

WEITERBILDUNG

WiFF Wegweiser Weiterbildung | Band 15

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2021): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. München

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: o.media GmbH, Leipzig
Umschlagfoto: © Felix Krammer
Druck: Zarbock GmbH & Co.KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-367-8

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff42021>

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Vorwort

In der Fachwelt besteht Einigkeit, dass der Fachberatung eine Schlüsselrolle für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung zukommt. Einigkeit besteht auch darin, dass Fachberatung bislang – sowohl in den Landes- als auch in den Bundesgesetzen – noch zu unverbindlich geregelt und zu wenig standardisiert ist. Die Rollen- und Aufgabenzuschneide von Fachberaterinnen und Fachberatern hängen ganz wesentlich von den Strukturen der Kita-Träger ab, für die sie oder in denen sie arbeiten. Symptomatisch hierfür ist beispielsweise die kontrovers geführte Debatte, inwiefern Fachberaterinnen und Fachberater auch eine Aufsichtsfunktion innehaben sollen.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es daher nicht, dass sich Fachberaterinnen und Fachberater mittlerweile selbst auf den Weg gemacht haben, ihre Berufsrolle zu definieren, ein berufliches Selbstverständnis dialogisch zu entwickeln und dieses Verständnis in den fachpolitischen Diskurs einzuspeisen. Dies kann als Einstieg in einen kollektiven Professionalisierungsprozess interpretiert werden.

Wenn sich eine Berufsgruppe „formiert“, gerät auch die individuelle Professionalisierung in den Blick und damit die Frage, über welches Wissen und über welche Kompetenzen Fachberaterinnen und Fachberater verfügen müssen, um ihre Unterstützungsleistung in guter Qualität anbieten zu können. Diesbezüglich scheint es ein gewisses Vakuum zu geben, denn laut vorliegender Untersuchungsergebnisse weisen Fachberaterinnen und Fachberater immer wieder darauf hin, dass bislang passende Fort- und Weiterbildungsangebote fehlen.

Ziel des vorliegenden *Wegweisers Weiterbildung* war es daher, gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft und vor dem Hintergrund einer WiFF-Studie zu Aufgaben- und Kompetenzprofilen von Fachberaterinnen und Fachberatern den Kern fachberaterischen Handelns zu identifizieren und daran anknüpfend entsprechende Kompetenzanforderungen zu formulieren. Wir hoffen, damit den Prozess der kollektiven und der individuellen Professionalisierung dieser wichtigen Berufsgruppe und letztendlich auch die Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung zu unterstützen.

Wir danken den Expertinnen und Experten für die konstruktiven Diskussionen und die zahlreichen Anregungen, namentlich: Dr. Judith Adamczyk, Jörg Asmussen, Petra Beitzel, Dr. Carola Frank, Brigitte Fritz, Lothar J. Hellfritsch, Sabine Herrenbrück, Peter Keßel, Silke Klug, Lucas Kriegbaum, Maria-Theresia Münch, Prof. Dr. Regina Remsperger-Kehm, Andrea Roder, Sieglinde Schwarz und Prof. Dr. Daniela Ulber. Ein weiterer Dank gilt allen beteiligten Autorinnen und Autoren, unserer studentischen Mitarbeiterin Jessica Schmid, die uns mit großer Sorgfalt in allen Projektphasen unterstützt hat, sowie den Kolleginnen Hilke Lipowski und Anna-Katharina Kaiser für ihre fachliche Beratung.

München, im November 2021



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF



Nicole Spiekermann
Wissenschaftliche Referentin



Anna Beutin
Wissenschaftliche Referentin

Inhaltsverzeichnis

A

Thematische Einführung 9

1 Kompetenzorientierung 10

Jelena Ulukut

2 Fachberatung in der Frühen Bildung 15

Anna Beutin

B

Handlungsfelder in der Praxis 23

1 Handlungsfeld A: Qualität
Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen
und (mit)gestalten 24

Andy Schieler

2 Handlungsfeld B: Träger
Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und
bildungspolitischen Belangen beraten 37

Petra Strehmel

3 Handlungsfeld C: Personal
Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach-
und Führungskräfte unterstützen 49

Nicole Spiekermann

4 Handlungsfeld D: Team
Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams
unterstützen 61

Daniela Ulber

5 Handlungsfeld E: Eigene Arbeit
Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln 71

Petra Beitzel

C

Kompetenzprofil 85

1 Die Nutzungsmöglichkeiten von Kompetenzprofilen 86

Anna Beutin, Nicole Spiekermann

2 Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ 88

A | Thematische Einführung



1 Kompetenzorientierung

Jelena Ulukut

1.1 Kompetenzprofile – Impulse für die berufliche Weiterbildung

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

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

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

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

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

1.2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile

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

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

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

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

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

1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Unterscheidung zwischen den Dimensionen ist jedoch nicht immer trennscharf: So können sich insbesondere Fertigkeiten und Sozialkompetenzen überschneiden, da sich beide Dimensionen auf

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

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

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

gung spezifischer Handlungsfelder notwendig sind.

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

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

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

Tab. 2: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

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

Quelle: Eigene Darstellung

Literatur

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

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

Tabellen

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

2 Fachberatung in der Frühen Bildung

Anna Beutin

2.1 Aufgaben von Fachberatung

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

Fachberatung als personenbezogene Dienstleistung

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

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

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

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

2.2 Gesetzliche Rahmung von Fachberatung

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Facetten von Fachberatung

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

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

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

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

2.4 Ausblick

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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 qualitätssichernd“ (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)
- Hagestedt, 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; Lohrentz 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: Lohrenz, 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
- Lohrenz, 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. Bislang 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

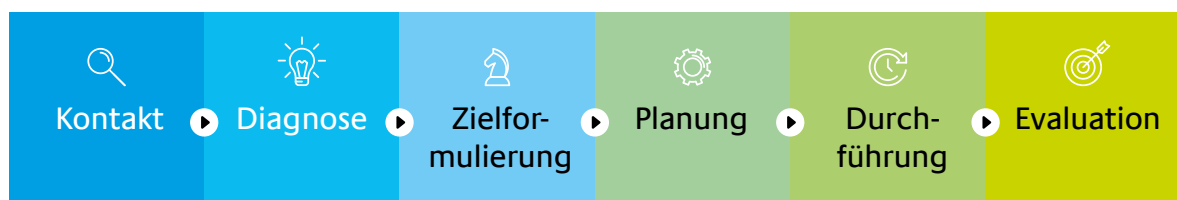
Teamentwicklung kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Zum einen gibt es diverse Modelle, die Phasen beschreiben, die generell von Teams

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



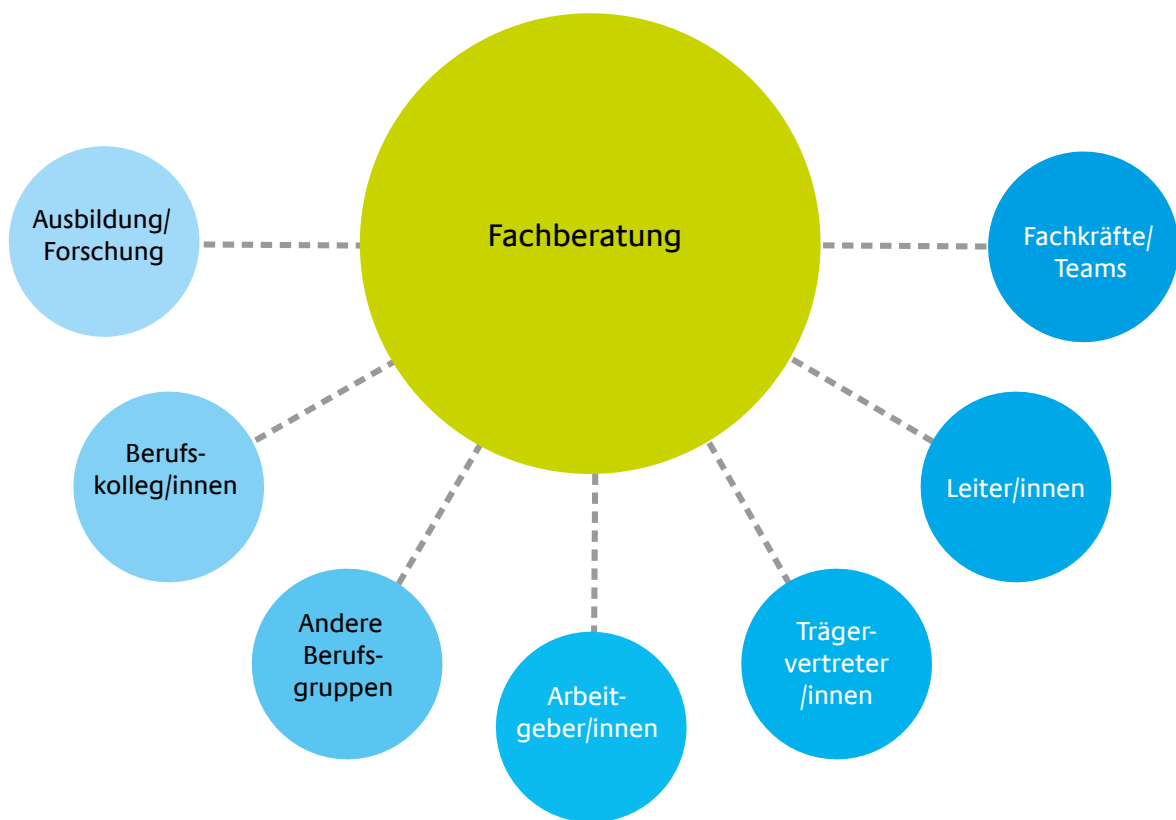
Quelle: Eigene Darstellung

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)

