließen?

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer 2019. München
- Beher, Karin/Krimmer, Holger/Rauschenbach, Thomas/Zimmer, Annette (2008): Die vergessene Elite. Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen. Weinheim/München
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienste und Wohlfahrtspflege (BGW) (2016): Gefährdungsbeurteilung in der Kinderbetreuung. Hamburg
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Tiedemann, Catherine (2019): Träger – eine wenig beachtete Einflussgröße in der Kita-Landschaft. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, H. 3, S. 13–18
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (Hrsg.) (2014): Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung. Erfahrungen und Empfehlungen. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V. (BAGE) (2019): Die besondere Qualität – Rahmenkonzept der BAGE zur besonderen Qualität von Elterninitiativen. 3. Aufl. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2020): Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“. Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebs-erlaubnisbehörden. Köln
- Busse von Colbe, Walther/Coenenberg, Adolf G./Kajüte, Peter/Linnhoff, Ulrich/Pellens, Bernhard (Hrsg.) (2021): Betriebswirtschaft für Führungskräfte. Eine Einführung für Ingenieure, Naturwissenschaftler, Juristen und Geisteswissenschaftler. 5. Aufl. Stuttgart
- European Union (EU) (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission General Directorate for Education and Culture. Final Report. Luxemburg
- Flothow, Anne (2020): Gesundheit und Gesundheitsförderung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. 2., akt. Aufl. Stuttgart, S. 257–267
- Fthenakis, Wassilos E./Hanssen, Karin/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim
- Geene, Raimund/Reese, Michael (2017): Handbuch Präventionsgesetz. Neuregelungen der Gesundheitsförderung. Frankfurt am Main
- Geene, Raimund/Richter-Kornweitz, Antje/Strehmel, Petra/Borkowski, Susanne (2016): Gesundheitsförderung im Setting Kita. Ausgangslage und Perspektiven durch das Präventionsgesetz. Prävention und Gesundheitsförderung, Berlin/Heidelberg, S. 230–236. <http://rdcu.be/kMPL> (Zugriff: 20.07.2021)
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Haarmann, Anne (2018): Vertragsbeziehung zwischen Kita und Eltern. In: Lohrentz, Ute (Hrsg.): Das große Handbuch Recht in der Kita. Köln, S. 437–466
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2020): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart, S. 86–92
- 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
- Kalicki, Bernhard (2003): Qualitätssteuerung durch Rechtsträger. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Fthenakis, Wassilos/Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 19–29
- Lohrentz, Ute (2018): Das große Handbuch Recht in der Kita. Köln
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Hanssen, Kirsten (2003). Das Trägerprofil – ein mehrdimensionales Konzept. In: Fthenakis, Wassilos/

- Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 32–37
- 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. Freiburg im Breisgau, S. 253–314
- Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.) (2020): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis. Köln
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München
- Schwede, Gabriele/Schwede, Joachim (2018): Rechtliche Rahmenbedingungen des Kita-Arbeitsverhältnisses. In: Lohrenz, Ute (Hrsg.): Das große Handbuch Recht in der Kita. Köln, S. 353–436
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html#sprg234640 (Zugriff: 20.07.2021)
- Steinfeld, Sarah/Vaudt, Susanne (2014): Rechtsstrukturen und Wirtschaftlichkeit. In: Dieckbreder, Frank/Koschmider, Susanne M./Sauer, Martin (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen, S. 158–177
- Strehmel, Petra (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 131–252
- Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 28. München
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.) (2020): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. 2., akt. Aufl. Stuttgart
- Tietze, Wolfgang/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Groot-Wilken, Bernd/Sommerfeld, Verena/Viernickel, Susanne (2007): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6 Jahren. 2. akt. und erw. Aufl. Berlin
- Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (UKNRW) (2015): Gefährdungsbeurteilung für Kindertageseinrichtungen. Handlungshilfe. 4. vollständig akt. Aufl. Düsseldorf
- Ulich, Eberhard/Wülser, Marc (2018): Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven. 7. Aufl. Wiesbaden
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. 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. Freiburg im Breisgau, S. 11–130
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim
- Wehner, Theo/Güntert, Stefan T. (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation. Berlin

Tabelle

Tabelle: Verteilung der Träger von Kindertageseinrichtungen

3 Handlungsfeld C: Personal

Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen

Nicole Spiekermann

3.1 Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Personalentwicklung

Eine zentrale Aufgabe von Fachberaterinnen und Fachberatern im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung ist die Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Fach- und Leitungskräfte (Kaiser/Lipowski im Erscheinen; Preissing/Berry/Gerszonowicz 2016, S. 288). Die Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften erhalten insofern besondere Bedeutung, als dass sie eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Prozessqualität, d.h. für die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern sind (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 36f.). Der Gesetzgeber betont dies in §45 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB VIII, indem er den Trägern von Kindertageseinrichtungen explizit die Verantwortung für die „Gewährleistung der fachlichen Voraussetzungen“ und damit für die regelmäßige Weiterqualifizierung überträgt (BAGJLÄ 2020, S. 11). Im Bereich der (Kita-)Praxis ist Kompetenzentwicklung ein zentrales Anliegen von Personalentwicklung. Für kompetenzorientierte Personalentwicklung sprechen viele Gründe, wie die seit Jahren steigenden Anforderungen an das professionelle Handeln des Personals und die gesellschaftliche Bedeutung, die die Kindertageseinrichtung als Lebens- bzw. Bildungsort für Kinder hat. Im Ansatz des Lebenslangen Lernens stellt Kompetenzentwicklung eine kontinuierliche Herausforderung dar, u.a. um mit neuen (fachlichen) Entwicklungen Stand zu halten bzw. entsprechende Potenziale wie digitale (Kommunikations-)Möglichkeiten nutzen zu können. Zudem machen die heterogenen (Kompetenz-) Voraussetzungen der Fach- und Leitungskräfte eine systematische Personal- bzw. Kompetenzentwick-

lung in den Einrichtungen notwendig. Personalentwicklung ist in dieser Gemengelage eine große Chance, um die Zusammenarbeit im Team und das individuelle Handeln der Leitungs- und Fachkräfte systematisch weiterzuentwickeln und somit zur Qualitätsentwicklung früher Bildung beizutragen. Fachberaterinnen und Fachberater können innerhalb ihres Verantwortungsbereichs vielfältige Strategien der Personalentwicklung mitsteuern und gestalten. Das breite Aufgabenspektrum von Personalentwicklung reicht von der Durchführung eigener Schulungen über die Beratung von Trägern und Leitungskräften bei ihren Personalentwicklungsaufgaben bis hin zur Gestaltung und Steuerung von Personalentwicklungskonzepten. Übergeordnet liegt in ihrer Arbeit das Potenzial, die Wissenschaftlichkeit des Feldes auf theoretischer und praktischer Ebene weiter voranzutreiben, indem sie systematisch und nachhaltig an der Schnittstelle zu Fachpolitik, Wissenschaft und Praxis zentrale theoretische wie empirische Ergebnisse und Diskurse praxisnah aufbereiten und über vielfältige direkte und indirekte Wege und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren in die Kitapraxis vermitteln.

3.2 Ziele, Strategien und Maßnahmen von Personal- bzw. Kompetenzentwicklung in der Kita

Ein einheitliches Verständnis von Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen existiert derzeit nicht – vielmehr ist der Begriff „von Heterogenität und Unschärfe gekennzeichnet“ (Geiger 2019, S. 9). In diesem Fachtext wird Personalentwicklung „als

ein Aufgabenbereich [verstanden], in dem Lern- und Entwicklungsprozesse der Beschäftigten innerhalb der Organisation (...) gezielt angestoßen und begleitet werden, um einerseits den organisationalen Zielen der Einrichtung gerecht zu werden (z.B. gute pädagogische Qualität in Kitas) und andererseits die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Fach- und Führungskräfte zu ermöglichen und voranzutreiben“ (Strehmel/Overmann 2018, S. 11). Letzteres unterstützt wiederum die Zielerreichung der Organisation, da sie personelle Konstanz fördert. Im Fokus von Personalentwicklung stehen dafür die individuellen Kompetenzen bzw. Stärken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Optionen, diese im Tätigkeitsfeld zu nutzen. Im Idealfall entsteht eine Passung zwischen den Arbeitsanforderungen einerseits und den Weiterentwicklungswünschen des Personals andererseits. Strategische Personalentwicklung fokussiert insbesondere Kompetenzen, die „zur Verwirklichung strategischer Unternehmensziele benötigt werden“ (Geiger 2019, S. 9) und ist konzeptionell eng mit dem Ansatz der Organisationsentwicklung verbunden (ebd.). Die Ziele von Personalentwicklung sollen durch „die Förderung beruflich relevanter Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen etc., durch Maßnahmen der Weiterbildung, der Beratung, des systematischen Feedbacks und der Arbeitsgestaltung“ erreicht werden (Solga 2011, zitiert nach Geiger 2019, S. 9). Ein wichtiges Ziel von Personalentwicklung ist demnach Kompetenzentwicklung. „Kompetenz“ im Verständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bezieht sich auf die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell sozial verantwortlich zu verhalten“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 8). Der DQR unterscheidet die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (siehe dazu das Kapitel „Kompetenzorientierung“ von Jelena Ulukut in Teil A dieses Bandes), die wichtige Orientierungspunkte von Strategien der Personalentwicklung darstellen (Rosenstiel/Spieß 2010 sowie Faix/Mergenthaler 2013 zitiert nach Tippelt 2018, S. 112). Eine zentrale

Aufgabe der Arbeit der Fachberaterinnen und Fachberater ist daher u.a. die Berücksichtigung aller Kompetenzkategorien und die (Mit-)Gestaltung geeigneter Situationen bzw. Maßnahmen, die (je nach Bedarf, Ziel) fachlichen als auch personalen Kompetenzzuwachs unterstützen. Bestehende Prozesse bzw. Strukturen (z.B. Teamsitzungen) sind hinsichtlich dieses Ziels zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Ziele von Personal- bzw. Kompetenzentwicklung

Aufgrund der unterschiedlichen Blickrichtungen von Personal- bzw. Kompetenzentwicklung wird für ihre Gestaltung von einem „Spannungsfeld von organisationalen Interessen (Erhöhung der Motivation und Integration) und den Interessen der Mitarbeitenden (Berücksichtigung individueller Befähigungen und Erwartungen)“ (Geiger 2019, S. 9f.) gesprochen. Für die Arbeit von Fachberaterinnen und Fachberatern ist daher wichtig, „beide Seiten“ gleichermaßen zu berücksichtigen und zu versuchen, die entsprechenden (ggf. unterschiedlichen) Bedarfe und Interessen miteinander in Einklang zu bringen.

Personalentwicklung kann nicht ein Konzept „rezeptartig“ umsetzen oder eine Checkliste standardisiert abarbeiten. Vielmehr sind die kitaspezifischen bzw. individuellen Bedarfe zu ermitteln, abzustimmen und ein eigenes (Gesamt-)Konzept zu entwickeln, das diese Organisation bzw. ihr Personal gezielt kurz- und längerfristig weiterentwickelt und auch die unterschiedlichen Zuständigkeiten innerhalb dieses Prozesses benennt.

Trotz der Notwendigkeit, träger- bzw. einrichtungsspezifische Konzepte zu entwickeln, ist auch die Frage nach einem „Grundstock“ an frühpädagogischen Kompetenzen, die im Rahmen von Ausbildung und Studium erworben werden, relevant. So würde ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit nicht nur die Personalentwicklung erleichtern, sondern auch den Weg für Aufstiegsmöglichkeiten in Form von Spezialisierungen ebnen, auf die bspw. längerfristige Weiterbildungen vorbereiten

könnten. Dokumente, die sich mit der Frage nach den Basiskompetenzen von Kita-Fachkräften auseinandersetzen, sind u.a. das „kompetenzorientierte Qualifikationsprofil“ als Ausbildungsrichtlinie für den Fachschulbereich (KMK 2017) und das Berufsprofil „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015). Die WiFF geht der Frage nach, welche Kompetenzen für die Gestaltung ausgewählter (Bildungs-)Themen bzw. beruflicher Aufgaben wie z.B. sprachliche Bildung, Praxisanleitung, Gesundheitsförderung seitens der Fach- und Leitungskräfte notwendig sind. Bislang wurden 14 Kompetenzprofile, die das Strukturmodell des DQR nutzen, veröffentlicht¹⁴. Die Kompetenzprofile können auch für die Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen herangezogen werden, weil sie Orientierung hinsichtlich wichtiger Kompetenzziele geben. In Kombination mit den Fachtexten bieten sie in den *Wegweisern Weiterbildung* u.a. eine gute Grundlage für den fachlichen Austausch, die Reflexion oder die Entwicklung fachlicher Impulse.

Strategien und Maßnahmen von Personal- bzw. Kompetenzentwicklung

Ebenso wie die Ziele individuell bzw. spezifisch festzulegen sind, sollte jede Kindertageseinrichtung „Personalentwicklungsinstrumente auswählen, die auf ihren Kontext, ihre Größe, ihre Spezifika sowie ihr Leitbild und ihre strategische Ausrichtung zugeschnitten sind“ (Geiger 2019, S. 65). Dies betrifft beispielsweise die Personalzusammensetzung, konzeptionelle Eckpunkte und spezifische Aufgaben wie die Anleitung von Auszubildenden.

Für den Aufgabenbereich Personalentwicklung wurden im Qualitätshandbuch für Kita-Träger unter dem Dach des „Personalmanagements“ Orientierungspunkte für zielführende Strategien formuliert (Fthenakis u.a. 2003, S. 56–61, 144–156).

Hinweise auf mögliche „Strategien und Maßnahmen der Personalentwicklung“ finden sich auch in einer Studie von Petra Strehmel und Julia Overmann (2018), die die Personalentwicklung unterschiedlicher Kita-Träger untersuchte. Dabei wurden übergreifende, leitungsbezogene sowie fachkraftbezogene Maßnahmen unterschieden, die auch für Fachberaterinnen und Fachberater zentrale Blickrichtungen darstellen. Deutlich wird die Reichweite des Konzepts, das u.a. auch die Anleitung (zukünftiger) Fachkräfte beinhaltet. Die folgende Tabelle listet aus der Fülle der identifizierten Maßnahmen einige Beispiele auf:

¹⁴ Vgl. die WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bände 1 bis 14 auf www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.