Dilemmata – Entscheidung zwischen zwei Polen	
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

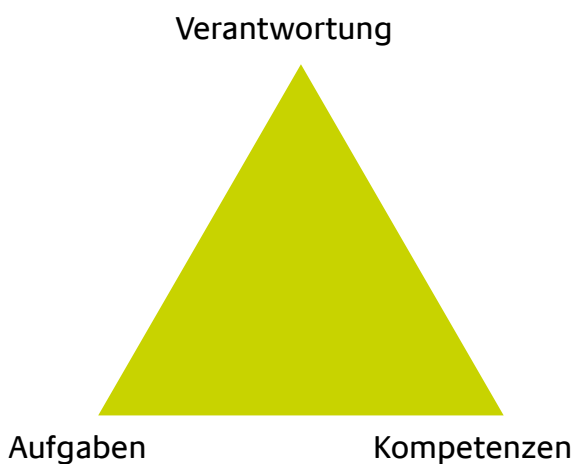
Der Bogen lädt auch dazu ein, die Perspektive der Beratenen oder von Kolleginnen bzw. Kollegen einzubeziehen. Darüber hinaus empfiehlt es sich für Fachberatung, zusätzlich externe Beratung und Unterstützung zu nutzen, um die Komplexität ihrer Aufgaben zu bewältigen sowie ihre Grundhaltungen zu reflektieren. 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)

C | Kompetenzprofil



1 Die Nutzungsmöglichkeiten von Kompetenzprofilen

Anna Beutin, Nicole Spiekermann

Die Kompetenzprofile der WiFF können von unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten genutzt werden:

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

können die Kompetenzprofile in verschiedenen Phasen der Angebotsgestaltung nutzen.

Zunächst sind sie in der Planungsphase von Weiterbildungsangeboten hilfreich, da sie Aufschluss über Kompetenzen geben, die in der Praxis benötigt werden und damit über die Ziele, auf die sich das Weiterbildungsarrangement beziehen sollte. Kompetenzprofile zeigen diese Ziele für unterschiedliche Handlungsfelder auf. In der Regel können Weiterbildungen dabei immer nur ausgewählte Handlungsfelder bzw. Kompetenzen berücksichtigen, es sei denn, die Angebote sind längerfristig angelegt und aufeinander aufbauend.

Kompetenzprofile können darüber hinaus die Bedarfsermittlung unterstützen, die ein wichtiges Element der Planungsphase darstellt: Sie dienen beispielsweise als Grundlage für einen Austausch zur Angebotsgestaltung mit potenziellen Auftraggebern oder mit den Teilnehmenden selbst.

Auch für die Überprüfung von Angeboten, die bereits entwickelt worden sind, können die Kompetenzprofile genutzt werden.

In der Evaluationsphase sind sie eine hilfreiche Prüffolie für die Einschätzung von Kompetenzzuwächsen bzw. eine (gemeinsame) Hintergrundfolie für einen reflexiven Austausch zum durchgeführten Angebot.

Weiterbildungsträger

können die Kompetenzprofile für die qualitative Einschätzung bzw. Evaluation ihrer Angebote und für die Auswahl bzw. Zuteilung ihrer Referentinnen und Referenten heranziehen. Das Weiterbildungsangebot kann mit Hilfe der Kompetenzprofile stär-

ker auf zentrale Kompetenzen, die eine bestimmte Zielgruppe benötigt, zugeschnitten werden.

Träger von Kindertageseinrichtungen

können die Kompetenzprofile als Orientierungshilfe zu den Arbeits- und Verantwortungsbereichen bestimmter Personenkreise nutzen, etwa Leitungen, pädagogische Fachkräfte oder Fachberaterinnen und Fachberater. Mithilfe der Kompetenzprofile können sowohl zentrale Praxisanforderungen als auch Inhalte bzw. Ziele von Weiterbildungen identifiziert werden. Im Dialog und unter Einbezug des Kompetenzprofils als Reflexionsfolie können individuelle Weiterbildungsbedarfe erkannt werden. Je nach konzeptioneller Ausrichtung der Kita können unterschiedliche Kompetenzprofile auch für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität genutzt werden, beispielsweise zu Themen wie Mehrsprachigkeit, Partizipation/Bildungsteilhabe oder frühe naturwissenschaftliche Bildung.

Träger können die Kompetenzprofile als Grundlage für die (externe) Evaluation bzw. qualitative Einschätzung oder Bewertung eines Fachberatungs- und Weiterbildungsangebots hinzuziehen.

Darüber hinaus eignen sich die Kompetenzprofile als Unterstützung bei Maßnahmen der Personalgewinnung, -bindung oder -sicherung, indem sie etwa bei der Formulierung von Ausschreibungen und Stellenbeschreibungen, bei der Vorbereitung von Personalgesprächen oder für die Entwicklung individueller Kompetenzprofile einzelner Fach- und Führungskräfte herangezogen werden.

Fachberaterinnen und Fachberater

können die Kompetenzprofile als inhaltliche Orientierung über einen zentralen Themenbereich (z.B. Inklusion) und dazugehörige zentrale Kompetenzen nutzen. Unter Rückgriff auf das Kompetenzprofil und die Fachtexte des *Wegweisers* kann die eigene Expertise erweitert werden. Die Kompetenzprofile sind u.a. bei der Gestaltung von Beratungen (etwa

für/mit Leitungen), die Zusammenstellung von Fachinformationen, die Entwicklung eines (Team-) Weiterbildungsangebots oder für die eigene Professionalisierung bzw. Qualitätsentwicklung als Fachberaterin, als Fachberater unterstützend. Die Kompetenzprofile können von Fachberaterinnen und Fachberatern auch für die (gemeinsame) Reflexion über notwendige berufliche Standards eingesetzt werden.

Leitungen von Kindertageseinrichtungen

können die Kompetenzprofile für die Qualitätsentwicklung ihrer Einrichtung nutzen, u.a. für Überlegungen zur Qualifizierung und Weiterentwicklung ihres Teams bzw. ihrer eigenen Leitungstätigkeit. Sowohl die eigenen Kompetenzen und entsprechenden Entwicklungspotenziale als auch die Potenziale und ggf. Bedarfe der Weiterentwicklung seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können durch die Auseinandersetzung mit den Kompetenzprofilen identifiziert werden.

Pädagogische Fachkräfte

können durch die Arbeit mit Kompetenzprofilen eigene Stärken und Entwicklungspotenziale feststellen. Sie können sich über die Voraussetzungen bzw. Anforderungen, die mit unterschiedlichen Themenbereichen bzw. beruflichen Aufgaben einhergehen, umfassend informieren. Entscheidungen über eigene berufliche Ziele wie z.B. die Übernahme neuer Verantwortungsbereiche oder die Aufnahme einer weiterführenden Qualifizierungsmaßnahme können informiert und bewusst getroffen werden.

2 Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“

2.1 Struktur

Das Kompetenzprofil des Wegweisers „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ ist in zweifacher Weise strukturiert: Zum einen orientiert es sich an dem Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), zum anderen berücksichtigt es für jedes Handlungsfeld die vier Prozessschritte: Analyse (inklusive Beobachtung, Wahrnehmung), Planung, Durchführung und Evaluation (siehe dazu das Kapitel „Kompetenzorientierung“ von Jelena Ulukut in Teil A dieses Bandes). Eine Einstufung der Kompetenzen in bestimmte Niveaustufen wird zwar nicht vorgenommen, es sprechen jedoch mindestens drei Gründe dafür, die Fort- und Weiterbildung in den Kernaufgaben an der Niveaustufe 7 auszurichten:

Erstens adressiert eine solche Fortbildung Personen, die bereits auf DQR-6-Niveau qualifiziert sind, nämlich fachschulisch oder hochschulisch qualifizierte Fachkräfte.

Zweitens wird an die Funktion der Fachberatung der Anspruch gestellt, wissenschaftliches Wissen in das System einzuspeisen, was eine wissenschaftliche Ausbildung erfordert (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020, Preissing u.a. 2016).

Und schließlich wird drittens bereits in einigen Landesgesetzen explizit eine wissenschaftliche Qualifikation gefordert (ebd.).