Tab.: Strategien und Beispiele für Maßnahmen der Personalentwicklung

Strategien der Personalentwicklung	Beispiele für Personalentwicklungsmaßnahmen
Personalgewinnung und Onboarding	<ul style="list-style-type: none"> – Anleitung und Vorbild – Personalplanung bzw. vorausschauende und strategische Personalpolitik – Einarbeitungskonzepte – Patensysteme – Qualitätshandbuch und Fachliteratur als Einarbeitungshilfen – Hospitationen und Feedback bei neuen Kräften
Personalführung, Personalpflege und Personalbindung	<ul style="list-style-type: none"> – Trägerkultur geprägt u.a. von Wertschätzung, Beteiligungsmöglichkeiten – Gute Arbeitsatmosphäre und dienende Haltung gegenüber dem Team – Verlässliches Besprechungswesen: Information, Austausch und Reflexion – Jahresgespräche, Feedback-System, Fehlerkultur – Unterstützungsangebote (offenes Ohr bei Anliegen, Fachberatung) – Organisationsentwicklung u.a. in Kooperation mit der Fachberatung
Personalentwicklung im engeren Sinn	<ul style="list-style-type: none"> – Qualitätszirkel und Arbeitsgruppen – Partizipative Fortbildungsplanung – Gesamtfortbildungen – Leitungsfortbildung – Klausurtagung für Führungskräfte – Teamtage

Quelle: Eigene Darstellung (verkürzt) nach Strehmel/Overmann 2018, S. 118–120

Auch wenn Fachberaterinnen und Fachberater nicht alle Maßnahmen selbst gestalten können und müssen, sind die in der Studie und auch die im Qualitätshandbuch dargestellten Möglichkeiten wichtige Orientierungshilfen für ihre Arbeit, u.a. für die Zusammenarbeit mit dem Träger oder der Leitung und für Qualitätseinschätzungen.

3.3 Gestaltung des Prozesses der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung

Personalentwicklung nutzt für ihre Ziele, d.h. die Gestaltung der unterschiedlichen Strategien und Maßnahmen, verschiedene kurz- und langfristige, informelle und nonformale Settings. Hierzu zählen Fort- und Weiterbildungen ebenso wie Formate des (kollegialen) Austauschs und der Reflexion, der Zusammenarbeit (z.B. Arbeitstreffen), des Wissenstransfers (z.B. Newsletter, die Weitergabe ausge-

wählter Fachbeiträge) oder der Beratung. Neben der Auswahl geeigneter Maßnahmen sind auch deren inhaltliche und methodische sowie organisatorische Gestaltung zentral für ihre Wirksamkeit. Fachberaterinnen und Fachberater erfüllen unterschiedliche Aufträge, mit denen unterschiedliche Aufgaben einhergehen, die von der Entwicklung einer Gesamtstrategie über die Steuerung des Gesamtprozesses bis hin zur Organisation oder Übernahme einzelner Maßnahmen der Personalentwicklung reichen. Aufgrund dieser Heterogenität können im Folgenden nur allgemeine Hinweise gegeben werden. Vorgestellt wird eine Phasenstruktur, die sowohl für die Gestaltung des Gesamtprozesses bzw. einer Gesamtstrategie der Personalentwicklung als auch für einzelne Maßnahmen wie die Planung einer Weiterbildung oder eines Arbeitstreffens genutzt werden kann.

Für Fachberaterinnen und Fachberater (sowie weitere Akteure wie z.B. Träger) ergeben sich folgende (nicht immer trennscharf zu unterscheidende) Aufgaben, die im Sinne eines Zyklus¹⁵ zu gestalten sind:

- die Ermittlung von (Kompetenz-)Entwicklungsbedarfen/-zielen auf unterschiedlichen Ebenen auf Basis der Ziele der Einrichtung und der Wünsche des Personals;
- die (Weiter-)Entwicklung einer Gesamtstrategie bzw. eines Gesamtkonzepts;
- die inhaltliche und organisatorische Planung kurz- und langfristiger Maßnahmen;
- die Realisierung der geplanten Maßnahme(n) sowie
- die Sicherung des Transfers und die Evaluation der Maßnahme(n).

Nachfolgend können jeweils nur ausgewählte Aspekte thematisiert werden. Die Gestaltung der Aufgaben erfordert nicht nur ein gutes Projekt- und Zeitmanagement und differenziertes frühpädagogisches Fachwissen, sondern auch eine hohe Interaktions- und Vernetzungsqualität bzw. -bereitschaft sowie Kompetenzen für die Gestaltung

erwachsenenpädagogischer Bildungsformate, z.B. Wissen über (Selbst-)Lernprozesse.

Entwicklungsbedarfe bzw. -ziele ermitteln

Der Zyklus der Personalentwicklung fußt auf der detaillierten Festlegung der einrichtungsspezifischen Ziele und daraus abgeleiteten Aufgaben und Anforderungen, wie sie u.a. in der Konzeption festgelegt sind, sowie der Identifikation der für die Erfüllung dieser Anforderungen benötigten Kompetenzen seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Für diese Aufgabe können u.a. die WiFF-Kompetenzprofile herangezogen werden. Deutlich wird, dass die Qualität der fachlichen Grundlagen bzw. Orientierungen (z.B. das Leitbild) eine wichtige Größe für die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung darstellt ebenso wie ihre fachliche Weiterentwicklung bzw. die Auseinandersetzung mit diesen Grundlagen (siehe dazu das Kapitel zu Handlungsfeld A von Andy Schieler in diesem Teil des Bands).

Im Anschluss folgt eine Analyse, inwiefern die Aufgaben und Anforderungen mit den individuellen Kompetenzen der Fach- und Leitungskräfte zusammenpassen. Auf Basis der Ergebnisse, d.h. der Einschätzung des Ist-Zustandes (Organisationsziele, Aufgaben, Kompetenzen einer Person), kann die Festlegung des Soll-Zustandes erfolgen und damit des Weiterentwicklungsbedarfs. Dies betrifft ebenfalls die Ebene der Organisation. Für das Personal ist auch das Kompetenzprofil innerhalb eines Teams zu berücksichtigen. Die einzelnen Schritte der Ist- und Soll-Analyse sollten für alle Beteiligten nachvollziehbar und im Dialog erfolgen. Studienergebnisse zeigen, dass Werte wie Selbstentfaltung, Mitbestimmung und Partizipation für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe besonders wichtig sind (Nachtigall u.a. 2021, S. 31; Mohr/Ziegler 2015, S. 204). Zentral ist demnach, Wege zu finden bzw. zu gestalten, um in einen gemeinsamen Austausch über organisatorische und personelle Entwicklungsziele und -potenziale zu treten, z.B. in Jahresgesprächen oder Teamtreffen. Hierfür können unterschiedliche Zugänge, etwa ein Fragebogen zur Selbst- und

¹⁵ Die Phasen des Zyklus wurden in Anlehnung an Becker 2005, S. 17 formuliert.

Fremdeinschätzung, genutzt werden. Auch für Fachberaterinnen und Fachberater selbst, d.h. ihre eigenen Kompetenzen und Entwicklungspotenziale, ist dies eine wichtige Frage (siehe dazu das Kapitel zu Handlungsfeld E von Petra Beitzel in diesem Teil des Bands). Für die Ziele von Personalentwicklung ist darüber hinaus auch das (Entwicklungs-) Potenzial des Trägers eine zentrale Perspektive (siehe dazu das Kapitel zu Handlungsfeld B von Petra Strehmel in diesem Teil des Bands).

Innerhalb dieser „Analysephase“ können sich nicht nur Entwicklungsnotwendigkeiten, sondern auch individuelle Stärken offenbaren, die zu Überlegungen über neue berufliche Perspektiven führen können wie z.B. die Übernahme neuer Verantwortungsbereiche innerhalb einer Einrichtung bzw. eines Trägers. Das Bewusst- und Transparentmachen der eigenen Kompetenzen stärkt nicht nur das professionelle Selbst, sondern auch die Motivation der Fachkräfte (Deci/Ryan 1993, S. 229f.). Der Austausch über organisatorische Stärken kann die Identifikation mit der Einrichtung unterstützen und dadurch u.a. das Arbeitsklima verbessern und personeller Fluktuation entgegenwirken. Aus den Stärken abgeleitete Entwicklungspotenziale können als gemeinsam gestaltete Projekte nicht nur die Qualität der Einrichtung verbessern, sondern auch die Teamzusammenarbeit und die Attraktivität der Einrichtung als Arbeitsort steigern.

Ein Gesamtkonzept bzw. passgenaue Maßnahmen (weiter-)entwickeln

Auf Basis der gemeinsam abgestimmten Ziele, Anforderungen und Zuständigkeiten sowie Kompetenzen und entsprechenden Entwicklungsbedarfen können konkrete passgenaue Schritte bzw. Maßnahmen für die kurz- und langfristige Zielerreichung geplant werden. Dazu gehören etwa Coachings-, Supervisions-, Einarbeitungs- und Hospitationsformate. Im Idealfall sind die einzelnen Maßnahmen im Sinne eines Gesamtkonzepts aufeinander abgestimmt und berücksichtigen systematisch unterschiedliche Qualitätsebenen (siehe dazu das Kapitel zu Handlungsfeld A von

Andy Schieler in diesem Teil des Bands) sowie übergreifende, leitungs- und fachkraftbezogene Strategien. Die Entwicklung eines Gesamtkonzepts kann beispielsweise in vorbereiteten aufeinander aufbauenden Leitungs- bzw. Teamklausuren entwickelt werden. Zentral ist dabei u.a. die differenzierte und ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die Einrichtung zukünftig qualitativ weiterentwickeln sollte.

Was die konkrete Auswahl an Maßnahmen der Personalentwicklung betrifft, wird in jüngster Zeit dem informellen Lernen „in der Arbeit, im sozialen Umfeld, in sozialen Netzen und über Medien eine sehr hohe Bedeutung“ beigemessen (Tippelt 2018, S. 108). Informelle Bildungsprozesse erfolgen eher beiläufig, „in Kontexten (...), in denen nicht das Lernen, sondern die Bewältigung situativ unterschiedlicher Anforderungen im Vordergrund steht“ (Leu 2014, S. 15). Fachberaterinnen und Fachberater sollten deshalb u.a. überlegen, wie sich entsprechende indirekte Lernmöglichkeiten nutzen bzw. gestalten lassen.

Lernen im Kontext der Arbeit wird nicht nur als Potenzial (Ebert u.a. 2018), sondern auch als Notwendigkeit auf dem Weg der Entwicklung frühpädagogischer Professionalität beschrieben (Leu 2014, S. 18). Ein zentrales Element dieser (zu entwickelnden) Professionalität ist die Haltung der Fachkräfte (Leu 2014, S. 19). Die Auswahl bzw. inhaltliche und methodische Entwicklung von Maßnahmen sollte daher berücksichtigen, inwiefern sie die Haltung beeinflussen bzw. für eine professionelle Haltung zentrale Kompetenzen wie bspw. Lernkompetenz, Empathie und Kooperationsfähigkeit (ebd.) unterstützen. Hierfür sind insbesondere „zirkuläre und reflexive Prozesse [der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung] zu konzipieren“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 67).

Für den Lernerfolg zentral ist die Verknüpfung der individuellen Lernprozesse mit „Team- und Organisationsentwicklungsprozessen, verbunden mit der Möglichkeit, neue Ideen zu erproben (...) und in vorhandene Abläufe und Routinen einzuflechten“ (Strehmel/Overmann 2018, S. 118). Fachberaterinnen und Fachberater sollten bei ihren Planungen daher prüfen, mit welchen Strategien es der Zielgruppe

(z.B. Leitungen) gelingen kann, neues Wissen in den Kita-Alltag zu integrieren.

Für die Auswahl bzw. Entwicklung passender Maßnahmen können Materialien hinzugezogen werden, die ausgewählte Formate fokussieren, bspw. eine qualitätsvolle bzw. kompetenzorientierte Weiterbildung (Meyer 2018; DJI/WiFF 2014; Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Zentrale Orientierungspunkte für Maßnahmen der Personalentwicklung sind u.a. gesetzliche Vorgaben und fachliche Standards oder die Zugehörigkeit, Identifikation und das Wohlbefinden der Fach- und Leitungskräfte (Strehmel/Overmann 2018, S. 120f.). Petra Strehmel und Julia Overmann identifizieren in ihrer Studie nicht nur wichtige Themen von Personalentwicklung, sondern auch Kriterien, die auf eine gute Praxis der Personalentwicklung in Kitas hinweisen. Dazu gehören neben der Sicherung der Fachlichkeit u.a. die Gestaltung der Organisationskultur nach Prinzipien professioneller Führung, der Aufbau einer klaren und arbeitsfähigen Organisationsstruktur sowie die Entwicklung verlässlicher Prozessstrukturen (Strehmel/Overmann 2018, S. 122f.).

Maßnahmen der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung realisieren

Die Realisierung der Maßnahmen, die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung unterstützen sollen, beruht auf den Ergebnissen der detaillierten, ggf. partizipativen Planungen zu der Frage, durch welche Aktivitäten die (Kompetenz-)Ziele unterstützt werden sollen. Je nach Ziel müssen unterschiedliche Maßnahmen realisiert werden, wie die Weiterentwicklung von Arbeitsgrundlagen und -materialien, Recherchen oder die Gestaltung bzw. Auswahl einer Weiterbildung. Dafür erforderlich sind u.a. ein gutes Zeitmanagement und fachliche Expertise bzw. Wissen über einschlägige Wissensquellen und ein „gutes“ Netzwerk. In dieser Phase sind je nach Maßnahme verschiedene Aspekte relevant wie bspw. die Dokumentation bzw. Ergebnissicherung und die Gestaltung einer positiven Lern- bzw. Prozessdynamik. Letztere ist u.a. beeinflusst durch das verbale

und nonverbale Handeln der teilnehmenden bzw. durchführenden Person(en), die Materialauswahl und -zusammenstellung (z.B. ihre Qualität, den Transfer des theoretischen Wissens für die Praxis), die Raum- und Zeitgestaltung. Ein förderliches (Lern-)Klima ist vor allem „durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern geprägt (...)“ (Helmke 2015 zitiert nach Pietsch u.a. 2019, S. 23). Auch „Orientierung, die Klärung von Erwartungen und Vertrauen schaffende Maßnahmen“ (Meyer 2018, S. 38) sind wichtig. Im Sinne der Nachhaltigkeitssicherung ist das Festhalten zentraler Ergebnisse bzw. Aspekte wie zukünftiger Ziele, Zuständigkeiten oder Herangehensweisen essenziell. Fachberaterinnen und Fachberater sollten sich als Teil bzw. als Unterstützerinnen und Unterstützer einer Lerngemeinschaft begreifen. Nicht nur in dieser Phase sind zentrale Prinzipien, wie Subjektorientierung, Partizipation, Interaktion und das Anknüpfen an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Teilnehmenden (Pietsch u.a. 2019) als wichtige Standards zu berücksichtigen.