Innerhalb des Kompetenzprofils wird eine künstliche Trennung in unterschiedliche Handlungsfelder und Kompetenzbereiche vorgenommen, die zum einen gleichwertig nebeneinanderstehen und zum anderen im Alltagshandeln auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind. Das Kompetenzprofil ist deshalb immer auch im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Kompetenzen und Handlungsfeldern zu betrachten; dies betrifft sowohl die fachlichen als auch die personalen Kompetenzen.

Um Redundanzen zu vermeiden, werden Aspekte wie notwendiges (Fach-)Wissen in der Regel nur einmal im Kompetenzprofil erwähnt. Für die Tätigkeit der Fachberaterinnen und Fachberater ist ein integrierender Blick auf die Handlungsfelder bzw. das Kompetenzprofil in besonderem Maße relevant, weil ein Kernelement ihrer Arbeit das Agieren in alle Richtungen im System ist. An der Schnittstelle zwischen Praxis und Kita-Träger, Wissenschaft, Fachpolitik und Aus- und Weiterbildung begleiten sie u.a. (Reform- bzw. Qualitäts-)Prozesse, regen Kommunikation an und engagieren sich für die fachpolitische Weiterentwicklung der Frühen Bildung bzw. ihrer Berufsgruppe, gemeinsam mit den weiteren Akteuren des Systems.

Diese vielfältigen Blickrichtungen, die seitens der Fachberaterinnen und Fachberater u.a. ein systemisches bzw. vernetztes Denken und Handeln und einen ausgeprägten Wissenschaftsbezug erfordern, können im Kompetenzprofil nur punktuell deutlich gemacht werden, stellen aber eine wichtige generelle Perspektive bzw. Aufgabe ihrer Arbeit dar. Fachberaterinnen und Fachberater müssen dafür in zwei Ebenen wirken:

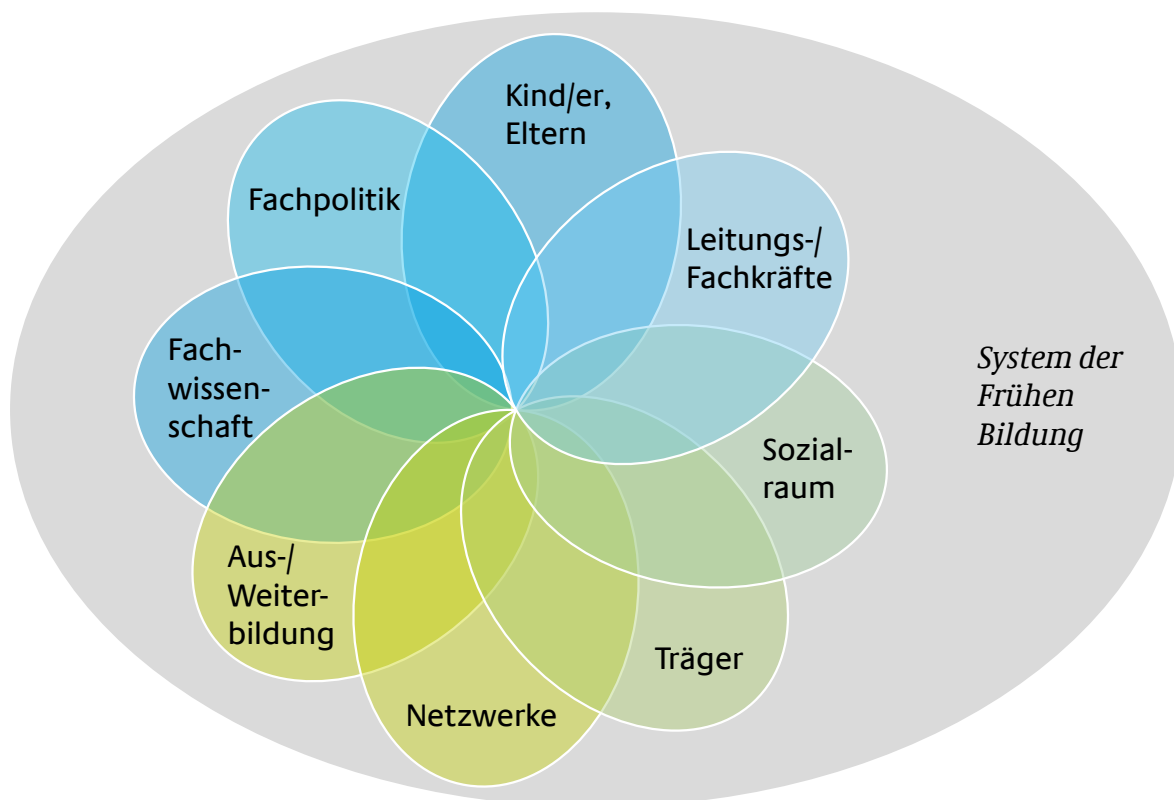
- das System der Kita und der Kita-Träger mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung;
- das (fachpolitische) System der Fachberatung bzw. Frühen Bildung, u.a. um das eigene professionelle Handeln zu sichern.

Vor diesem Hintergrund müssen Fachberaterinnen und Fachberater mit vielen unterschiedlichen Akteuren interagieren. Neben den Personen, die unmittelbar in den Kitas oder bei Einrichtungsträgern tätig sind (u.a. Fach- und Leitungskräfte), zählen hierzu externe Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner z.B. aus der Jugendhilfe, dem Gesundheitssektor, dem Aus- und Weiterbildungssystem sowie aus der eigenen Berufsgruppe. Fachberaterinnen und Fachberater agieren auf

unterschiedlichen Ebenen, sodass Vernetzung und Kooperation wesentliche Eckpfeiler ihres Handelns sind. Dementsprechend werden im vorliegenden Kompetenzprofil Tätigkeiten der Vernetzung und externen Kooperation als Querschnittsaufgabe behandelt. Sie tauchen in fast allen der unten genannten Handlungsfeldern als integraler Bestandteil auf. Die folgende Abbildung skizziert – ohne einen

Anspruch auf Vollständigkeit – die direkten und indirekten Wirkungskreise im System der Frühen Bildung, in denen Fachberaterinnen und Fachberater auf vielfältige Weise aktiv werden (sollten), um ihren anspruchsvollen Aufträgen gerecht zu werden.

Abb.: Fachberaterinnen und Fachberater (inter-)agieren als Bindeglied im System der Frühen Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

2.2 Spannungsfelder fachberaterischen Handelns

Mit Blick auf die heterogenen Arbeitssituationen von Fachberaterinnen und Fachberatern bilden die hier aufgelisteten Handlungsfelder und die dazugehörigen Kompetenzen zwar einen Kern des Tätigkeitsprofils von Fachberaterinnen und Fachberatern ab, allerdings unterscheidet sich

das Aufgabenspektrum von Fachberaterinnen und Fachberatern teilweise stark voneinander, je nach Mandat oder organisationaler Einbindung. Dies liegt u.a. an den unterschiedlichen Länder- bzw. Trägervorgaben und daraus resultierenden heterogenen Aufträgen und Arbeitsverhältnissen der Fachberaterinnen und Fachberatern. Das Kompetenzprofil fokussiert den Kern der Tätigkeit von Fachberatung, nämlich die Beratung der Fachkräf-

te, der Teams und der Einrichtungsträger in allen pädagogischen Fragen. Personen mit Fach- oder Dienstaufsicht haben darüberhinausgehende Verantwortungsbereiche, die zusätzliche Kompetenzen erfordern. Eine besondere Herausforderung besteht für diese Personen beispielsweise darin, die zum Teil miteinander konfligierenden Herausforderungen von Aufsicht und Beratung auszubalancieren. Für diesen „Spagat“ ist es u.a. wichtig, dass Fachberaterinnen und Fachberater gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten Transparenz hinsichtlich dieser Aufträge und der damit verbundenen Konsequenzen herstellen, z.B. ihren Grenzen in Beratungsfällen. Allerdings ist das Wahrnehmen von Grenzen (z.B. die Notwendigkeit, weitere Personen wie Spezialisten in Beratungen hinzuziehen zu müssen) auch ohne Kontrollfunktion ein wichtiges Element von Fachberatung.

Ein weiteres zentrales Spannungsfeld, in dem sich Fachberatung – auch ohne Aufsichtsfunktion – bewegt, ist das des potenziellen Machtgefälles, das zwischen Personen, die beraten und Personen, die beraten werden, entsteht. Eine zentrale Frage ist daher, wie Fachberatung dazu beitragen bzw. garantieren kann, die Selbstbestimmung bzw. Selbstständigkeit der (beratenden) Personen bzw. Zielgruppen zu wahren bzw. zu erhöhen.

2.3 Handlungsfelder von Fachberaterinnen und Fachberatern

Die Handlungsfelder des Kompetenzprofils „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ wurden aus Ergebnissen einer qualitativen Studie der WiFF zu Fachberatung gewonnen (Kaiser/Lipowski im Erscheinen). Die Studienergebnisse zeigen, dass neben Qualitätsentwicklung/-management, Trägerberatung, Teamentwicklung und Kompetenz- bzw. Personalentwicklung auch Verwaltungstätigkeiten einen – zum Teil großen – Aufgabenbereich von Fachberaterinnen und Fachberatern darstellen. Aus der Qualitätsperspektive lässt sich jedoch kritisch fragen, ob Verwaltungstätigkeiten in größerem

Umfang zum Tätigkeitsprofil von Fachberaterinnen und Fachberatern gehören. Aus diesem Grund wurde kein eigenes Handlungsfeld zu Verwaltung im Kompetenzprofil aufgenommen.