Transfer sichern, Kompetenzziele überprüfen und ggf. anpassen

Kompetenz- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen können erst dann erfolgreich abgeschlossen werden, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Gelernte am Arbeitsplatz dauerhaft zur Bewältigung ihrer Aufgaben anwenden (können). Die Phase der Nachhaltigkeitssicherung bzw. Zielüberprüfung ist daher eine wichtige Phase, um dauerhafte Entwicklungen anzustoßen. Der Abschluss einer Maßnahme (z.B. ein Beratungsgespräch, die Weiterentwicklung des Leitbildes) stellt daher kein Ende dar, sondern mündet in weitere Aktivitäten, die der Nachhaltigkeitssicherung dienen, wie bspw. eine Folgeveranstaltung oder ein Nachgespräch, das auf Basis eines Protokolls geführt wird. Die Frage des Transfers sollte stets mitberücksichtigt werden. Im Hinblick auf Weiterbildungen (und zum Teil übertragbar auf weitere Maßnahmen) sind

bestimmte Merkmale der Teilnehmenden (u.a. ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme), des Trainingsdesigns (bspw. die didaktische und methodische Gestaltung) sowie der Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung (z.B. Unterstützung von Vorgesetzten) als Wirkfaktoren auf den Lernerfolg empirisch gesichert (Hoffer 2017, S. 142f.).

Die Führungskräfte und Träger leisten insbesondere dadurch Unterstützung, dass sie die Fachkräfte ermuntern, die erworbenen Kenntnisse in ihre Arbeit einzubringen, und die nötigen Rahmenbedingungen schaffen, bspw. indem sie Zeitfenster oder Situationen ermöglichen, die dazu dienen, das Gelernte umzusetzen. Entscheidend ist darüber hinaus das Verhalten der Führungskräfte, das „Signalwirkung“ hat (Becker 2005, S. 262) – Führungskräfte sollten sich so verhalten, wie sie es von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwarten.

Fachberaterinnen und Fachberater sollten in dieser Phase u.a. folgende Aspekte bzw. Fragen berücksichtigen:

- Inwiefern hat die Aktivität/das Angebot Kompetenzentwicklung angeregt und das berufliche Handeln der Zielgruppe (kurz- und längerfristig) verändert? Welche Faktoren hätten den „Erfolg“ der Maßnahme(n) erhöht?
- Können die Fachkräfte (oder Leitungen) das Gelernte (z.B. neues Wissen) im Berufsalltag umsetzen? Welche Aktivitäten/Rahmenbedingungen könnten dies unterstützen?
- Welche „Hürden“ gibt es bei der Umsetzung des Gelernten in der Praxis (z.B. fehlende zeitliche, personelle oder finanzielle Ressourcen), und wie können diese Hürden gemeinsam gemeistert werden?

Für die Feststellung von Kompetenzzuwachs eignet sich die Kombination verschiedener (...) qualitativer und quantitativer Methoden (Erpenbeck 2012, S. 21ff.) sowie „Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren an, um dem komplexen Konstrukt Kompetenz in all seinen Facetten gerecht zu werden“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, S. 27). Ein solch umfangreiches

Vorgehen benötigt allerdings entsprechende, u.a. zeitliche und personelle, Rahmenbedingungen.

3.4 Fazit

An der Schnittstelle zwischen Praxis, Trägern, Politik und Wissenschaft kann Fachberatung große Potenziale für die Aufgabe der Kompetenz- bzw. Personalentwicklung entfalten, wenn sie unterstützende Rahmenbedingungen, wie ausreichend Zeit, erhält. Bisher sind Fachberaterinnen und Fachberater jedoch nur unzureichend, d.h. zu selten, mit einem weitreichenden Mandat in diesen Aufgabenbereich eingebunden (Geiger 2019, S. 51). Es zeigt sich in diesem Befund, dass Fachberaterinnen und Fachberater derzeit nicht ihr volles Potenzial ausschöpfen (können). Dies betrifft auch die Reichweite innerhalb der Teams, denn aktuell richtet sich die „Fachberatung (...) primär an Kitaleitungen, seltener an Teams und deutlich seltener an einzelne pädagogische Fachkräfte. Die aktuelle Situation ist mit dem Risiko verbunden, dass fachliche Impulse/wissenschaftliche Erkenntnisse nicht bei der einzelnen Fachkraft ankommen. Die Betrauung mit entsprechenden Aufgaben und eine Erhöhung der Beratungsfrequenz, sodass eine kontinuierliche Begleitung ermöglicht wird, sind Faktoren, die die Nachhaltigkeit der Arbeit der Fachberaterinnen und Fachberater unterstützen würden“ (Geiger 2019, S. 96).

Auch wenn Fachberatung ein wichtiges Glied im Unterstützungssystem der Kitas ist, ist das komplexe Ziel der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung (Becker 2013) letztlich nur als gemeinsames Anliegen zu verwirklichen. Zentral für die Ausgestaltung dieser Aufgabe sind daher u.a. die konstruktive, proaktive und kontinuierliche Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren wie Trägern, Leitungen, Weiterbildenden. Voraussetzung für eine nachhaltige Wirkung von Lernprozessen in Organisationen ist darüber hinaus deren kulturelle, strategische und strukturelle Einbettung. Isolierte Aktivitäten verpuffen schnell in ihrer Wirkung. Aktuell sind die dargestellten Inhalte bzw. Aufgaben noch kein flächendeckender Standard. Sie

wären aber wichtige Bausteine der Professionalisierung der Frühen Bildung und damit der Schaffung einer hohen Qualität in den Einrichtungen für Kinder. Gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung wirken sich auch positiv auf das Arbeitsfeld Kita aus, weil sie u.a. attraktive(re) berufliche Perspektiven für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schaffen. Generell wird gefordert, „Berufskarrieren frühpädagogischer Fachkräfte langfristig gesehen neu zu denken“ (Ebert 2017, S. 38).

Fachberatung kann als Qualitätsressource ein hohes Potenzial entfalten – wenn sie von unterschiedlichen Seiten (u.a. der Fachpolitik, dem Träger) die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, Ressourcen und Handlungsspielräume erhält. Sie ist aber nicht als isolierte Kraft zu begreifen, sondern Element eines – im Idealfall – professionellen bzw. kompetenten Gesamtsystems (Strehmel 2020, S. 372), das durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure eine hohe Qualität in den Kitas sichert.¹⁶



Lektüretipps

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von/Grote, Sven/Sauter, Werner (Hrsg.) (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart

Herrmann, Annett (Hrsg.) (2017): Personalarbeit 4.0. Arbeit kompetenzorientiert gestalten. Handbuch für das Sozial- und Gesundheitswesen. Münster

Klaudy, Elke Katharina/Köhling, Karola/ Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen. Herausforderungen und Strategien. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Reihe Study, Nr. 336. Düsseldorf



Denkanstöße

Wie können Sie als Weiterbildnerin oder als Weiterbildner Fachberaterinnen und Fachberater für die Steuerung bzw. (Mit-)Gestaltung eines Gesamtkonzepts der Personalentwicklung vorbereiten?

Wie können Sie Fachberaterinnen und Fachberater auf zentrale Aspekte ihrer Tätigkeit vorbereiten, wie z.B. die (Mit-)Gestaltung von (informellen) Selbstbildungsprozessen und damit verbunden die Erfassung von Kompetenzentwicklungsbedarfen?

¹⁶ Der Text greift zum Teil Erkenntnisse aus der folgenden Veröffentlichung auf: Spiekermann, Nicole/Gaigl, Anna (2016): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Wie die Arbeit mit Kompetenzprofilen Personalentwicklungsprozesse unterstützen kann. In: KiTa aktuell Regionalausgabe HRS, H. 9, S. 183–186

Literatur

- Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Berlin
- Becker, Manfred (2005): Systematische Personalentwicklung: Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart
- Becker, Manfred (2013): Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2020): Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“. Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebs-erlaubnisbehörden. Köln
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223–238
- Deutsches Jugendinstitut e.V./Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- Ebert, Sigrid (2017): Künftige Personalherausforderungen – subjektive Experteneinschätzung. In: Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen. München, S.168–170
- Ebert, Sigrid/König, Anke/Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1. München
- Erpenbeck, John (2012): Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In: Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, S. 7–42
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Faix, Werner G./Mergenthaler, Jens (2013): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über die Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit als grundlegende Bedingung für Innovationen und den unternehmerischen Erfolg. Stuttgart
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie, Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg
- Fthenakis, Wassilios/Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Hoffer, Rieke (2017): Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 140–150
- Kaiser, Anna-Katharina/Lipowski, Hilke (im Erscheinen): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpä-

- dagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 35. München
- Kultusministerkonferenz/Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Meyer, Anita (2018): Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 53. München
- Mohr, Simon/Ziegler, Holger (2015): Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 53. Jg., H. 3, S. 202–205
- Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021): Berufliche Wege in Kitas: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 33. München
- Pietsch, Stefanie/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Ullrich-Runge, Claudia/Lipowski, Hilke unter Mitarbeit von Lucia Schuegger, Veronika Hundegger und Lisa Lischke-Eisinger, aktualisiert von Hilke Lipowski, Benjamin Hahn, Claudia Ullrich-Runge (2019): Methodisch-didaktisches Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung. In: Schuegger, Lucia/Hundegger, Veronika/Lipowski, Hilke/Lischke-Eisinger, Lisa/Ullrich-Runge, Claudia: Qualität in der Kindertagespflege: Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover, S. 1–132
- Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2016): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Expertise. 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. Freiburg im Breisgau, S. 253–315
- Rosenstiel, Lutz von/Spieß, Erika (2010): Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder. München
- Solga, Marc (2011): Evaluation von Personalentwicklung. In: Ryschka, Jurij/Solga, Marc/Mattenklott, Axel (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden, S. 369–399
- Spiekermann, Nicole/Gaigl, Anna (2016): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Wie die Arbeit mit Kompetenzprofilen Personalentwicklungsprozesse unterstützen kann. In: KiTa aktuell Regionalausgabe HRS, H. 9, S. 183–186
- Strehmel, Petra (2020): Das System der Kindertagesbetreuung nutzen und weiterentwickeln. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart, S. 357–382
- Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. Potsdam
- Tippelt, Rudolf (2018): Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Wiesbaden, S. 105–120
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. 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. Freiburg im Breisgau, S. 11-131

Tabelle

Tabelle: Strategien und Beispiele für Maßnahmen der Personalentwicklung

4 Handlungsfeld D: Team

Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen

Daniela Ulber

4.1 Formen, Prozesse und Phasen der Teamarbeit

Der Teambegriff taucht in Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen Zusammenhängen auf. Oft wird bei der gesamten Kita-Belegschaft von einem Team gesprochen – manchmal in Abgrenzung zur Leitung oder aber zu den nichtpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Auch die Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam mit einer Kindergruppe arbeiten, werden als Team bezeichnet. Neben solchen Fachteams, die kontinuierliche pädagogische Tätigkeiten umsetzen, gibt es weitere Teamformen, häufig parallel zu anderen Teamzugehörigkeiten, wie Strategieteams mit spezifischen langfristig ausgerichteten Aufgaben (z.B. Qualitätsmanagement) oder zeitlich begrenzte Projektteams (Haug 2009). In allen diesen Teamarten kann Beratungsbedarf bestehen. Entsprechend wichtig ist es, die richtige Teamebene auszuwählen und in dieser Konstellation zu arbeiten. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob von einem Konflikt das Gesamtteam oder nur ein Teilteam betroffen ist.

Welche Vorteile werden nun mit Teamarbeit – in Abgrenzung zu isolierter Arbeitstätigkeit – verbunden? Sie soll dazu führen, dass die Teammitglieder

- sich mehr für ein gemeinsames motivierendes Ziel engagieren,
- kompetenter arbeiten, da unterschiedliche Kompetenzen, Hintergründe und Perspektiven zusammenkommen und gegenseitige Unterstützung und Feedbacks möglich sind und
- flexibel auf sich verändernde Anforderungen reagieren können (Lantz u.a. 2021).

Dabei ist Teamarbeit aber kein „Selbstläufer“, und bestimmte Konstellationen verhindern, dass die Stärken eines Teams zum Tragen kommen. Bevor

es um die Teamentwicklungsbereiche geht, soll zunächst noch einmal geklärt werden, was ein „echtes“ Team ausmacht:

Ein Team wird häufig als Gruppe definiert, die aus zwei oder mehr Individuen besteht, ein oder mehrere gemeinsame Ziele teilt und gebildet wurde, um relevante Aufgaben der Organisation auszuführen. Dabei sind die Teammitglieder voneinander abhängig und interagieren miteinander. Gleichzeitig sind Teams von anderen organisationalen Einheiten abgegrenzt (wie andere Teams oder Funktionsstellen) und eingebettet in einen organisationalen Kontext (Kozlowski/Bell 2013). Teamarbeit bezieht sich immer auf zwei Prozessformen: einerseits aufgabenbezogene Prozesse zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben und andererseits zwischenmenschliche Prozesse wie die Entwicklung von Vertrauen und die Etablierung eines positiven Arbeitsklimas. Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf unterschiedliche Phasen der Teamarbeit. Sehr präsent ist die Handlungsphase, in der Teams ihre Arbeitsaufgaben erfüllen wie beispielsweise die pädagogische Arbeit mit den Kindern, die Dokumentation von Beobachtungen, die Durchführung von Elternabenden oder Planung des Tages der offenen Tür. Mindestens genauso wichtig für die Qualität der Teamarbeit sind aber auch die sogenannten Übergangsphasen (Maynard u.a. 2015), in deren Rahmen die Arbeit kritisch reflektiert und Möglichkeiten für sinnvolle Veränderungen entwickelt werden, auf deren Basis die zukünftige Arbeit geplant wird. Daher rührt auch der Name Übergangsphase: Zwischen den Handlungsphasen soll es Zeitfenster geben, die dafür genutzt werden, Anpassungen vorzunehmen, die dann in der nächsten Phase realisiert und erprobt werden. Auch die Qualität der Beziehungen und der Arbeit im Team sollten Gegenstand dieser Reflexionen sein. Wich-

tig ist, dass diese Übergangsphasen regelmäßig realisiert werden und angesichts des allgemeinen Arbeitsaufkommens nicht untergehen.

Michael A. West und Joanna Lyubovnikova (2012) beschreiben, wie sich echte Teams von anderen Gruppierungen in Organisationen (wie z.B. „Pseudo-Teams“) abheben:

- Sie reflektieren und bewerten ihre Arbeit gemeinsam und tauschen nicht nur Informationen zur Koordination aus (Reflexivität).
- Sie sind bei der Aufgabenerfüllung voneinander abhängig und haben ein gemeinsames Verständnis über ihr Vorgehen (Aufgabeninterdependenz).
- Sie arbeiten gemeinsam auf ein Ziel hin, hinter dem sie stehen (geteilte Ziele).
- Die Teammitglieder identifizieren sich mit dem Team und fühlen sich ihm zugehörig (Verbundenheit).