Das erste Handlungsfeld – Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit-)gestalten – kann als Dachthema allen weiteren Handlungsfeldern übergeordnet werden, denn deren Aspekte, etwa Teamentwicklung, dienen diesem Ziel. Dennoch sind alle Handlungsfelder A bis E gleichermaßen bedeutsam und fokussieren jeweils zentrale Aufgaben von Fachberaterinnen und Fachberatern. Das Engagement, mit denen sie diese Aufgaben gestalten (können) bzw. ihr Wirkungskreis, hängt u.a. von der Reichweite des Mandats ab, das ihnen die Kita-Träger erteilen. Je weitreichender sich dieses gestaltet, desto umfangreicher sind auch ihre Handlungsmöglichkeiten. Orientierungspunkte für das Handeln (aller Akteure) bilden u.a. die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder und die Vorgaben des SGB VIII. Eine weitere zentrale Perspektive u.a. der Fachberaterin bzw. des Fachberaters ist die Gesundheit der Fachkräfte. Auch ihre eigene Gesundheit bzw. die damit einhergehende Selbstfürsorge und das Erkennen persönlicher Belastungsgrenzen ist für Fachberaterinnen und Fachberater bedeutsam sowie die Kenntnis entsprechender Unterstützungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen. Eine Grundvoraussetzung, damit Fachberaterinnen und Fachberater die an sie gestellten Anforderungen erfüllen können, ist die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen (u.a. Finanzierung, Struktursicherheit, Personalsicherung) seitens der Fachpolitik, auf Ebene der Kommunen, der Länder und des Bundes.

2.4 Die Handlungsfelder im Überblick

Beim Kompetenzprofil handelt es sich um ein idealtypisches Modell frühpädagogischen Handelns; es stellt kein Anforderungsprofil an eine einzelne Fachkraft bzw. an eine einzelne Fachberaterin oder einen Fachberater dar. Für die Gestaltung der Handlungsfelder ist die Zusammenarbeit unterschiedli-

cher Akteure notwendig, wie Trägervertreterinnen und -vertreter, Leitungen und frühpädagogische Fachkräfte. Kompetenzentwicklung ist im Sinne des Wegweisers ein durch Weiterbildung und kollegiale Beratung unterstützter kontinuierlicher und individueller Prozess.

Handlungsfeld A: Qualität

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

Handlungsfeld B: Träger

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

Handlungsfeld C: Personal

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

Handlungsfeld D: Team

Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen

Handlungsfeld E: Eigene Arbeit

Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln

Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ ist das Ergebnis eines diskursiven Prozesses in der Expertengruppe Fachberatung. Nicole Spiekermann und Anna Beutin haben diesen Prozess für die WiFF begleitet sowie die Kompetenzformulierungen ausgearbeitet.

Literatur

- Kaiser, Anna-Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Die gesetzliche Rahmung der Kita-Fachberatung in den Bundesländern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 3. München
- Kaiser, Anna-Katharina/Lipowski, Hilke (im Erscheinen): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 35. München
- 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: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 253–314

Abbildung

Abbildung: Fachberaterinnen und Fachberater (inter-)agieren als Bindeglied im System der Frühen Bildung

A	Fachkompetenz	Fertigkeiten	Personale Kompetenz	Selbstständigkeit
	Wissen		Sozialkompetenz	
Handlungsfeld A: Qualität				
<i>Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
	<p>... verfügen über fundiertes Fach- und Praxiswissen zu grundlegenden Prinzipien frühpädagogischen Handelns (z.B. Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Partizipation, Inklusion, Sozialraum- und Lebensweltorientierung) sowie zu Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagements.</p> <p>... sind vertraut mit den Qualitätsvorgaben, -zielen und -diskursen im Kita-System auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene sowie den allgemeinen rechtlichen Vorgaben zu zentralen Themen (z.B. Kinderschutz).</p> <p>... kennen die organisationalen und pädagogischen Ziele des Trägers (z.B. Personalentwicklung, Kooperationen) sowie die Regularien des Kita-Trägers, u.a. zur Vermeidung von und den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen (z.B. Ablaufpläne, Beschwerde-management, (externe) Ansprechpersonen).</p>	<p>... können die fachlichen und trägerspezifischen Instrumente für die Analyse des Ist-Stands anwenden.</p> <p>... können identifizieren, welche Akteure (Leitungs- und Fachkräfte, Träger, Kinder und Eltern) bzw. Kooperationspartnerinnen und -partner zu beteiligen sind und wie dies am besten gelingt (Methodenrepertoire).</p> <p>... können auf Basis der gemeinsamen Ist-Stand-Analyse Weiterentwicklungsbedarfe erkennen, konkrete (smarte) Ziele formulieren und dabei die Spezifika der jeweiligen Einrichtung berücksichtigen (→ C).</p>	<p>... können den Analyseprozess sowie die Identifikation von Weiterentwicklungsbedarfen und Zielen transparent und partizipativ gestalten.</p> <p>... sind in der Lage, die Prozesse der Qualitätsanalyse für die Beteiligten nachvollziehbar zu machen (z.B. die Kriterien, nach denen Qualität gemessen wird).</p> <p>... besitzen die Fähigkeit, Teams bzw. den Träger für die Bedeutung zentraler Aspekte, wie etwa ein kindgerechtes Beschwerdemanagement, zu sensibilisieren.</p>	<p>... können überprüfen, inwiefern die Qualitätsdimensionen (Orientierungen, Strukturen, Prozesse, Ergebnisse) sowie die Handlungsfelder A–E in der Analyse berücksichtigt werden.</p> <p>... sind sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres eigenen Handelns und ihrer Verantwortung hinsichtlich der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bewusst.</p> <p>... sind in der Lage, mit Vorbehalten und/oder Widerständen (z.B. gegenüber Qualitätsprüfung/-vorgaben) kreativ und konstruktiv umzugehen.</p>
Analyse				

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Qualität				
<i>Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Planung	... verfügen über fundiertes Wissen zu Methoden des Zeit- und Projektmanagements.	... können auf Basis der Ergebnisse der Ist-Stand-Analyse den Gesamtprozess in Teilprozesse untergliedern, Arbeitspakete und Meilensteine definieren und Verantwortlichkeiten klären.	... sind in der Lage, die Leitungen, Fachkräfte und den Träger in die Planung einzubinden bzw. diese gemeinsam zu gestalten.	... können die Planung hinsichtlich zentraler Grundprinzipien reflektieren, z.B. Terminierung, Nennung von Zuständigkeiten.
	... kennen zentrale Dokumente der Einrichtungen/Träger wie bspw. Konzeption, Leitbild, QM-Handbücher.	... können an vorhandene interne (z.B. Aktualisierung der fachlichen Fundierung des Leitbildes) bzw. externe Planungen (z.B. sozialräumliche Weiterentwicklungen) anschließen bzw. diese weiterentwickeln.	... können einen transparenten Prozess gestalten, der für alle Beteiligten nachvollziehbar ist, indem sie u.a. Meilensteine, Arbeitsstände kommunizieren.	... sind bereit, für die Belange der Kinder und deren Rechte einzutreten. ... verstehen Veränderungs- bzw. Anpassungswünsche als selbstverständlich.
Durchführung	... haben vertiefte, aktuelle Kenntnisse in Methoden der Gesprächsführung, der Prozessbegleitung und der Gruppenarbeit.	... können Einzelprozesse in den Kontext des Gesamtprozesses stellen und sowohl die Einzelprozesse/Aktivitäten als auch den Gesamtprozess im Auge behalten.	... sind fähig, den Austausch über Qualität innerhalb des Trägers und mit den Leitungs- und Fachkräften zu initiieren, zu begleiten und aufrechtzuerhalten (z.B. durch Qualitätsdialoge, und -zirkel).	... sind bereit, ihre eigene Rolle im Qualitätsprozess und innerhalb des Teams bzw. im Verhältnis zur Leitung kritisch zu hinterfragen.
	... sind vertraut mit den jeweiligen (Bundes-, Länder- und kommunalen) Strukturen, Steuerungselementen (z.B. Vorgaben, Handreichungen) sowie (kirchen-)rechtlichen Bestimmungen des Trägers.	... können Diskussionen und Arbeitsprozesse initiieren, gestalten und sichern, d.h. moderieren, visualisieren, protokollieren. ... können flexibel auf die Bedarfe der Beteiligten reagieren und Planungen entsprechend anpassen.	... können (Qualitäts-)Prozesse partizipativ gestalten (z.B. hinsichtlich Entscheidungen, Aufgabenteilung, Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen), statt Ziele, Wege und Lösungen vorzugeben.	

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Qualität				
<i>Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Evaluation	... verfügen über ein Repertoire an Evaluations-/Reflexionsinstrumenten und -verfahren sowie Grundkenntnisse in der Konzipierung, Durchführung und Auswertung von Forschungsvorhaben.	... können Methoden passgenau und situativ auswählen und einsetzen, um die Zielerreichung zu evaluieren, auch im Hinblick auf die Perspektive der Eltern und Kinder (Adressatinnen und Adressaten von Qualitätsentwicklung).	... können den Prozess und die Zielerreichung gemeinsam mit den Beteiligten überprüfen bzw. reflektieren und daraus Schlussfolgerungen für die weitere Qualitätsentwicklung ziehen.	... können einschätzen, ob es ihnen gelingt, das Thema Qualitätssicherung und -entwicklung zugänglich zu machen, z.B. durch kreative Methoden.
		... können die Ergebnisse von (Selbst-)Reflexionen/Evaluativen nutzen und das Angebot bzw. die Prozesse und Strukturen entsprechend weiterentwickeln.	... können die Beteiligung für die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und -entwicklung und die Gestaltung als einen kontinuierlichen Prozess sensibilisieren.	... sind bereit, lösungsorientiert vorzugehen und bspw. zu prüfen, wie die Kita (externe) Ressourcen (stärker) nutzen kann.
		... können Informationen über (Teil-)Ergebnisse/-schritte für unterschiedliche Zielgruppen aufbereiten (z.B. Träger, Eltern).		

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Träger				
<i>Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Analyse	... kennen die unterschiedlichen Trägerstrukturen (öffentlich, frei, gewerblich) und deren Steuerungsebenen (Kommune, Bund, Länder) sowie die genauen Strukturen des Trägers, der sie beauftragt hat (→ A).	... können die Aktualität/Qualität zentraler kitabezogener Dokumente des Trägers prüfen (u.a. Konzeption, Leitbild).	... können mit dem Träger in einen kontinuierlichen Dialog zu zentralen Aspekten frühkindlicher Bildung und Betreuung treten, u.a. durch den Aufbau entsprechender Kommunikations- bzw. Informationsstrukturen, Protokoll-führung.	... sind bereit, ihr Wissen, ihre Kompetenzen einzuordnen und qualitativ einschlägige Wissensquellen zu nutzen.
	... sind – soweit vorhanden – mit den (aktuellen) gesetzlich definierten Trägeraufgaben und Verantwortungsbereichen sowie den (Finanzierungs-)Strukturen vertraut.	... sind in der Lage, die Trägerorganisation im Hinblick auf Strukturen, Zuständigkeiten, Arbeits- teilung, Ressourcen und Bedarfe systematisch zu analysieren und dafür unterschiedliche Methoden zu nutzen, bspw. Befragungen, Gespräche, Sichtung von Dokumenten.	... können weitere zentrale Akteure wie die Leitungen/Leitungs-kräfte in den Austausch, die Zusammenarbeit mit dem Träger aktiv einbinden.	... verfügen über ein selbstbewusstes, authentisches und fachlich versiertes Auftreten.
	... sind vertraut mit den fachlichen/ fachpolitischen Hintergründen/ Diskursen zu den Verantwortungsbereichen des Trägers (u.a. zu Arbeits-/Gesundheitsschutz, Finanzierung, Bau, Personal).	... können fachliche Neuerungen erkennen und für die Praxis, für den Träger „übersetzen“/transformieren und hinsichtlich ihrer bestehenden Praxisrelevanz einordnen.	... sind in der Lage, offen und flexibel mit Unterschieden umzugehen, bspw. hinsichtlich der (Kommunikations-)Kultur der Träger.	... können erfragen bzw. in einen Austausch darüber kommen, welche Bedarfe, Erwartungen etc. die Träger haben.

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Träger				
<i>Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
<p>... kennen die für die Kita relevanten Funktionsträgerinnen/-träger und Ansprechpersonen bei den Trägern.</p> <p>... kennen einschlägige (frühpädagogische) (Wissens-)Quellen und -netzwerke sowie die administrativen Strukturen/Prozesse im System der Kinder- und Jugendhilfe.</p> <p>... kennen ihren eigenen Auftrag und ihre entsprechenden Verantwortungsbereiche.</p>	<p>... können mit dem Träger und der Leitung einen kritisch-konstruktiven Dialog über die Weiterentwicklung der Einrichtungen führen (bspw. Auseinandersetzung mit ggf. differierenden Perspektiven, Zielen, Meilensteinen).</p> <p>... können Formate gestalten, Strukturen entwickeln, die dazu dienen, den Träger (regelmäßig) zu informieren und zu beraten, bspw. über aktuelle gesetzliche Vorgaben, (pädagogische) Handlungsempfehlungen, notwendige Rahmenbedingungen.</p> <p>... sind in der Lage, sich systematisch neues Wissen z.B. über Betriebsführung aus ihren Netzwerken bzw. aus der Fachliteratur zu erschließen und für die Bedarfe des Trägers aufzubereiten.</p> <p>... sind fähig, dem Träger, ggf. der Kommune Impulse für eine Weiterentwicklung seines/ihrer Angebots zu geben, bspw. für die Bedarfsplanung, Strategien der Personalentwicklung und der Personalentwicklung und -gewinnung (→ C).</p>	<p>... können mit Trägern gemeinsam über die Anschlussfähigkeit/Konsequenz konzeptioneller Umsetzungen, Entwicklungen für zentrale Themen/Größen wie das Wohlbefinden und die Gesundheit aller im Setting Kita, die pädagogische Qualität, die Personalpflege und -bindung der Fachkräfte reflektieren.</p> <p>... sind fähig, ihre eigene Rolle zu definieren und gegenüber dem Träger klar zu kommunizieren.</p>	<p>... sind in der Lage, ihre Fähigkeit, andere Personen für Themen zu sensibilisieren, zu reflektieren.</p> <p>... sind bereit, Feedback zu ihren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten einzuholen und Entwicklungspotenziale zu erkennen.</p> <p>... können die Zusammenarbeit mit dem Träger und anderen Akteuren bzw. Kooperationspartnerinnen bzw. -partnern als Chance und Lerngelegenheiten begreifen.</p>	
Planung				

B	Fachkompetenz	Fertigkeiten	Personale Kompetenz	Selbstständigkeit
	Wissen		Sozialkompetenz	
Handlungsfeld B: Träger				
<i>Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
	<p>... sind mit den Spannungsverhältnissen vertraut, in denen sich Träger befinden (z.B. zwischen wirtschaftlich-ökonomischen und sozial-kooperativen Strukturen und Zielen).</p>	<p>... können den Träger flexibel und bedarfsgerecht zur Ausübung seiner Trägeraufgaben beraten.</p> <p>... sind in der Lage, den Träger und die Leitung kontinuierlich zu informieren, u.a. zu sozial- und bildungspolitischen Entwicklungen und Instrumenten (z.B. Benachteiligung, Arbeitnehmer-schutz, Gesundheitsförderung), u.a. durch Recherche/Zusammenstellung von Informationen.</p> <p>... können Wege finden, die Nachhaltigkeit der Aktivitäten zu unterstützen, z.B. durch wiederkehrende (Arbeits-)Formate, Transparenz, Verschriftlichung, festgelegte Ziele.</p>	<p>... sind in der Lage, mit den Beteiligten Spannungsfelder, in denen sich der Träger befindet, zu bearbeiten.</p> <p>... sind in der Lage, mit Beteiligten zielführend Lösungen herauszuarbeiten bzw. mögliche Lösungsansätze/-vorschläge zu entwickeln.</p> <p>... können zentrale Aspekte zur Qualitätsentwicklung der Kita gegenüber dem Träger (falls nötig immer wieder) ansprechen.</p> <p>... sind fähig, sich mit Akteuren des Sozialraums zu vernetzen, um regionale fachpolitische Entwicklungen zu ermitteln und sich an Diskursen zu beteiligen (→ E).</p>	<p>... sind bereit, sich mit ihrer Konfliktfähigkeit und Kompro-missbereitschaft auseinanderzusetzen.</p> <p>... können die eigenen professionellen Standards für die Arbeit in Kitas mit den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen in Bezug setzen.</p> <p>... sind in der Lage, ihr Auftreten, ihr „Standing“ zu reflektieren (z.B. Angemessenheit, Selbstbewusstsein, „Echtheit“, kommunikatives und fachliches Know-how, Empathiefähigkeit, (externe) Erwartungen an die eigene Person).</p> <p>... können ihre eigene Rolle in der Zusammenarbeit/im Beratungsprozess mit dem Träger reflektieren.</p>
Durchführung				

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Träger				
<i>Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Evaluation	... kennen unterschiedliche Methoden der Evaluation und sind sowohl mit Selbst- als auch mit Fremdevaluation vertraut.	... sind in der Lage, (Gesprächs-) Anlässe für die gemeinsame Reflexion ihrer Zielerreichung zu nutzen. ... können (Kommunikations-) Strukturen prüfen und ggf. weiterentwickeln.	... können gemeinsam mit dem Träger in einen Austausch über die Qualität ihrer Zusammenarbeit treten, Feedback für sich einfordern und auch konstruktiv Feedback geben.	... sind bereit und fähig, die Wirksamkeit ihres Handelns, ihrer Unterstützung zu hinterfragen, z.B. Wissensvermittlung/inspirierende Impulse, das Anstoßen von Reflexionsprozessen.
		... sind fähig, Ergebnisse der Evaluation zu nutzen, um neue Entwicklungen anzustoßen bzw. ihre Planungen, falls notwendig, immer wieder anzupassen.	... sind in der Lage, kontinuierliche Prozesse zu gestalten, u.a. durch den Austausch über Planungen mit dem Träger und Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Fachberatungskreis.	... können ihre Verantwortung gegenüber allen in der Kita vertretenen Akteuren begreifen (Träger, Leitung, Mitarbeitende, Kinder, Eltern).