Nicht immer sind die Voraussetzungen in Kindertageseinrichtungen dafür gegeben, dass tatsächlich als und im Team gearbeitet wird. Gleichsam stellen diese oben beschriebenen Merkmale und Vorteile Ziele für mögliche Teamentwicklungsmaßnahmen dar.

4.2 Phasen der Teamentwicklung

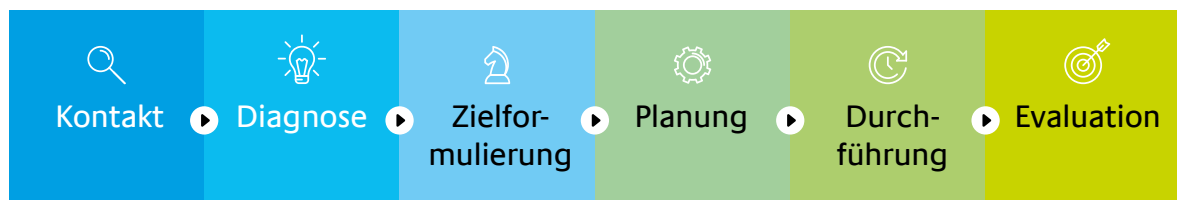
Teamentwicklung kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Zum einen gibt es diverse Modelle, die Phasen beschreiben, die generell von Teams

in ihrem Lebenszyklus durchlaufen werden. Am bekanntesten ist das Phasenmodell von Bruce W. Tuckman (Tuckman/Jensen 1977; Tuckman 1965), demzufolge alle Teams die Phasen Forming (Austesten und erste Orientierung), Storming (Konflikte und Emotionen), Norming (Etablierung des Teamzusammenhalts und offene Kommunikation über die Zusammenarbeit) und Performing (gelingende und qualifizierte Teamarbeit in funktionalen Rollen) durchlaufen. Die Allgemeingültigkeit dieser Modelle ist nicht empirisch belegt, dennoch lässt sich für die Teamentwicklung ableiten, dass es wichtig ist, welche interpersonalen Prozesse in dem betroffenen Team gerade vorherrschend sind.

Während bei den gerade erwähnten Modellen davon ausgegangen wird, dass sich Teams im Zeitverlauf quasi aus sich selbst heraus verändern, wird Teamentwicklung zum anderen als Beschreibung eines geplanten und zielgerichteten Vorgehens verwendet. Teamentwicklung in diesem Sinne ist ein absichtsvoll gesteuerter und geplanter Prozess, häufig unterstützt durch externe Akteure wie Fachberaterinnen und Fachberater, der als Ziel eine konkrete Veränderung der Teamprozesse oder -ergebnisse verfolgt. Ähnlich wie Organisations- und Qualitätsentwicklung stellt eine solche geplante Teamentwicklung letztlich einen kontinuierlichen Prozess dar, der unterschiedliche Phasen durchläuft (Ulber 2020).

In der folgenden Abbildung sind die Phasen in Anlehnung an das Modell von Simone Kauffeld und Eva-Maria Schulte (2014, ergänzt wurde die Zielformulierung) aufgeführt.

Abb.: Phasen der Teamentwicklung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kauffeld/Schulte 2014

In der Kontaktphase geht es – wie generell bei Beratungsprozessen – um die Abklärung von Erwart-

tungen, Rollen und Rahmenbedingungen. Ebenso können Anlässe für die Inanspruchnahme von Fach-

beratung wie spezifische Probleme in Teams geschildert werden. Dabei ist es wichtig, dass diese in der nächsten Phase, der Diagnose, näher erfasst werden, damit die Teamentwicklungsmaßnahme nicht am eigentlichen Bedarf vorbei geht. Auf dieser Basis wird ein realisierbares Ziel für die Teamentwicklung vereinbart, an dem sich die Fachberaterin bzw. der Fachberater orientiert. In der Planungsphase sind die Auswahl der Teamentwicklungsmaßnahme(n) wie auch das konkrete Vorgehen sowohl im Hinblick auf die Zielstellung als auch die Rahmenbedingungen festzulegen. Entsprechend der Planung erfolgt dann die Durchführung – wobei es wichtig ist, diesen Prozess im Blick zu behalten und auf eventuelle Schwierigkeiten und unerwartete Ereignisse adäquat zu reagieren. Hierbei geht es nicht darum, die Planung zwingend eins zu eins umzusetzen, Anpassungen sind möglich und ggf. wichtig für die Zielerreichung. Der letzte Schritt ist die Evaluation der Zielerreichung, je nachdem, wie diese ausfällt, erfolgt ggf. ein weiterer Teamentwicklungszyklus. Erhebungsverfahren, die sowohl für die Diagnose als auch die Evaluation genutzt werden können, sind beispielsweise das Teamklima-Inventar von Felix C. Brodbeck, Neil Anderson und Michael A. West (2000) und der Fragebogen zur Arbeit im Team (Kauffeld 2004; für weitere Verfahren vgl. Lantz u.a. 2021 und van Dick/West 2013). Cornelia Edding und Karl Schattenhöfer (2012) stellen dar, wie Rollenanalysen, Lebenslinien und Normen von Teams gemeinsam beschrieben werden können. Weitere interaktivere Möglichkeiten zur Beschreibung der Situation in Kita-Teams wie Teambilder oder gemeinsame Reflexion der Teamgeschichte finden sich bei Anke Pannier (2018) in einem Modul zur Teamentwicklung in Kindertagesstätten.

4.3 Relevante Entwicklungsbereiche für die Zusammenarbeit in Teams

Wenn es um Probleme in Teams geht, stehen häufig Streit und Konflikte von Teammitgliedern im Vordergrund. Damit hängt zusammen, dass diese Probleme häufig individualisiert werden und der systemische Kontext vernachlässigt wird. Zudem ist konfliktfreie Arbeit nicht zwingend gleichzusetzen mit qualitativ hochwertiger Arbeit.

Rahmenbedingungen für gelingende Teamarbeit

Zunächst einmal benötigen Teams ausreichende zeitliche, materielle und qualifikatorische Ressourcen sowie ein adäquates Unterstützungssystem, um arbeitsfähig zu sein. Sind alle Stellen besetzt? Gibt es gute Lösungen für den Ausfall von Teammitgliedern, beispielsweise bei längeren Erkrankungen? Sind ausreichende Vor- und Nachbereitungszeiten sowie Zeitfenster für die Kommunikation im Team vorhanden? Wie sind die räumlichen Bedingungen, nicht nur für die Arbeit mit den Kindern, sondern auch für den Austausch im Team? Stehen ausreichend pädagogische Materialien wie auch Literatur zur Verfügung? Werden Personal- und Teamentwicklung unterstützt? Gibt es Beratungsangebote für Teams?

Wie oben beschrieben, verfügen „echte“ Teams u.a. über geteilte Ziele und gemeinsame Vorstellungen von der Aufgabenbearbeitung. Förderlich für die Arbeit (multiprofessioneller) Teams sind ein Konsens hinsichtlich der zentralen Werte und Haltungen in der pädagogischen Arbeit, eine transparente Aufgaben- und Verantwortungsverteilung sowie definierte Schlüsselprozesse und Abläufe (Strehmel/Ulber 2020, in Anlehnung an Höfer/Behringer 2002). Neben gemeinsamen Zielen und einem geteilten Verständnis über das Vorgehen benötigen Teams auch Autonomie (West 2012) im Hinblick auf Entscheidungen darüber, wie gearbeitet wird, wie

sich das Team koordiniert oder welche Veränderungen und Entwicklungen vorgenommen werden. Welche Maßnahmen sind vor diesem Hintergrund zielführend? Zunächst kann durch eine entsprechende Arbeitsgestaltung sichergestellt werden, dass die Arbeitsbedingungen von Teams adäquat sind und sie über ausreichend Entscheidungsspielraum verfügen. Teambuildingmaßnahmen unterstützen Teams dabei, ihre Ziele zu formulieren und abzustimmen, Rollenverteilungen zu klären, Probleme im Team zu lösen und Verfahren der Kommunikation und Entscheidungsfindung zu definieren (Lacerenza u.a. 2018; Shuffler u.a. 2018). Studien zeigen positive Effekte von Teambuilding in Bezug auf Teamprozesse (z.B. Kommunikation), soziale Unterstützung, Affekte, kollektive Selbstwirksamkeit, Teamzusammenhalt und -identifikation (Grossman 2014; Hämmelmann/van Dick 2013; Klein u.a. 2009). Die Ergebnisse können in einer Teamvereinbarung schriftlich festgehalten werden, welche beispielsweise Ziele, Prozesse, Verantwortlichkeiten, gegenseitige Erwartungen, Koordinationsmechanismen, Verhaltensweisen und Kommunikation im Team umfassen kann. Diese Vereinbarungen sollten kontinuierlich überprüft und ggf. angepasst werden, wenn veränderte Konstellationen dies als sinnvoll erscheinen lassen.

Nicht zuletzt stellt die Leitung einen zentralen Faktor für die Teamarbeit dar. Das Aufgabengebiet von Kita-Leitungen ist umfangreich, komplex und nicht standardisierbar. Im Zentrum all ihrer Handlungsweisen sollten die aktuellen Bedürfnisse der Teammitglieder stehen, sodass diese eigenständig arbeitsfähig sind. Dazu gehören u.a. die Sicherstellung adäquater Rahmenbedingungen und Ressourcen, die Entwicklung eindeutiger Teamziele, das Coaching und die Unterstützung des Teams, die Förderung eines positiven sozialen Klimas sowie Feedback und Problemlösung (Morgeson u.a. 2010; Hackman 2002). In diesem Sinne sind alle Maßnahmen, die erfolgreich der Professionalisierung und Entwicklung von Führungskräften dienen (wie Training, Coaching, Hospitationen und Feedback) letztlich auch immer förderlich für das Team. Eine wichtige Entscheidung für Fachberaterinnen und Fachberater besteht deshalb darin, ob mit der Lei-

tung oder mit dem Team gearbeitet wird bzw. ob eine Kombination von beidem sinnvoll ist, sodass einerseits das Team begleitet wird und andererseits die Leitung befähigt wird, dies zukünftig selbst zu tun.

Förderung eines positiven und qualitätsorientierten Teamklimas

Für erfolgreiche Teamarbeit ist ein gutes Teamklima wichtig. Dazu gehören Teamzusammenhalt, gegenseitiges Vertrauen und die sogenannte psychologische Sicherheit. Diese drei Aspekte beeinflussen sich gegenseitig und wirken sich positiv auf die Qualität der Arbeit im Team wie auch auf die teaminterne Kommunikation aus. Zudem beugen sie destruktiven Konflikten vor.

Teams halten dann zusammen, wenn Teammitglieder sich gegenseitig mögen (interpersonale Attraktion), stolz auf ihr Team sind, die Teamaufgabe wichtig finden und sich dafür engagieren – man spricht dann von Teamkohäsion (Beal u.a. 2003). Vertrauen besteht dann, wenn Teammitglieder untereinander positive Erwartungen an Verhaltensweisen und Absichten der anderen haben (de Jong u.a. 2016). Daraus folgt, dass Teammitglieder sich auch verwundbar gegenüber anderen zeigen, beispielsweise eigene Fehler bei der Arbeit oder Unsicherheiten kommunizieren oder sich gegenseitig um Hilfe bitten. Vertrauensbrüche können das Teamklima nachhaltig beeinträchtigen und erfordern eine explizite Bearbeitung.

Psychologische Sicherheit baut auf Vertrauen auf und beinhaltet, dass die Teammitglieder sich nicht im Sinne der Harmonie im Team grundsätzlich konform verhalten, sondern auch bereit sind, in ihrer Kommunikation „Risiken“ einzugehen, indem sie beispielsweise Kritik äußern, unpopuläre Themen auf den Tisch bringen, widersprechen oder Verfahrensweisen hinterfragen (Edmondson 1999). Das ist wichtig, damit Teams sich weiterentwickeln und reflektieren können und nur dann möglich, wenn kritische und offene Kommunikation nicht sanktioniert wird. Fehlt die psychologische Sicherheit, können Teams durchaus konfliktfrei wirken –

aber nur, weil unterschiedliche Perspektiven nicht expliziert und Meinungsverschiedenheiten nicht ausgetragen werden, was sich letztlich negativ auf die Qualität der Arbeit und die Arbeitszufriedenheit auswirkt.

Neben den bereits erwähnten Teambuildingmaßnahmen, die den Fokus auf Vertrauensbildung und Entwicklung von Zusammenhalt richten können, beispielsweise indem herausfordernde Situationen gemeinsam gemeistert werden müssen, stellen Teamtrainings eine gute Möglichkeit dar, Kompetenzen für die Teamarbeit zu erweitern (z.B. in den Bereichen Kommunikation im Team oder gegenseitige Unterstützung). Manche Situationen erfordern auch Teamcoaching, beispielsweise gravierende Vertrauensbrüche und ein daraus resultierendes negatives Teamklima.

Unterstützung von Reflexions- und Lernprozessen im Team

Ein entscheidendes Merkmal von Teams ist der Grad ihrer Reflexivität. D.h. Kita-Teams sollten sich pädagogisch weiterentwickeln und lernen. Das ist keine Selbstverständlichkeit: So fanden Susanne Viernickel, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz und Luise Zenker (Viernickel u.a. 2013) in ihrer Studie zur Umsetzung der Bildungsprogramme in Kindertageseinrichtungen auch den Typus distanzierter Teams, welche an „habitualisierten Orientierungs- und Handlungsmustern festhalten und diese lediglich ‚umetikettieren‘“, „Widerstände und Ängste gegenüber dem ‚Neuen‘ und der Arbeit an der eigenen professionellen Haltung“ zeigen und in ihrer pädagogischen Praxis bewährte und tradierte Praktiken beibehalten, auch wenn diese nicht in Passung mit dem Bild von Kindern als aktiv ko-konstruierenden Akteuren stehen (Viernickel u.a. 2013, S. 17).