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Personal				
<i>Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Analyse	... sind vertraut mit den konzeptionellen Schwerpunkten/Besonderheiten der Einrichtung (z.B. Ausbildungs- oder Konsultations-Kita) sowie aktuellen (Fach-)Diskursen und damit verbundenen Zielen der Weiterentwicklung der Einrichtung.	... sind fähig, vor dem Hintergrund des Kompetenzprofils des Teams und mit Hilfe eines entsprechenden Methodenrepertoires einzuschätzen, welche Entwicklungspotenziale und -bedarfe einzelne Fachkräfte und die Leitungen haben.	... sind in der Lage, ein Vertrauensverhältnis zu den Teams, zum Träger und zur Leitung aufzubauen, das u.a. auf Basis regelmäßigen Austauschs, Einrichtungsbesuchen, Informationsweitergabe entsteht.	... sind bereit, eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Kompetenzen der Fach- und Leitungskräfte einzunehmen.
	... kennen Verfahren, mit denen der individuelle Kompetenzstand und Entwicklungsbedarfe ermittelt werden können (z.B. Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung).	... können die Kriterien und Entwicklungspotenziale auf Einrichtungs- und Personalebene sowie zentrale Aspekte (z.B. unterschiedliche Perspektiven, Beobachtungen, Ergebnisse) dokumentieren.	... sind fähig, die Ergebnisse ihrer (Kompetenz-)Analyse mit dem Träger und der Leitung, ggf. einzelnen Fachkräften abzustimmen und in Bezug zum Gesamtkonzept der Personalentwicklung zu setzen.	... können die Attraktivität des Trägers (u.a. in seiner Außen- darstellung) als (zukünftiger) Arbeitgeber einschätzen.
		... sind in der Lage, Personalentwicklungskonzepte (mit) zu entwickeln, wenn diese seitens des Trägers noch nicht vorliegen.	... können mit dem Träger, den Leitungen, ggf. den Fachkräften Prioritäten festlegen und dafür die Ziele der Einrichtung mit den Entwicklungsbedarfen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abstimmen.	... sind in der Lage, zentrale Themen/Kompetenzen zu identifizieren (z.B. Interaktionskompetenz) und hierzu vielfältige (Informations-)Formate zu gestalten, bspw. aktivierende Impulse.

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Personal				
<i>Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Planung	<p>... kennen die Personalsituation in den Einrichtungen.</p> <p>... kennen Strategien der Personalsicherung, -entwicklung und -gewinnung, die auf Kompetenzentwicklung abzielen.</p> <p>... verfügen über vertieftes Wissen zur (Weiter-)Entwicklung fachlicher und personaler Kompetenzen, bspw. zu geeigneten Methoden, die Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen (z.B. Leitungen).</p> <p>... kennen Angebote bzw. Ressourcen, die für die Kompetenzentwicklung genutzt bzw. hinzugezogen werden können, wie Veröffentlichungen (z.B. Kompetenzprofile), Fachmagazine/-artikel, Tagungen, kostenfreie/-günstige (Online-)Weiterbildungen, (Fach-)Expertinnen/Experten.</p>	<p>... können auf Basis ihrer Analyse (s.o.) und den Zielen des Trägers mit dem Träger und der Leitung ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das eigene Angebote (z.B. Beratungsgespräche) sowie ggf. externe Angebote (z.B. Leitungsfortbildung) beinhaltet.</p> <p>... können – mit Blick auf die (Kompetenz-)Ziele – in ihrem Konzept bzw. den internen/externen Angeboten sowohl die Entwicklung fachlicher als auch personaler Kompetenzen berücksichtigen und vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten bieten, bspw. Rollenspiele, die Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen, mit Fachtexten.</p> <p>... sind fähig, in der Planung geeigneter Angebote auch digitale Möglichkeiten, Ressourcen zu berücksichtigen wie bspw. regelmäßige E-Mail-Newsletter.</p>	<p>... sind in der Lage, die Planungen für Angebote der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung/Personalgewinnung mit allen Verantwortlichen (Träger, Leitung) abzustimmen.</p> <p>... können ggf. weitere Personen bzw. Ressourcen hinzuziehen, wie (spezialisierte) Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Angebote der Krankenkassen, Kooperation mit Fach- und Hochschulen.</p> <p>... sind fähig, die Bedarfe einzelner Personengruppen zu berücksichtigen, wie bspw. Berufs(wieder-)Einsteigerinnen, (zukünftige) Leitungen.</p>	<p>... können ihren eigenen Wissensstand einschätzen und auf Basis dieser Überlegungen entscheiden, ob sie selbst ein Angebot gestalten können oder weitere Personen einbinden sollten.</p> <p>... sind bereit, ihre Planung hinsichtlich zentraler Aspekte zu hinterfragen (z.B. Relevanz für den beruflichen Alltag, Anknüpfen an Vorwissen, Vermeidung von Über- und Unterforderung, aktive Rolle der Lernenden, Möglichkeit des sozialen Austauschs).</p>

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Personal				
<i>Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Durchführung	... kennen die Grundlagen von Moderation, Präsentation, Kommunikation/Gesprächsführung.	... können (neues) Wissen praxisnah aufbereiten bzw. für die Praxis „übersetzen“ und (Wissens-) Impulse setzen.	... können kollegiale Formen des Austauschs, der Zusammenarbeit gestalten bzw. anregen (z.B. Leitungstreffen).	... sind in der Lage, ihre (verbale/nonverbale) Kommunikation bzw. ihre Interaktion bewusst zu nutzen/einzusetzen.
	... sind vertraut mit methodischen/kommunikativen Mitteln für eine flexible Gestaltung eines Prozesses.	... können unterschiedliche Rollen einnehmen (z.B. Moderation, Coaching, Beratung).	... können flexibel agieren, ggf. umplanen, wenn die Dynamik des Prozesses dies verlangt.	... können sich ihre Rolle(n) im (Lern-)Prozess bewusst machen (Reichweite ihres Mandats durch den Anstellungsträger – ggf. Kontrollfunktion) und damit verbundene Verantwortungen (z.B. Transparenz/Mitteilungspflicht gegenüber dem Träger.
	... kennen Lerntheorien Erwachsener wie die Theorie des Konstruktivismus und damit einhergehende Konsequenzen für Lernprozesse und -umgebungen.	... können vielfältige, auch informelle Settings (mit)gestalten und Methoden situativ angemessen nutzen. ... sind in der Lage, Kommunikation anzuregen, bspw. durch aktives Zuhören, Moderationstechniken.	... können eine positive (Lern-) Atmosphäre unterstützen, bspw. durch Offenheit, Wertschätzung, Kommunikation „auf Augenhöhe“, Fehlerfreundlichkeit. ... sind fähig, Leitungen in deren Verantwortungsbereich zu unterstützen, z.B. bei „schwierigen“ Personalgesprächen.	

C		Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen		Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	
Handlungsfeld C: Personal					
<i>Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen</i>					
Die Fachberaterinnen und Fachberater					
Evaluation	... kennen Verfahren zur Einschätzung des Kompetenzzuwachses.	... sind fähig, Verfahren zur Einschätzung des Kompetenzzuwachses umzusetzen wie bspw. Gespräche über den Umgang mit Dilemma-Situationen, Rollenspiele.	... können auf Basis der Dokumentationen in einen konstruktiven Austausch über Entwicklungsbedarfe bzw. den aktuellen Kompetenzstand gehen.	... können die Qualität ihrer (Wissens-)Quellen (z.B. Netzwerke, Weiterbildungen) hinterfragen.	
	... sind vertraut mit Feedbackverfahren.	... sind in der Lage, Beobachtungen, z.B. Kompetenzzuwachs, zu dokumentieren.	... sind in der Lage, ressourcenorientiert Feedback zu geben.	... sind bereit, sich auf vielfältige Weise für die Unterstützung der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung zu engagieren (→ E).	
			... können sich für die organisatorische Einbettung des Lernens der Fach- und Leitungskräfte engagieren (z.B. durch die Unterstützung geeigneter Rahmenbedingungen, die Sensibilisierung der Träger).	... sind bereit und in der Lage zu hinterfragen, inwiefern der Transfer des Gelernten in die Handlungspraxis gelingt und ihre „Maßnahmen“ (z.B. (digitale) Strategien zur Personalgewinnung, das Auswahlverfahren von Bewerberinnen und Bewerbern) erfolgreich sind und welche Aspekte dies ggf. erschweren (etwa „schwierige“ Rahmenbedingungen).	

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Team				
<i>Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Analyse	... sind vertraut mit der aktuellen Teamkonstellation bzw. -situation und haben Kenntnis über die pädagogisch-konzeptionelle Ausrichtung des Teams.	... können Teams im Hinblick auf zentrale Faktoren analysieren wie bspw. die Verbundenheit der Teammitglieder, das Vorliegen geteilter Ziele, die Ressourcen innerhalb des Teams oder bestehender informeller Machtverhältnisse und leiten daraus Entwicklungspotenziale/-bedarfe ab.	... sind in der Lage, gelungene (Erst-)Kontakte zu Teams zu gestalten, u.a. durch eine positive Grundeinstellung, Offenheit.	... können die eigene Rolle im Verhältnis zum Team hinterfragen.
	... kennen Diagnoseverfahren für die Analyse von Teams.	... sind fähig, Konflikte zu differenzieren und ihren Ursprung zu identifizieren (Beziehungs- und Aufgabenkonflikte).	... können Teams bei der Reflexion über zentrale Aspekte ihrer Zusammenarbeit anleiten und mit ihnen Rückschlüsse daraus ziehen, bspw. hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses von Aufgabengestaltung.	... sind in der Lage, das Handeln der Leitungen zu reflektieren, das einen zentralen Faktor für die Teamarbeit darstellt.
	... haben fundiertes Wissen zu systemischen Faktoren der Leistungsfähigkeit von Teams und zu unterschiedlichen Phasen, in denen sich Teams befinden können.	... können aufgrund der Analyse nachvollziehbare, messbare Ziele für die Weiterentwicklung der Teams formulieren.	... sind fähig, auf Basis der Analyse mit den Teams ein realisierbares Ziel als gemeinsamen Ausgangspunkt für die Teamentwicklung zu vereinbaren.	
	... sind in der Lage, Teamentwicklungsprozesse zu begleiten und zu steuern.			

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Team				
<i>Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Planung	... verfügen über ein vertieftes Wissen zur Begleitung geplanter Teamentwicklungsprozesse und zu den Phasen eines Teamentwicklungszyklus.	... können in den Planungen das Handeln/die Perspektive unterschiedlicher Akteure berücksichtigen (Teammithlieder, Team, Leitung, Träger).	... können mit dem Träger in einen Austausch über seine Ziele für das Team bzw. seine Weiterentwicklung treten.	... sind in der Lage, falls nötig, externe Unterstützung hinzuzuziehen (eigene Grenzen, Trägerzugehörigkeit).
	... wissen, dass Teamarbeit auf zwei Prozessformen gerichtet ist: aufgabenbezogene Prozesse zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben; zwischenmenschliche Prozesse wie bspw. Vertrauensaufbau.	... sind fähig, bei ihren Planungen den aktuellen Zustand des Teams zu berücksichtigen (z.B. Phase der Orientierung) sowie die unterschiedlichen Phasen der Teamentwicklung.	... können die Leitung für ihre Möglichkeiten sensibilisieren, mit dem Team zu arbeiten (Kenntnis über Leitungsstrategien und Teamführung).	... können ihren Kenntnisstand und die Notwendigkeit zusätzlicher Informationen über das Team hinterfragen.
	... sind vertraut mit Maßnahmen der Teamentwicklung wie Trainings, Arbeitsgestaltung, Coaching, Qualifizierungsmaßnahmen für das gesamte Team.	... können Methoden auswählen, die u.a. Kommunikation, Reflexion und ein positives Teamklima unterstützen.	... können erkennen, wie sie Leitungen in ihrer Verantwortung bzw. Arbeit mit dem Team unterstützen können.	

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Team				
<i>Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Durchführung	... wissen, wie sie zentrale Aspekte (förderliche Rahmenbedingungen, ein positives Teamklima, Reflexions- und Lernprozesse im Team, Konfliktprävention und -lösung) durch Teamentwicklung unterstützen können.	... sind in der Lage, Formate zu gestalten, die Praxis-Reflexion und einen professionellen Austausch ermöglichen, bspw. über pädagogische Qualität, Partizipation der Kinder.	... geben keine vorgefertigten Lösungen vor, sondern nehmen eine möglichst neutrale Position ein und können Teams genug Raum geben, um eigene Wege/Lösungen zu finden.	... sind in der Lage, ambivalente und spannungsreiche Prozesse und Situationen auszuhalten und mit einem hohen Stresslevel umzugehen.
	... sind vertraut mit Faktoren einer professionellen Lerngemeinschaft (u.a. Konsens über Werte, Normen und Visionen).	... können, sofern erforderlich, ad hoc thematische Impulse (z.B. zum Umgang mit Diversität, eine frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung) einbringen und anschaulich erläutern.	... sind fähig, Teamentwicklungsprozesse zu gestalten, bspw. indem sie mit dem Team an deren Haltung, Kommunikationsweise etc. anhand ausgewählter (Alltags-/Dilemma-) Situationen, Rollenspiele u.Ä. arbeiten.	... können ihre Führungskompetenz, ihr „Standing“ gegenüber den Teams reflektieren.
	... besitzen Kenntnisse über Konfliktmanagement und können funktionale und dysfunktionale Konflikte unterscheiden.	... sind fähig, Meinungsverschiedenheiten sachlich und partizipativ zu klären.	... sind in der Lage, die Etablierung einer Teamkultur zu unterstützen, in der die Vielfalt der Teammitglieder wertgeschätzt wird.	... verfügen über eine hohe Empathiefähigkeit sowie die Fähigkeit des aktiven Zuhörens, der Kommunikation und der Perspektivübernahme und können sich gleichzeitig in ihrer Rolle als Fachberaterin/Fachberater abgrenzen.
... sind vertraut mit verschiedenen Kommunikationstechniken und verfügen über ein vielfältiges Methodenrepertoire für die Arbeit mit Gruppen bzw. Einzelpersonen.	... sind in der Lage, den Gesamtprozess zu überblicken.	... können Teams für die Chancen einer „guten“ Teamzusammenarbeit sensibilisieren.		

D		Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Team					
<i>Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen</i>					
Die Fachberaterinnen und Fachberater					
Evaluation	... kennen verschiedene Verfahren/ Methoden für die Evaluation der Zielerreichung, d.h. Messung des Erfolgs von Teamentwicklung, z.B. Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung, kollegiales Feedback.	... können das Methodenrepertoire bedarfsgerecht auswählen und auf Basis der Ergebnisse Ziele und Strategien anpassen. ... sind fähig, längerfristige Visionen und Strategien für die Teams/Einrichtungen zu entwickeln.	... können das Team bei der Reflexion der Zielerreichung unterstützen und dem Team Impulse für die Gestaltung der Zusammenarbeit geben.	... sind in der Lage, „Fortschritte“ der Teams zu erkennen, bspw. Vertrauensaufbau/ eine offenere Kommunikation.	

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Eigene Arbeit				
<i>Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
	<p>... kennen zentrale fachliche Diskurse, u.a. zu den Zielen, Aufgaben, Kompetenzen und zur Qualität des Handelns von Fachberaterinnen und Fachberatern, zum frühpädagogischen Arbeitsmarkt, zu Themen der Aus- und Weiterbildung, zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen.</p> <p>... sind vertraut mit Qualitätsdimensionen/-kriterien ihrer Tätigkeit auf Ebene der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, bspw. das Selbstverständnis der Fachberaterin/des Fachberaters und die (internen/externen) Rahmenbedingungen, unter denen sie/er tätig ist.</p> <p>... kennen die Systeme, in denen Fachberatung wirken bzw. agieren soll (Kita-System, Fachberatungssystem bzw. System der Frühen Bildung) und vorhandene (Professionalisierungs-) Ressourcen bzw. -strukturen wie bspw. Netzwerke, Arbeitsgemeinschaften.</p>	<p>... können in der Qualitätsanalyse ihrer Arbeit die unterschiedlichen Ebenen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität berücksichtigen.</p> <p>... sind in der Lage, zentrale Kriterien, die die Wirksamkeit ihres Handelns unterstützen, zu identifizieren (z.B. die konsistente Berücksichtigung des doppelten Praxisbezugs in ihren Angeboten, die Gestaltung von Beziehungen „auf Augenhöhe“).</p> <p>... können Wege nutzen bzw. gestalten, um die Qualität der eigenen Arbeit zu beurteilen (z.B. Wahrnehmung von Reaktionen, kurz- und mittelfristigen Veränderungen) und externes Feedback einzuholen.</p>	<p>... können die wichtigsten Adressatinnen/Adressaten ihrer Arbeit identifizieren und von dieser Zielgruppe Feedback einfordern.</p> <p>... können sich in Netzwerken o.Ä. zu ihrer Arbeit und damit verbundenen Qualitätsfragen austauschen und diesen Austausch auch für einen professionellen Umgang mit Grenzsituationen nutzen (bspw. Einschätzung von Gefährdungslagen für Kinder).</p> <p>... sind bereit und in der Lage, Beratung zu nutzen/aufzusuchen, um die Qualität des eigenen Handelns weiterzuentwickeln bzw. ein reflektiertes Handeln zu sichern (z.B. Coaching, kollegiale Beratung).</p>	<p>... sind sich ihrer professionellen Identität bewusst und setzen sich aktiv mit ihr auseinander.</p> <p>... können das Gelingen zentraler Handlungsformen ihrer Arbeit hinterfragen (z.B. Wissensvermittlung, Beratung).</p> <p>... sind fähig, die eigene Rolle, die eigenen Möglichkeiten (das eigene Mandat) und damit einhergehende Grenzen, Dilemmata zu definieren/zu reflektieren.</p> <p>... sind offen für Feedback zum eigenen Handeln und bereit, ihr Handeln weiterzuentwickeln.</p>
Analyse				