Optimalerweise stellen Kita-Teams professionelle Lerngemeinschaften dar, die gemeinsam und zielgerichtet daran arbeiten, eine Lernkultur zu etablieren und auszubauen, gemeinsam zu lernen und Wissen zu teilen. Louise Stoll, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace und Sally Thomas

(Stoll u.a. 2006) definieren Lerngemeinschaften als Teams, die ihre Praxis in einer fortlaufenden, reflektierenden, kooperativen, inklusiven, lernorientierten und wachstumsfördernden Art und Weise teilen und kritisch hinterfragen. Merkmale solcher Lerngemeinschaften sind eine gemeinsame Praxis, Reflexion und Verantwortung (auch in Form geteilter Führung), vertrauensvolle Beziehungen, ein Konsens über Werte, Normen und Visionen sowie ein gemeinsamer Fokus auf Lernen und Entwicklung der Kinder (Keung u.a. 2020; Yin u.a. 2019; Thornton/Cherrington 2014).

Auf der Basis einer EU-Studie zur Etablierung von Lerngemeinschaften sind die folgenden fünf Empfehlungen für die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften entstanden: (Sharmahd u.a. 2017):

- Initiierung häufiger reflektierender und fundierter Teamgespräche über pädagogische Angelegenheiten auf der Grundlage der täglichen Praxis, unterstützt durch eine Moderation und zielführende Reflexionsfragen;
- „Deprivatisierung“ der pädagogischen Praxis durch gegenseitige Beobachtung, Feedback, Hospitation (auch in anderen Einrichtungen), den Dialog mit den Eltern;
- kollektive Verantwortungsübernahme durch das gesamte Team (nicht nur durch die Leitung);
- Fokussierung auf das Umsetzen einer gemeinsamen Vision und auf geteilte Werte wie Kinderrechte und Respekt vor Vielfalt;
- gute Führung als wichtiger Faktor für eine veränderte Organisationskultur.

Weil die Häufigkeit des professionellen Austauschs, beispielsweise in Teamsitzungen, positive Effekte auf die pädagogische Praxis hat, sollte Zeit für Reflexion und einen anspruchsvollen Austausch über Lernen und Pädagogik als Übergangsphase zur Verfügung gestellt werden (Barenthien u.a. 2019). Gemeinsame Ziele und ein geteiltes pädagogisches Verständnis sind wichtig dafür, dass Reflexion auf einer gemeinsamen Basis stattfinden kann, gleichzeitig können diese Aspekte durch Reflexion auch weiterentwickelt werden. Teamreflexivität beinhaltet darüber hinaus, sich gemeinsam über Ziele, Strategien und Prozesse des Teams auszutauschen

(West u.a. 2004), d.h. die Qualität der Teamarbeit selbst zu fokussieren. Dazu können auch konstruktiv-verstandene Konflikte dienen, die die Vielfalt im Team verdeutlichen, eine gemeinsame Weiterentwicklung ermöglichen sowie gleichermaßen die Entwicklung eines gemeinsamen Teamverständnisses unterstützen.

Der Fokus von Teamtreffen muss dazu häufig verändert werden von einem reinen Informationsaustausch hin zur Reflexion über Prozesse und Ergebnisse. Hilfreich ist es hierfür, „lessons learned“ als wiederkehrenden Tagesordnungspunkt aufzunehmen. Nicht zuletzt ermöglichen gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen des gesamten Teams ein kollektives Lernen wie auch eine gemeinsame Planung der konkreten Umsetzung in der Praxis (Lantz u.a. 2021).

Prävention und Lösung von Konflikten

Konflikte sind nicht per se negativ, sondern können, wenn sie konstruktiv ausgetragen werden, zur Weiterentwicklung sowohl auf individueller als auch auf Teamebene beitragen. Es darf nicht das Ziel sein, unterschiedliche Auffassungen oder Meinungsverschiedenheiten unter den Teppich zu kehren, sondern es sollte darum gehen, respektvoll und produktiv zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. In der Literatur werden entsprechend funktionale und dysfunktionale Konflikte unterschieden (Robbins/Judge 2015): Während erstere konstruktiv sind und sich positiv auswirken, weil sie fundiertere Entscheidungen, mehr Kreativität und innovatives Vorgehen fördern, schaden dysfunktionale Konflikte den Teams, sowohl was deren Arbeitsfähigkeit angeht als auch die Zufriedenheit der Konfliktbeteiligten. So können sich z.B. negative Emotionen verstetigen und psychosomatische Beschwerden auftreten. Bei den Ursachen von Konflikten wird unterschieden zwischen Beziehungskonflikten (d.h. Konflikten aufgrund zwischenmenschlicher Schwierigkeiten) und Aufgabenkonflikten. Hierbei geht es in erster Linie um die zu bearbeitenden Aufgaben. Teilweise werden nur Auseinandersetzungen über Inhalte und Ziele als Aufgabenkon-

flikte gesehen und Konflikte zur Art der Ausführung als Prozesskonflikte bezeichnet. Auf Basis dieser Differenzierung werden im Allgemeinen Beziehungskonflikte als dysfunktional, Aufgabenkonflikte dagegen als funktional und entsprechend förderlich für die Qualitätsentwicklung gesehen. Ein Blick in die Konfliktforschung zeigt allerdings, dass es nicht ganz so einfach ist: So können auch Aufgabenkonflikte negative Konsequenzen für die Leistung und Zufriedenheit von Teams haben (de Dreu/Weingart 2003b), insbesondere, wenn es sich um Prozesskonflikte handelt (de Wit u.a. 2012). Eine wichtige Rolle spielt dabei, ob es sich um reine Aufgabenkonflikte handelt oder ob sie gleichzeitig auf der Beziehungsebene geführt werden. Im Fall der reinen Aufgabenkonflikte zeigen sich positive Effekte auf Leistung und Zufriedenheit im Team (ebd.). Eine weitere Voraussetzung dafür, dass Aufgabenkonflikte funktional sind, ist die psychologische Sicherheit in Teams (Bradley u.a. 2012).

Werden dysfunktionale Konflikte nicht zeitnah bearbeitet, kann ihre Intensität zunehmen bis hin zur Eskalation (Glasl 2020; Greer u.a. 2008). Daher ist zu fragen, wie mit dysfunktionalen Konflikten umgegangen werden kann. Zunächst einmal ist Konfliktprävention wichtig: Die bisher benannten Aspekte (beispielsweise adäquate Rahmenbedingungen, positives, wertschätzendes, offenes und vertrauensvolles Teamklima) beugen letztlich Konflikten vor. Zudem ist es günstig, wenn Teams über Kompetenzen verfügen, die ein erfolgreiches Konfliktmanagement ermöglichen. Diese können in Form von Trainings oder an einem Teamtag vermittelt werden.

Unterschieden werden in der Konfliktliteratur kooperative (bzw. kollektivistische) und individualistische (bzw. kompetitive) Prozesse beim Konfliktmanagement (DeChurch u.a. 2013; Tjosvold 2008; de Dreu/Weingart 2003a). Ist das Vorgehen kooperativ, besteht das Ziel in einer gemeinsamen Einigung und Problemlösung z.B. durch einen Kompromiss auf Basis offener Kommunikation. Dies erfordert, dass alle Teammitglieder an eine gemeinsame zufriedenstellende Lösung glauben. Individualistische Prozesse dagegen beruhen entweder auf Konfliktvermeidung oder aber auf

Konkurrenz. Grundidee ist, dass eine Partei gewinnt und die andere verliert. Bei der Konfliktlösung sollte kooperativ vorgegangen werden. Das Konfliktverhalten der Beteiligten hängt dabei auch von der grundlegenden Orientierung im Team ab, welche wiederum mit der Einrichtungskultur zusammenhängt. Das heißt, dass kompetitive Orientierungen nicht nur in Bezug auf einen konkreten Konflikt, sondern generell bearbeitet werden sollten, damit das Team besser kooperiert.

Je nachdem, wie weit ein Konflikt bereits eskaliert ist und wie ausgeprägt die Konfliktmanagementkompetenzen in der Einrichtung sind, können Teamkonflikte vom Team selbst, von der Leitung (die aber auch Teil des Konflikts sein kann) oder auch mit Unterstützung von Fachberaterinnen und Fachberatern oder anderen Externen gelöst werden. In letzterer Konstellation wird mittels Mediation eine Konfliktlösung gesucht, von der optimalerweise alle Konfliktparteien profitieren (im Sinne einer Win-win-Situation). Es gibt unterschiedliche Ansätze des Konfliktmanagements. Relevant ist bei den meisten, dass vor der Lösungssuche der Konflikt zunächst einmal „abgekühlt“ wird, adäquate Kommunikationsregeln eingeführt und die gegenseitige Perspektivübernahme der Konfliktparteien gefördert werden (Glasl 2020; Bollen/Euwema 2014). Ein guter Überblick über verschiedene Verfahren zur Konfliktbearbeitung (wie Moderation, Coaching, Verhandlungsführung nach unterschiedlichen Konzepten) und deren Indikationen findet sich bei Bianca Stern (2018).

4.4 Fazit

Teams verändern sich kontinuierlich, sei es geplant oder ungeplant. Die Akzeptanz eines kontinuierlichen Wandels durch das Team ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass eine gezielte und den Bedürfnissen des Teams entsprechende Entwicklung in Gang gesetzt werden kann. Wie in anderen Beratungsbereichen auch spielt es eine wichtige Rolle, dass die Fachberatung an der konkreten Situation des Teams ansetzt, ressourcenorientiert ist und die Selbststeuerung des Teams unterstützt. Um das zu gewährleisten, ist eine genaue Bestands-

aufnahme zu Stärken wie auch zu aktuellen Problematiken erforderlich, um unter Berücksichtigung des Kontextes zu einer adäquaten Priorisierung sowie einer passenden Teamentwicklungsstrategie zu kommen.

Grundsätzlich können freie wie auch fest angestellte Fachberaterinnen und Fachberater Kita-Teams gut unterstützen. Optimal wäre eine Kombination von sowohl Beraterinnen und Beratern, die Teams länger und kontinuierlich begleiten und so auch die langfristige Entwicklung, Ressourcen und Erfolge im Blick haben, als auch punktuell hinzugezogenen externen Beraterinnen und Beratern, die andere Perspektiven einbringen und ggf. auch über ein anderes Methodenrepertoire verfügen.

Obwohl gerade interpersonelle Konflikte häufig sehr prägnant sind und mehr in den Blick geraten als beispielsweise die Rahmenbedingungen des Teams oder das Teamlernen, sollte Teamentwicklung nicht ausschließlich auf Konfliktbearbeitung abzielen, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Und nicht zuletzt bleibt festzuhalten, dass eine erfolgreiche Teamentwicklung nur gemeinsam mit einer kompetenten, selbstreflexiven Leitung erfolgen kann.



Lektüretipps

- Kauffeld, Simone/Schulte, Eva-Maria (2014): Teams und ihre Entwicklung. In: Simone Kauffeld, Simone (Hrsg.): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie. 2. überarb. Aufl. Berlin, S. 151–171
- Pannier, Anke (2018): Teamentwicklung in der Kindertagesstätte. Prozessbegleitung als Fortbildungsmodul. Berlin
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2020): Zusammenarbeit gestalten: Teamleitung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart, S. 195–213



Denkanstöße

Welche unterschiedlichen Perspektiven gibt es aus Ihrer Sicht als Fachberaterin oder Fachberater in Bezug auf das Team und seine Arbeitsfähigkeit? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es?

Was hat das Team schon geschafft? Welche Ressourcen hat es, auch in Hinblick auf schwierige Situationen?

Wie unterstützt die Kita-Leitung das Team? Hat sie die Bedürfnisse des Teams im Blick und geht adäquat darauf ein?

Reflektiert das Team sich in Bezug auf die Qualität der Arbeitsprozesse, Arbeitsergebnisse und Beziehungen im Team? Ist das Team bereit sich zu entwickeln und zu verändern?

Literatur

- Barenthien, Julia/Oppermann, Elisa/Steffensky, Mirjam/Anders, Yvonne (2019): Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 27. Jg., H. 5, S. 587–600
- Beal, Daniel J./Cohen, Robin R./Burke, Michael J./McLendon, Christy L. (2003): Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Jg., H. 6, S. 989–1004
- Bollen, Katalien/Euwema, Martin (2014): Mediating hierarchical labour conflicts: Dynamics and interventions. In: Ayoko, Oluremi B./Ashkanasy, Neal M./Jehn, Karen A. (Hrsg.): *Handbook of conflict management research*. Cheltenham, S. 480–492
- Bradley, Bret H./Postlethwaite, Bennett E./Klotz, Anthony C./Hamdani, Maria R./Brown, Kenneth G. (2012): Reaping the benefits of task conflict in teams: The critical role of team psychological safety climate. In: *Journal of Applied Psychology*, 97. Jg., H. 1, S. 151–158
- Brodbeck, Felix C./Anderson, Neil/West, Michael A. (2000): *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version*. Heidelberg
- DeChurch, Leslie A./Mesmer-Magnus, Jessica R./Doty, Dan (2013): Moving beyond relationship and task conflict: Toward a process-state perspective. In: *Journal of Applied Psychology*, 98. Jg., H. 4, S. 559–578
- DeDreu, Carsten K. W./Weingart, Laurie R. (2003b): Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Jg., H. 4, S. 741–749
- De Wit, Frank R. C./Greer, Lindred L./Jehn, Karen A. (2012): The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, 97. Jg., H. 2, S. 360–390

- Dick van, Rolf/West, Michael A. (2013): *Teamwork, Teamdiagnose und Teamentwicklung 2., erw. und überarb. Aufl.* Göttingen
- Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (2012): *Einführung in die Teamarbeit.* Heidelberg
- Edmondson, Amy C. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams. In: *Administrative Science Quarterly*, 44. Jg., H. 2, S. 350–383
- Glasl, Friedrich (2020): *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation.* Bern
- Greer, Lindred L./Jehn, Karen A./Mannix, Elizabeth A. (2008): Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the moderating role of conflict resolution. In: *Small Group Research*, 39. Jg., H. 3, S. 278–302
- Grossman, Rebecca (2014): *How do teams become cohesive? A meta-analysis of cohesion's antecedents.* Doctoral Dissertation. University of Central Florida. Orlando
- Hackman, J. Richard (2002): *Leading teams: Setting the stage for great performances.* Boston
- Hämmelmann, Anne/van Dick, Rolf (2013): Entwickeln im Team – Effekte für den Einzelnen. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44. Jg., H. 2, S. 221–238
- Haug, Christoph V. (2009): *Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen für effizientes Team Coaching und Projektarbeit.* München
- Höfer, Renate/Behringer, Luise (2002): *Qualitätsstandards guter Kooperation und ihre aktuelle Umsetzung in der bayerischen Frühförderung. Zusammenfassung der Ergebnisse.* München
- De Jong, Bart A./Dirks, Kurt T./Gillespie, Nicole (2016): Trust and team performance: A meta-analysis of main effects, moderators, and covariates. In: *Journal of Applied Psychology*, 101. Jg., H. 8, S. 1134–1150
- Kauffeld, Simone (2004): *Der Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT).* Göttingen
- Kauffeld, Simone/Schulte, Eva-Maria (2014): Teams und ihre Entwicklung. In: Kauffeld, Simone (Hrsg.): *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie.* 2. überarb. Aufl. Berlin, S. 151–171
- Keung, Chrysa P. C./Yin, Hongbiao/Tam, Winnie W. Y./Chai, Ching S./Ng, Clement K. K. (2020): Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 48. Jg., H. 5, S. 875–892
- Klein, Cameron/Diaz-Granados, Deborah/Salas, Eduardo/Le, Huy/Burke, C. Shawn/Lyons, Rebecca/Goodwin, Gerald F. (2009): Does team building work? In: *Small Group Research*, 40. Jg., H. 2, S. 181–222
- Kozlowski, Steve W. J./Bell, Bradford S. (2013): Work groups and teams in organizations. In: *Handbook of psychology. Industrial and organizational psychology.* Band 12, 2. Aufl. Hoboken, S. 412–469
- Lacerenza, Christina N./Marlow, Shannon L./Tannenbaum, Scott I./Salas, Eduardo (2018): Team development interventions: Evidence-based approaches for improving teamwork. In: *American Psychologist*, 73. Jg., H. 4, S. 517–531
- Lantz, Annika/Ulber, Daniela/Friedrich, Peter (2021): *Effektive Teamarbeit – Probleme erkennen, einschätzen und lösen.* Stuttgart
- Maynard, M. Travis/Kennedy, Deanna M./Sommer, S. Amy (2015): Team adaptation: A fifteen-year synthesis (1998–2013) and framework for how this literature needs to “adapt” going forward. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24. Jg., H. 5, S. 652–677
- Morgeson, Frederick P./DeRue, D. Scott/Karam, Elizabeth P. (2010): Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 1, S. 5–39
- Pannier, Anke (2018): *Teamentwicklung in der Kindertagesstätte. Prozessbegleitung als Fortbildungsmodul.* Berlin
- Robbins, Stephen P./Judge, Timothy (2015). *Organizational behavior.* 16. Aufl. Harlow
- Sharmahd, Nima/Peeters, Jan/Laere van./Katrien/Vonta, Tajana/De Kimpe, Chris/Brajković, Sanja/Contini, Laura/Giovannini, Donatella (2017): *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning commu-*

- nities: drivers, barriers and ways forward. NESET II report. Luxemburg
- Shuffler, Marissa L./Diaz-Granados, Deborah/Maynard, M. Travis/Salas, Eduardo (2018): Developing, sustaining, and maximizing team effectiveness: An integrative, dynamic perspective of team development interventions. In: *Academy of Management Annals*, 12. Jg., H. 2, S. 688–724
- Stern, Bianca A. (2018): Konflikte konstruktiv führen. Systemisches Konfliktmanagement als Chance für organisationales Lernen in Non-Profit-Organisationen. Baden-Baden
- Stoll, Louise/Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Wallace, Mike/Thomas, Sally (2006): Professional learning communities: a review of the literature. In: *Journal of Educational Change*, 7. Jg., H. 4, S. 221–258
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2020): Zusammenarbeit gestalten: Teamleitung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 195–213
- Thornton, Kate/Cherrington, Sue (2014): Leadership in Professional Learning Communities. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 39. Jg., H. 3, S. 94–102
- Tjosvold, Dean (2008): The conflict-positive organization: It depends upon us. In: *Journal of Organizational Behavior*, 29. Jg., H. 1, S. 19–28
- Tuckmann, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin*, H. 63, S. 384–399
- Tuckman, Bruce W./Jensen, Mary Ann C. (1977): Stages of small-group development revisited. In: *Group & Organization Studies*, 2. Jg., H. 4, S. 419–427
- Ulber, Daniela (2020): Qualitätsmanagement. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 39–52
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- West, Michael A. (2012): *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. 3. Aufl. Oxford
- West, Michael A./Lyubovnikova, Joanne (2012): Real teams or pseudo teams? The changing landscape needs a better map. In: *Industrial and Organizational Psychology*, 5. Jg., H. 1, S. 25–28
- West, Michael A./Hirst, Giles/Richter, Andreas/Shipton, Helen (2004): Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13. Jg., H. 2, S. 269–299
- Yin, Hongbiao/To, Ken/Keung, Chrysa/Tam, Winnie (2019): Professional learning communities count: Examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens. In: *Teaching and Teacher Education*. 82. Jg., S. 153–163

Abbildung

Abbildung: Phasen der Teamentwicklung

5 Handlungsfeld E: Eigene Arbeit

Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln

Petra Beitzel

5.1 Die eigene Arbeit als Ansatzpunkt von Qualitätsentwicklung

An die Kindertageseinrichtungen wird seit vielen Jahren der rechtliche und fachliche Anspruch gestellt, die Qualität ihrer Arbeit zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Der Fachberatung wird dabei eine wesentliche Bedeutung zugesprochen, denn sie wird als „qualitätssicherndes und -entwickelndes Unterstützungssystem und Steuerungsinstrument“ definiert (DV 2012, S. 2).

Doch wie steht es um den fachlichen und rechtlichen Anspruch an die Fachberatung selbst, die Qualität ihrer eigenen Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln? Einen allgemeingültigen rechtlichen Anspruch gibt es nicht, wohl aber formulierte Handlungsempfehlungen und -notwendigkeiten. Beispielsweise hatte der Deutsche Verein schon 2012 in seinen Empfehlungen zur Ausgestaltung von Fachberatung dazu aufgefordert, dass sich die Leistung der Fachberatung – ebenso wie die der Kindertageseinrichtungen – ebenfalls der Qualitätsentwicklung stellen müsse (DV 2012, S. 22). Auch kamen Christa Preissing, Gabriele Berry und Eveline Gerszonowicz (Preissing u.a. 2015, S. 258) in der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Studie zu Fachberatung zu diesem Ergebnis. Sie empfehlen eine systematische und kontinuierliche Qualitätsentwicklung für die Arbeit von Fachberatung. Für die gesamte Professionalisierung von Fachberatung würden fachlich fundierte Qualitätskriterien und darauf basierende Selbstevaluationsinstrumente benötigt, die sich nach den Aufgabenfeldern von Fachberatung gliedern (ebd.). Doch laut der Befragung „Zoom auf: Fachberatung“ (BMFSFJ 2017,

S. 6) sind Konzepte zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Fachberatung die Ausnahme. Nur 14% der Fachberaterinnen und Fachberater haben Konzepte zur Selbst- oder Fremdevaluation entwickelt bzw. setzen diese um.

Um den Diskurs der Qualitätsentwicklung zu beleben, kann es ein erster Schritt sein, bei professionell gelebter Praxis und bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen anzusetzen. Deswegen sollen im Folgenden Qualitätsmerkmale von Fachberatung entlang der vier Dimensionen Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Ergebnisqualität bewusst gemacht und praxisorientierte Impulse zur eigenen Qualitätsentwicklung gegeben werden.

5.2 Von Qualitätsmerkmalen zur eigenen Qualitätsentwicklung

Im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ ist in den 1990er-Jahren ein Qualitätsmodell zu Grunde gelegt worden, das bei der Beschreibung von Qualität eines Produktes oder wie hier einer Dienstleistung sowohl strukturelle als auch prozess- und ergebnisorientierte Aspekte berücksichtigt (Qualitätsmodell nach Avedis Donabedian 1986). Da sich dieser Denkansatz im Bereich der Frühen Bildung etabliert hat, bietet es sich an, ihn auf das Tätigkeitsfeld der Fachberatung zu übertragen. Die vier Qualitätsdimensionen werden als Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Ergebnisqualität bezeichnet und können sich für die Fachberatung wie folgt darstellen:

Tab. 1: Übersicht Qualitätsdimensionen Fachberatung

Strukturqualität	Orientierungsqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Strukturelle Arbeits- und Rahmenbedingungen der Fachberatung	Grundhaltungen und Einstellungen der Fachberatung	Relevante Handlungsformen von Fachberatung und deren Adressatenbezug	Unmittelbare Adressatenreaktionen auf fachberaterliche Leistungen und nachhaltige Veränderungen in deren beruflichen Handeln

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Dimensionen werden im Folgenden getrennt voneinander beleuchtet, stehen aber in einer komplexen Wechselwirkung miteinander.

Konzeptionieren von vielschichtigen Prozessen

Fachberatung wird von Christa Preissing und Karsten Herrmann (2018, S. 20) als eine prozesshafte, kontinuierliche Begleitung gesehen, die sich an den jeweiligen Bedingungen vor Ort orientiert und Kita-Team wie Träger dabei unterstützt, den für ihre jeweilige Situation angemessenen Weg zu finden und zu gestalten. Ausgehend von diesem Selbstverständnis soll als erstes der Blick auf die Prozessgestaltung und damit auf die Prozessqualität erfolgen.

Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.“ (BAG-BEK) hat sich in einem breit angelegten Diskurs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und gelebter Praxis von Fachberatung auseinandergesetzt. Als Ergebnis ist 2019 das „Selbstverständnis von Fachberatung – Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“ veröffentlicht worden. Da es eine wesentliche Grundlage im Rahmen der aktuellen Professionalisierungsdebatte von Fachberatung bildet, sollen hier die darin formulierten Prozesse mit dem entsprechenden

Prozessverständnis sowie die Zielgruppe dieser Prozesse aufgeführt werden.

Die BAG-BEK (2019) unterscheidet zunächst vier Grundformen fachberaterlichen Handelns:

- Informationsprozesse,
- Beratungsprozesse,
- Bildungsprozesse und
- Arrangierungsprozesse.

Diese werden zusammen mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten als soziale Dienstleistung ausgestaltet (Ko-Produktion).

Als eine weitere Handlungsform wird die eigene Wissens- und Kompetenzerweiterung hinzugefügt. Mehr noch, dieser Prozess wird allen anderen Prozessen vorangestellt. Die fortlaufende Wissensbildung der Fachberaterinnen und Fachberater wird als notwendige Grundlage aller fachberaterlichen Tätigkeiten gewertet.

Abb. 1: Handlungsformen der Fachberatung



Quelle: Eigene Darstellung nach BAG-BEK 2019

Am Beispiel des Prozesses „Wissens- und Kompetenzerweiterung“ wird die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit fachberaterlichen Handelns deutlich. Hierzu heißt es im Fundierungspapier der BAG-BEK: „Fachberaterinnen und Fachberater sammeln und analysieren Informationen. Sie verknüpfen eigenes Wissen, Erfahrungen und Beobachtungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Fachberaterinnen und Fachberater analysieren auf Basis von sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschungsmethoden das Feld der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, die damit befassten Institutionen und die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge. So gewinnen sie neue Erkenntnisse, reflektieren kritisch und entwickeln daraus die eigene Positionierung und das professionelle Handeln“ (BAG-BEK 2019, S. 4).

Das grundsätzliche Prozessverständnis besteht darin, dass Fachberatung

- auf Basis ihrer wahrnehmenden Beobachtung und Sammlung von Informationen,
- deren Analyse und Bewertung,
- konkrete Ziele ableitet und daraus ihre Handlungen plant,

- sie anschließend umsetzt und sich dabei positioniert und
- abschließend reflektiert und auf ihre Wirkungen hin überprüft.

Hierin spiegelt sich sowohl das Selbstverständnis sozialpädagogischen Handelns im Sinne eines „Kreislaufs professionellen Handelns“ (Klaus Fröhlich-Gildhoff 2018) als auch das Selbstverständnis eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP), welcher als Grundlage in Qualitätsmanagementsystemen („Plan-Do-Check-Act/PDCA-Zyklus“ nach William E. Deming o.J.) dient.

Abb. 2: Kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess Fachberatung



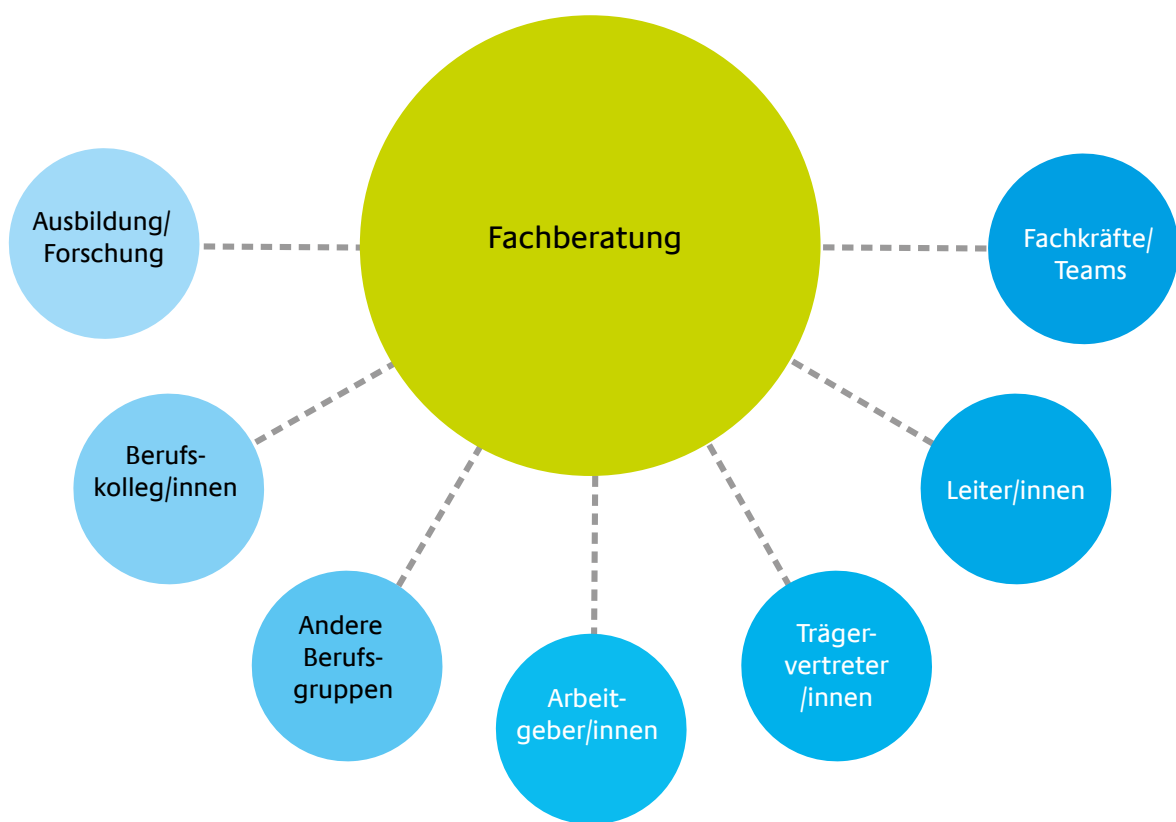
Quelle: Eigene Darstellung

Alle Prozesse werden mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten ausgestaltet. Zum einen sind es die verschiedenen Verantwortungsträger innerhalb der Kindertageseinrichtungen, allen voran Träger, Leitungen und Fachkräfte, mit denen in der Regel vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut werden.

Zum anderen gibt es weitere vielfältige Interaktionen in den Strukturen und Kontexten, in denen sich Fachberatung bewegt. Zu nennen sind hier beispielsweise Fachberatungskolleginnen und -kollegen aus den eigenen sowie anderen Trägerstrukturen, Angehörige anderer Berufsgruppen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitssektor, aus dem Bildungs- und Weiterbil-

dungswesen und der öffentlichen Verwaltung bis hin zu Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Gesellschaft. Auch die Anstellungsträger von Fachberatung bilden eine wichtige Adressatengruppe, die insbesondere bei der Qualitätsentwicklung in den Blick genommen werden muss.

Abb. 3: Adressatenkreise von Fachberatung



Quelle: Eigene Darstellung nach BAG-BEK 2019

Was sich hier zunächst wie eine Auflistung einzelner unabhängig voneinander stehender Adressatengruppen liest, mit denen Fachberaterinnen und Fachberater bilaterale Prozesse gestalten, zeigt sich in der Praxis als hochkomplexes Beziehungsgefüge. Fachberaterinnen und Fachberater stehen dabei oft vor unterschiedlichen und teils divergierenden Erwartungen und Meinungen sowie widersprüchlichen Fakten und Sachverhalten, die es immer wieder neu auszubalancieren gilt.

Auf Grund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sowie Grundhaltungen, auf die im weiteren Verlauf noch eingegangen wird, mag es bei den Fachberaterinnen und Fachberatern große Unterschiede geben, auf welche Weise sie ihre Prozesse gestalten, d.h. wie sie Informationen weitergeben, welche Formen von Beratung sie anbieten, wie sie Fortbildungen gestalten und welche Vernetzungen arrangiert werden.

Nach dem Prinzip „Tue Gutes und sprich darüber!“ sollten sich Fachberaterinnen und Fachberater die Qualität der eigenen Prozesse auf Grundlage der oben beschriebenen Aspekte bewusstmachen und diese beschreiben. Im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) wird für Kindertageseinrichtungen der Anspruch formuliert, zur Sicherstellung von Qualität eine pädagogische Konzeption zu entwickeln und vorzuhalten (SGB VIII §22a Abs. 1). Damit bietet es sich auch für die Fachberatung an, die Konkretisierung ihrer Ziele, Angebote und Grundprinzipien in eine schriftliche Konzeption zu gießen. Diese kann dann ebenfalls in Broschüren- oder Flyerformat sowie auf der Internetseite des Anstellungsträgers transparent gemacht werden.

Von wesentlicher Bedeutung für die Gestaltung fachberaterlicher Prozesse ist das Formulieren von Zielen, um den Auftrag von Fachberatung zu klären. Zudem können die Adressatinnen und Adressaten nach ihren persönlichen Absichten, im Sinne ihrer Bedürfnisse wie z.B. Klarheit, Entlastung oder Ermutigung befragt werden. Dies kann förderlich für einen konstruktiven, auf Vertrauen basierenden Prozess sein. Eine kurze Richtungsklärung bietet sich auch bei Anfragen per Telefon oder Mail sowie für die Gestaltung von Tagesordnungen an. Es kann Prozesse abkürzen sowie die Prozessqualität steigern, wenn Fachberatung weiß, ob die Adressatinnen und Adressaten lediglich kurze Informationen oder eine ausführlichere Beratung benötigen. Je nach Funktion von Fachberatung kann es auch um das Treffen oder Einholen von konkreten Entscheidungen gehen. Die Klärung „smarter“, d.h. spezifischer, messbarer, akzeptabler, realistischer und terminierter, Ziele ist insbesondere bei längeren Beratungsprozessen erforderlich und ein Dokumentieren empfehlenswert. Denn spätestens zum Abschluss einer Beratung dienen die Ziele und auch Absichten als Grundlage für die Auswertung und damit Ermittlung von Ergebnisqualität. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für alle wesentlichen Prozesse ein kurzer vorbereitender Check zur Steigerung von Effektivität hilfreich ist: Als wer gehe ich mit wem zu welchem Thema mit welchem Ziel in das Gespräch?

Mitgestalten von förderlichen Strukturen

Einen starken Einfluss auf die qualitative Ausgestaltung der Informations- und Beratungsprozesse sowie der Bildungs- und Arrangierungsprozesse haben die strukturellen Rahmen- und Arbeitsbedingungen der Fachberatung. Christa Preissing, Gabriele Berry und Eveline Gerszonowicz (Preissing u.a. 2015, S. 257f.) haben zur Beschreibung von Strukturqualität in der Fachberatung Einflussfaktoren herausgearbeitet wie z.B.

- rechtliche Absicherung,
- personelle Ausstattung,
- statistische Datenerhebung,
- Wahrnehmung von Fachberatung durch die Praxis,
- Qualifikation,
- Fort- und Weiterbildung.

Diese Strukturmerkmale werden mit Bewertungen hinterlegt und als Empfehlungen formuliert, wie folgende Ausführungen zeigen sollen.

Als rechtliche Absicherung der qualitativen und auch quantitativen Ausgestaltung von Fachberatung empfehlen Christa Preissing, Gabriele Berry und Eveline Gerszonowicz (Preissing u.a. 2015, S. 257), dass Fachberatung als Pflichtleistung im SGB VIII verankert werden solle. In der Zusammenschau von Anna-Katharina Kaiser und Kirsten Fuchs-Rechlin (2019) wird deutlich, dass die Länder Fachberatung in ihren Ausführungsgesetzen bisher sehr unterschiedlich bis gar nicht aufgenommen haben. Bei der bedarfsgerechten personellen Ausstattung sprechen Christa Preissing und ihre Kolleginnen (Preissing u.a. 2015, S. 257) davon, dass eine mit voller Stundenzahl tätige Fachberatungskraft grundsätzlich für nicht mehr als 20 Einrichtungen zuständig sein solle. Gleichzeitig seien auch Arbeitszeitanteile für die eigene Fort- und Weiterbildung der Fachberaterinnen und Fachberater und andere mittelbare Arbeitstätigkeiten, wie z.B. Eigenstudium, eigene Vernetzung, Mitwirkung in fachpolitischen Gremien, Aktualisierung von Arbeitsmaterialien und Dokumentationen, einzubeziehen. Anstelle eines Fachberatungs-Kita-Schlüssels schlägt die BAG-

BEK in ihrem Positionspapier zur SGB VIII-Reform (2020, S. 3) eine differenziertere Aufschlüsselung vor: Für jede Fachberatungsstelle sei eine Mindestausstattung vorzusehen, die unabhängig von den regionalen, kommunalen und trägerspezifischen Gegebenheiten sein solle. Diese solle einen Zeitsockel von 5 Stunden pro Vollzeitstelle für die Trägerberatung und Netzwerkpflge umfassen. Hinzu komme ein variabler Teil, welcher sich mit 0,5 Wochenstunden pro pädagogischer Planstelle in den zu beratenden Kitas berechnet.

Doch es gibt keine aktuelle Empirie oder statistische Erfassung hierzu. Laut Monitoringbericht zum Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) (BMFSFJ 2020, S. 58) liegen für den „Indikator“ Fachberatung noch keine Daten aus der amtlichen Statistik oder aus repräsentativen aktuellen Befragungen vor. Es sei beabsichtigt, diese zukünftig als Kennzahlen „Anzahl der Fachberatung“ und „Qualifikation der Fachberatung“ aufzunehmen.

Im Hinblick auf die Qualifikation von Fachberaterinnen und Fachberatern werden ein einschlägiges Hochschulstudium und eine mehrjährige Berufspraxis in Leitungsfunktionen oder im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern als Eingangsvoraussetzung für die Tätigkeit als Fachberatung empfohlen (Preissing u.a. 2015, S. 257). Die BAG-BEK (2019, S. 10) empfiehlt in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung um einen Weiterbildungsmaster, welcher auf dem Abschluss DQR-Niveau 6 aufbaut und Durchlässigkeit zu Berufserfahrung und nonformalen Kompetenzen einbeziehe. Christa Preissing, Gabriele Berry und Eveline Gerszonowicz plädieren für ein abgestimmtes Qualifizierungskonzept zwischen öffentlichen Trägern, den Trägerverbänden der freien Wohlfahrtspflege, den Ländern, dem Bund und den für die Ausbildung zuständigen Hochschulen (Preissing u.a. 2015, S. 258). Jede Fachberaterin und jeder Fachberater solle zudem arbeitsvertraglich zur Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildung verpflichtet werden.

Entlang dieser beispielhaft benannten Merkmale und Bewertungen können sich Fachberaterinnen

und Fachberater zunächst einmal bewusst machen, wie es um die eigenen Arbeits- und Rahmenbedingungen steht und in einem zweiten Schritt in einen Austausch mit Fachberatungskolleginnen und -kollegen gehen. Handlungsleitend könnten dabei folgende konkretisierende Fragen sein:

- Welche aktuellen Diskurse und Entwicklungen zur Fachberatung gibt es im Rahmen von Gesetzgebungsverfahren auf Bundes- und Landesebene und wie sind die eigenen Beteiligungsmöglichkeiten bzw. -strukturen?
- Welche handlungsleitenden Regelungen gibt es auf kommunaler oder anderer öffentlicher Ebene, z.B. in Form von Verordnungen, Vereinbarungen, Richtlinien, und sind sie zeitgemäß?
- Welche Positionierungen gibt es vom eigenen Dachverband oder weiterer Institutionen, und wie sind Fachberaterinnen und Fachberater in die Entwicklung und den Diskurs einbezogen?

Bei der weiteren Beschreibung von Strukturqualität sind zudem die strukturellen Verortungen und Zusammenhänge innerhalb des Gesamtsystems bewusst zu machen und zu beschreiben. Das bezieht sich sowohl auf das System der örtlichen und überörtlichen Kinder- und Jugendhilfe als auch auf das System der spezifischen Kita- und Trägerlandschaft sowie auf das System des eigenen Anstellungsträgers. Dazu können beispielsweise folgende Darstellungsformen nach innen oder außen genutzt werden:

Tab. 2: Darstellungsformen struktureller Verortungen und Zusammenhänge

Interne Nutzung	Externe Nutzung
<ul style="list-style-type: none"> – Aufbaudiagramme, die innerhalb des Anstellungsverhältnisses die Unter-, Über- und Gleichstellungsverhältnisse darstellen – Dokumentationen über die Häufigkeit, Art und Schwerpunkte der Fachberatungstätigkeiten, z.B. Jahresberichte oder Aufschlüsselungen nach mittelbarer und unmittelbarer Fachberatungstätigkeit – Stellenbeschreibungen, die die Verantwortung und Aufgaben von Fachberatung definieren – Regelmäßige Zielvereinbarungsgespräche mit Vorgesetzten inklusive Protokollierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Organigramme, aus denen die strukturelle Verortung von Fachberatung hervorgeht – Ablaufdiagramme, die die verbindliche Einbindung von Fachberatung, z.B. bei Betriebserlaubnis- oder Kinderschutzverfahren, aufzeigen – Gremienübersichten, aus denen hervorgeht, in welchen Gremien mit welchem Umfang Fachberatung vertreten ist oder über Tagesordnungen und Protokolle in Kenntnis gesetzt wird – Statistiken, die einen Abgleich und eine Orientierung ermöglichen

Quelle: Eigene Darstellung

Abschließend soll noch ein Blick auf die räumliche, materielle und technische Ausstattung der Fachberatung gelenkt werden. Auch dies sind Strukturmerkmale, die die Qualität von fachberaterlicher Tätigkeit beeinflussen.

- Wie ist der Büroarbeitsplatz angelegt, und wie wird er gestaltet?
- Welche weiteren Besprechungsräume gibt es, und wie sind sie ausgestattet?
- Welche Möglichkeiten der Aufbewahrung von Akten, Literatur, Moderationsmaterialien u.a. stehen zur Verfügung?
- Wie weit sind die Entfernungen zu den Kindertageseinrichtungen, und wie wird Mobilität ermöglicht?
- Wie können Pausen gestaltet werden?

Aus all diesen Strukturmerkmalen lassen sich Möglichkeiten und Maßnahmen für die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der eigenen Arbeit ableiten, bei denen es vorrangig darum geht, sich sowohl nach innen, d.h. in das eigene Anstellungsverhältnis hinein, als auch nach außen, d.h. in Richtung Öffentlichkeit und Politik, für die strukturelle Verortung und die Ausgestaltung erforderlicher Rahmenbedingungen einzusetzen.

Reflektieren von handlungsleitenden Orientierungen

Bei der dritten Dimension geht es um Werte und Normen, die die Orientierungsmuster von Fachberaterinnen und Fachberatern prägen und Einfluss auf ihr Handeln, insbesondere auf die Beratungsprozesse haben. Grundlage für eine gute Realisierung der umfangreichen Beratungsaufgaben ist nach Empfehlung des Deutschen Vereins (2012, S. 20) eine professionelle Haltung, die sowohl durch Toleranz und Empathie als auch durch ein angemessenes Verständnis zu den Möglichkeiten und zur Reichweite der Steuerung durch Beratung geprägt ist. Ferner sollten sich Fachberaterinnen und Fachberater an der Wahrnehmung und Förderung der Ressourcen der zu beratenden Einrichtungen orientieren sowie die Beratungsaufträge der anfragenden Träger und Einrichtungsleitungen im Blick behalten (ebd.). Angemessene Beratung dürfe nach Christa Preissing und Karsten Herrmann (2018, S. 22) nicht als ein Top-down-Prozess missverstanden werden, es gehe hier nicht um ein Meister-Lehrling-Verhältnis. Beratung solle vielmehr die Selbstständigkeit der Beratenen unterstützen. Sie setze auf die Eigenbeteiligung und mache lediglich

Deutungs-, Erklärungs- und Handlungsangebote, die angenommen, abgelehnt oder modifiziert werden können. Fachberatung begreife die zu Beratenden als gleichberechtigte Dialogpartnerinnen und -partner und könne sie dadurch in Reflexions-, Entwicklungs- und Orientierungsprozessen adäquat unterstützen. Das von der BAG-BEK (2019, S. 5) entwickelte Selbstverständnis unterstreicht den Beratungsprozess als ergebnisoffene, auf Freiwilligkeit beruhende sozialpädagogische Interaktion, mit Ausnahme bei gesetzlichen oder trägerspezifischen Vorgaben, bei Grenzsituationen oder Gefährdung von Kindern und Beschäftigten.

Doch wie verhält es sich zwischen postulierten Werten und gelebter Praxis von Fachberatung? Um auf diese Spurensuche zu gehen, bieten sich Selbstreflexionsbögen an. Die Hochschule Rhein-Main hat von 2011 bis 2014 eine Studie zur „Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ durchgeführt. Darin ist der reflexive Umgang vor allem mit Spannungsverhältnissen in der eigenen Fachberatungspraxis herausgearbeitet und auf die notwendige „Ausbalancierung von Dilemmata“ hingewiesen worden. So ist im Anhang des Abschlussberichtes (Erhardt u.a. 2015) ein Bogen zur Selbstreflexion beigelegt, der jeweils entgegengesetzte Pole als Ausprägungen fachberaterlichen Handelns aufführt (vgl. Tab. 3). Dabei gehe es aber nicht darum, eine Beratung als richtig oder falsch zu bewerten, sondern sich die Spannungsfelder bewusst zu machen, in denen sich fachberaterliche Praxis bewegt und die von den Fachberaterinnen und Fachberatern bearbeitet werden müssen (ebd.).

Für die Auswertung des Bogens werden folgende Fragen aufgeführt (ebd.):

- Welche Schlüsse ziehe ich aus der Reflexion des Gesprächs?
- Welche nächsten Schritte stehen an?
- Welche Ansprüche werden an mich gestellt?
- Wie kann ich die Beratenden stärken?
- Was nehme ich mit für die Vertretung der Beratenden gegenüber dem Jugendamt, den politischen Gremien etc.?

Was nehme ich mir hinsichtlich meiner Gesprächsführung für die nächste Beratung vor?

Tab. 3: Evaluationsbogen (Auszug)

	
Zeit lassen und zuhören, um den Fall zu verstehen.	Vorschnell Gesprächsinhalte einordnen.
Klar sagen, dass eine Prognose nicht möglich ist.	Prognosen stellen, die eigentlich nicht möglich gewesen wären.
Biografische Hintergründe erkunden und einbeziehen.	Biografische Hintergründe ausblenden.
Aktivierende Impulse im Umgang mit Schwierigkeiten setzen.	Lösungen vorwegnehmen, nur eigene Problemlösungen anbieten.
Schwierige Bedingungen offenlegen und (gemeinsam) Lösungen suchen.	Eigenen Druck weitergeben.
Probleme entfalten, Grenzen und Möglichkeiten der Beratung und den Auftrag an Fachberatung aktiv klären.	Probleme reduzieren/bagatellisieren und Beratung entsprechend beschränken.
Sicher und routiniert mit komplexen Problemlagen umgehen.	Aufmerksamkeit und die Problementfaltung durch Gewohnheitsmuster einschränken.
Persönlichen Interessen und Vorstellungen der Beratenen den Vorrang geben.	Forderungen nach „guter“ Kindertagesbetreuung den Vorrang geben.
Unbefangen und als „ganze“ Person handeln, für die Adressatinnen und Adressaten als Mensch erkennbar sein.	Für die Adressatinnen und Adressaten nur in der Rolle als Fachberatung und nicht als Person erkennbar sein.
Das eigene Beratungshandeln reflektieren.	Selbstkritik vermeiden und das eigene Beratungshandeln nicht in Frage stellen.

Quelle: Erhardt u.a. 2015

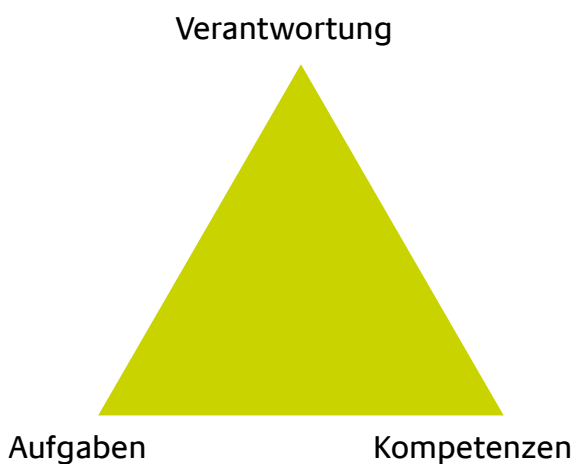
Der Bogen lädt auch dazu ein, die Perspektive der Beratenen oder von Kolleginnen bzw. Kollegen einzubeziehen. Darüber hinaus empfiehlt es sich für Fachberatung, zusätzlich externe Beratung und Unterstützung zu nutzen, um die Komplexität ihrer Aufgaben zu bewältigen sowie ihre Grundhaltungen zu reflektieren. Vor allem Supervision und kollegiale Beratung bieten laut Deutschem Verein (2012, S. 22) den notwendigen Rahmen für Reflexionsprozesse im Hinblick auf das eigene Handeln,

die eigene Person und Rolle. Damit könnten sich Fachberaterinnen und Fachberater vor Überforderung und stressbedingten Abwehrreaktionen schützen, die eigene Handlungskompetenz stärken und Lösungsansätze bzw. -strategien entwickeln (ebd.). Auch können weitere Beratungsformen wie Coaching und Organisationsberatung genutzt oder eigene Qualitätszirkel gebildet werden.

Im Zentrum all dieser Beratungsformen steht meist die Erörterung des Zusammenhangs von Verantwortung, Aufgaben und Kompetenzen von Fachberatung (vgl. Abb. 4):

- Welche grundsätzliche Verantwortung hat Fachberatung?
- Welche Aufgaben sind mit der Erfüllung dieser Verantwortung verbunden?
- Welche Kompetenzen benötigt Fachberatung, um die Aufgaben innerhalb ihres Verantwortungsbereiches zu erfüllen?

Abb. 4: Verantwortung-Aufgaben-Kompetenzen/V-A-K-Dreieck



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Klärung von Verantwortung geht es insbesondere in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, zu denen auch Fachberatung zählt, um eine Unterscheidung zwischen Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsgefühl und damit einer Abgrenzung von Verantwortung in der Rolle von Verantwortung für das eigene Selbst. Eine hohe Empathiefähigkeit einerseits braucht andererseits die Fähigkeit der Selbstfürsorge. Achtsam in den eigenen Gedanken und Handlungen sowie achtsam gegenüber den eigenen Gefühlen und Körperempfindungen zu sein, stärkt die eigene Präsenz und die eigene professionelle Orientierung.

Ermitteln von nachhaltigen Ergebnissen

Bei der vierten Dimension, der Ergebnisqualität, geht es um die Frage der Wirkungen und der Wirksamkeit fachberaterlichen Handelns. Denn nach Gabriele Berry und Christa Preissing (2017, S. 8) fehlt es an gesicherten Erkenntnissen bezüglich der Fachberatung, insbesondere

- über die Wirkungen, die Fachberatungsleistungen erzielen,
- die Faktoren, die diese im Einzelnen hervorrufen und
- über den Anteil, den einzelne Faktoren an dieser Wirkung haben.

Fachberaterinnen und Fachberater sind deswegen Forschende in eigener Sache. Sie setzen sich mit ihren Strukturen, Prozessen und Orientierungen und deren Wechselwirkungen auseinander. Sie versuchen herauszufinden, wie ihre Strukturen und Orientierungen fachberaterliches Handeln beeinflussen und klären, ob die angestrebten Ziele und gewünschten Absichten erreicht worden sind. Sie überprüfen ihre Methoden und Ergebnisse und entscheiden, welche Veränderungen sie einführen wollen. Als Werkzeug bieten sich dazu sogenannte Evaluationsbögen an. Anfang der 2000er-Jahre hatten Fachberaterinnen und Fachberater innerhalb der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) eine Projektgruppe gebildet und eine Reihe von Zielpyramiden, Auswertungsbögen und Checklisten entwickelt. Diese sind als QM-Handbuch Evangelische Fachberatung in Kooperation mit der „Bundesvereinigung Evangelischer Kindertageseinrichtungen e.V.“ (BETA) herausgegeben worden. Eine breite Etablierung dieser oder anderer Beispiele ist bisher nicht sichtbar.

Um den Diskurs zur Ergebnisqualität aufzurollen, bedarf es, den Begriff „Ergebnis“ zu konkretisieren und zwischen zwei Formen zu unterscheiden:

- unmittelbare Effekte, d.h. wahrnehmbare Reaktionen der Adressatinnen und Adressaten im direkten Anschluss an fachberaterliches Handeln und

- mittel- bzw. langfristige Effekte, d.h. wahrnehmbare nachhaltige Veränderungen auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten.

Mögliche Fragestellungen zur Ermittlung unmittelbarer Ergebnisse auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten können sein:

- Wie hoch ist der Grad der Zufriedenheit und des Wohlbefindens?
- Inwieweit sind die angestrebten Ziele und gewünschten Absichten erreicht?
- Welche Erkenntnisse und nächsten Handlungsschritte werden formuliert?
- Welches weitergehende Interesse wird signalisiert?

Die Kernfrage zu mittel- und langfristigen Ergebnissen lautet:

- Welche Veränderungen gab es in Bezug auf deren Strukturen, Grundhaltungen, Prozessgestaltung und Ergebnisse?

Dies können beispielsweise sein:

- die Übernahme von neuer oder größerer Verantwortung oder Erfüllung von entsprechenden Aufgaben;
- die Veränderung von Einstellungen und Meinungen;
- die Verbesserung von Kommunikation und Beziehungen sowie Verringerung von Beschwerden;
- die Optimierung von Strukturen und Abläufen (Effektivität);
- die Reduzierung von Aufwand/Kosten (Effizienz) oder auch
- das Erreichen von angestrebten Gütesiegeln/Zertifikaten.

Eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Dimension Ergebnisqualität, insbesondere ihrer Überprüfbarkeit, steht noch aus.

5.3 Fazit

Eine systematische und kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Tätigkeitsfeld der Fachberatung ist ein weiterer wichtiger Schritt zur Professionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes und trägt zur breiteren Anerkennung dessen bei.

Sie beginnt bei den Fachberaterinnen und Fachberatern selbst, indem sie die Frage annehmen, wie sie die Qualität ihrer eigenen Arbeit sichern und weiterentwickeln können. Denn die Art und Weise, wie Fachberaterinnen und Fachberater ihre Prozesse und Beziehungen gestalten, ist immer vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich Träger, Leitungs- und Fachkräfte in ähnlicher Weise mit der Qualität ihrer Arbeit auseinandersetzen müssen (sogenannter doppelter Theorie-Praxisbezug). Indem sich Fachberatung mit der Konzipierung ihrer vielschichtigen Prozesse befasst, für die Gestaltung förderlicher Strukturen einsetzt, ihre handlungsleitenden Orientierungen reflektiert sowie mit Wirkungen und Wirksamkeit ihres Handelns auseinandersetzt, wirkt sie als Modell und damit als wichtige Unterstützung für die Verantwortungsträger im System.

Die in diesem Fachtext zusammengetragenen wissenschaftlichen Ergebnisse, Beispiele gelebter Praxis und impulsgebenden Fragestellungen sowie deren erstmalige Zuordnung entlang der vier Qualitätsdimensionen sind als Bekräftigung zu verstehen, in die verschiedenen Richtungen weiterzudenken.

Über die individuelle Auseinandersetzung hinaus bedarf es eines verbändeübergreifenden und bundesweiten Qualitätsdiskurses unter Fachberaterinnen und Fachberatern, um sich mit Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Ergebnisqualität sowie deren Wechselwirkungen auseinanderzusetzen. Im Zusammenwirken mit wissenschaftlichen Initiativen können dann fachlich fundierte Qualitätskriterien und (Selbst-)Evaluationsinstrumente sowie entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für Fachberatung entwickelt werden.



Lektüretipps

- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2019): Selbstverständnis von Fachberatung – Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. 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
- Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2015): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle – Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 253–315



Denkanstöße

Was sind als Fachberaterin oder als Fachberater Ihre nächsten drei Schritte in den nächsten drei Tagen, um die Qualität ihrer eigenen Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln?

Was wäre aus Ihrer Sicht der Mehrwert einer systematischen und kontinuierlichen Qualitätsentwicklung des gesamten Tätigkeitsfeld der Fachberatung?

Literatur

- Berry, Gabriele/Preissing, Christa (2017): Fachberatung – Status Quo und Empfehlungen. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2019): Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2020): Positionspapier zur SGB VIII Reform. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Zoom auf Fachberatung. <https://www.fruehe-chancen.de/ausbau/indertagesbetreuung-zoom/zoom-auf-fachberatung/> (Zugriff: 21.07.2021)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Gute-Kita-Bericht 2020. Monitoringbericht 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach §6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019. Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) (2012): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Fachberatung. Berlin
- Deming, William Edwards (o.J.): Plan-Do-Check-Act/PDCA-Zyklus. <https://der-prozessmanager.de/aktuell/wissensdatenbank/pdca-zyklus> (Zugriff: 21.07.2021)
- Donabedian, Avedis (1986): Criteria and Standards für Quality, Assessment and Monitoring. In: Quality Review Bulletin, 12. Jg., H. 3, S. 99–108
- Erhardt, Angelika/May, Michael/Remsperger, Regina/Schmidt, Michael/Weidmann, Stefan (2015): Abschlussbericht des AWiFF-Projektes. Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung. Hrsg. v. der Hochschule RheinMain. Wiesbaden/Rüsselsheim
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2018): Gute Kita – starke Kinder?! Welche Qualitäten brauchen Kitas,

um Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen zu stärken? Unveröffentlichter Vortrag auf dem Fachtag „Kinder stärken“ in Dresden am 13.09.2018

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

Preissing, Christa/Herrmann, Karsten (2018) In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa: Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderungen – Empfehlungen. Freiburg im Breisgau, S. 13–25

Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2015): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle – Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 253–315

Rheinischer Verband Evangelischer Kindertageseinrichtungen für Kinder e.V./Arbeitskreis Fachberatung Tageseinrichtungen für Kinder im Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland e.V./Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland e.V./Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) (o.J.): QM-Handbuch Evangelische Fachberatung. Berlin

Abbildungen

Abbildung 1: Handlungsformen der Fachberatung

Abbildung 2: Kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess Fachberatung

Abbildung 3: Adressatenkreise von Fachberatung

Abbildung 4: Verantwortung-Aufgaben-Kompetenzen/V-A-K-Dreieck

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht Qualitätsdimensionen Fachberatung

Tabelle 2: Darstellungsformen struktureller Verordnungen und Zusammenhänge

Tabelle 3: Evaluationsbogen (Auszug)