E	Fachkompetenz	Fertigkeiten	Personale Kompetenz	Selbstständigkeit
	Wissen		Sozialkompetenz	
Handlungsfeld E: Eigene Arbeit				
<i>Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Planung	... kennen Methoden von Selbstevaluation wie bspw. Selbstbeobachtung und -analyse.	... können angemessene und konkrete Wege finden, die Qualität der eigenen Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln (Evaluationsplan und -methoden).	... können zentrale Akteure an ihrer Planung/Weiterentwicklung beteiligen, bspw. Träger, Fachberaterinnen und Fachberater.	... sind sich ihrer Rolle als zugleich Untersuchende (= Subjekt) und Untersuchte (= Objekt) der Evaluationsmaßnahme bewusst.
	... kennen entsprechende Instrumente sowie ihre Systematik (Zieldefinition, Indikatorenfestlegung, Evaluation und Auswertung sowie Dokumentation des Verlaufs).	... sind in der Lage zu differenzieren, welche Aspekte sie selbst beeinflussen können (z.B. Selbstorganisation, Planungen, ggf. Büroausstattung) und auf welche Aspekte sie anderweitig Einfluss nehmen können (z.B. gesetzliche oder trägerspezifische Rahmenbedingungen).	... sind in der Lage, sich mit weiteren Personen über wichtige Aspekte der Planungen zu beraten, bspw. eigene Weiterbildungsbedarfe auf fachlicher und personaler Ebene.	... können Ressourcen erkennen, z.B. eigene Stärken, die Chancen, die mit kollegialer Vernetzung und Zusammenarbeit bzw. fachpolitischem Engagement verbunden sind.
	... haben Kenntnis über vorhandene (Reflexions-/Evaluations-) Hilfen, Handreichungen u.Ä., die sie nutzen können.		... können mit allen Beteiligten auf Augenhöhe kommunizieren, deren Anliegen ernstnehmen und in konstruktive Aushandlungen gehen.	... vermögen es, wichtige Standards ihrer Arbeit zu definieren bzw. zu reflektieren (z.B. Orientierung am spezifischen Auftrag, Aktualität ihres Wissens, Selbstbestimmung der Adressatinnen und Adressaten, fachliche Vernetzung, eigene Weiterbildung).

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Eigene Arbeit				
<i>Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Durchführung	... haben Klarheit über ihren Auftrag und die damit zusammenhängenden Aufgaben und Zuständigkeiten (aus den Vorgaben u.a. der Träger/des Trägers, rechtlichen Bestimmungen des Bundeslands).	... können auf ihr Zeitmanagement achten, bspw. durch Priorisierungen, systematische Vorgehensweise.	... können Feedback/Selbsteinschätzung (zu) ihrer Arbeit als zentrales Element berücksichtigen/integrieren.	... können Selbstfürsorge betreiben (Umgang mit Grenzen; Umgang mit Nähe und Distanz).
	... kennen die Grundformen fachberaterischen Handelns: Informieren, Beraten, Bilden, Arrangieren sowie die Schritte, die ein prozesshaftes Vorgehen beinhalten (Wahrnehmung, Analyse, Planung, Durchführung, Evaluation).	... können auf eine ressourcenschonende Arbeitsweise achten, bspw. durch die gezielte Anfrage von „Spezialisten“ für bestimmte Themen, Bedarfe der Teams, Leitungen und Träger; Vernetzung, das proaktive Einfordern von Unterstützung.	... sind in der Lage, mit ihrem Auftraggeber bzw. Anstellungsträger in einen konstruktiven Austausch über die Qualität der eigenen Arbeit zu treten.	... können ihre Arbeitsbeziehungen reflektieren.

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Eigene Arbeit				
<i>Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
Evaluation	... sind vertraut mit den Zielen bzw. Kriterien, an denen die eigene Arbeit überprüft und weiterentwickelt werden kann, bspw. hinsichtlich der eigenen Haltung, Arbeitsorganisation, Arbeitsprozesse und -ergebnisse und diesbezüglich zentraler (u.a. fachwissenschaftlicher) Debatten/Auseinandersetzungen.	... sind fähig, ihre Arbeitsweise hinsichtlich zentraler Faktoren zu evaluieren (Strukturierung der eigenen Arbeit, Zielerreichung, Zusammenarbeit, Bedarfsermittlung der Zielgruppe etc.).	... können Erfolge/die Wirksamkeit ihrer Arbeit bzw. der Zusammenarbeit kommunizieren.	... können die (eigenen) Bedürfnisse erkennen und diese – soweit möglich – in der Arbeit berücksichtigen.
	... kennen zentrale Kriterien für die Wirksamkeit ihres Handelns (z.B. Zufriedenheit der Adressatinnen und Adressaten, verbesserte Arbeitsabläufe und -ergebnisse).	... können die Ergebnisse ihrer (Selbst-)Evaluation verschriftlichen und daraus konkrete Konsequenzen bzw. Weiterentwicklungsschritte ableiten.	... können Externe hinzuziehen, um die Objektivität ihrer Qualitätseinschätzungen/Ergebnisse zu prüfen.	... sind motiviert, sich neue Wissen über unterschiedliche Wege (z.B. Nutzung (digitaler) Ressourcen, Vernetzung mit Fachberaterinnen/Fachberatern) anzueignen und dieses zu reflektieren.
	... kennen Ansätze und Techniken der Selbstevaluation, die auf unterschiedliche Wirkebenen abzielen: Selbstreflexion, Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Beteiligung.			... sind in der Lage, Abstand zu nehmen von der Haltung, „alles wissen zu müssen“. ... verstehen Konflikte als Chancen und verfügen über eine hohe Fehlertoleranz.

Die Expertengruppe Fachberatung

Bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ ließ sich die WiFF von Expertinnen und Experten aus Fachpraxis und Wissenschaft beraten. Ihnen sei herzlich gedankt!

Dr. Judith Adamczyk

AWO Bundesverband e.V., Berlin

Jörg Asmussen

Stadt Neumünster, Frühkindliche Bildung

Petra Beitzel

Coaching, Beratung, Weiterbildung für Fachberatung im System frühkindlicher Bildung, Köln

Dr. Carola Frank

Wissenschaftliche Referentin, Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Brigitte Fritz

Qualitätsbegleiterin Modellversuch Inklusion FFB, Coach/pädagogische Beraterin, Waldkirch

Lothar J. Hellfritsch

Freiberuflicher Weiterbildner

Sabine Herrenbrück

Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Fachbereich Kindertagesstätten, Darmstadt

Peter Keßel

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe), Osnabrück

Silke Klug

Diplom-Sozialpädagogin, Kita-Fachberaterin, Dozentin und Supervisorin

Lucas Kriegbaum

AWO Bundesverband e.V., Berlin

Maria-Theresia Münch

Wissenschaftliche Referentin, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin

Prof. Dr. Regina Remsperger-Kehm

Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwissenschaften

Andrea Roder

Einrichtungsleitung der evangelischen Kinderkrippe in Neunkirchen

Sieglinde Schwarz

Einrichtungsleitung, „Denk mit! Kinderkrippe“, München

Prof. Dr. Daniela Ulber

Professorin für Institutionsentwicklung und Management an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Soziale Arbeit

Die Autorinnen und Autoren

Petra Beitzel

Coaching, Beratung, Weiterbildung für Fachberatung im System frühkindlicher Bildung, Köln

Anna Beutin

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin

Projektleitung der WiFF am DJI, München

Dr. Andy Schieler

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Koblenz im Fachbereich Sozialwissenschaften

Nicole Spiekermann

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Prof. Dr. Petra Strehmel

Professorin für Psychologie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Soziale Arbeit

Prof. Dr. Daniela Ulber

Professorin für Institutionsentwicklung und Management an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Soziale Arbeit

Jelena Ulukut

Erziehungswissenschaftlerin, ehemalige wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München, aktuell: Redakteurin beim Cornelsen Verlag (Lehrbücher für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern)

Mit Kompetenzprofilen Weiterbildung gestalten



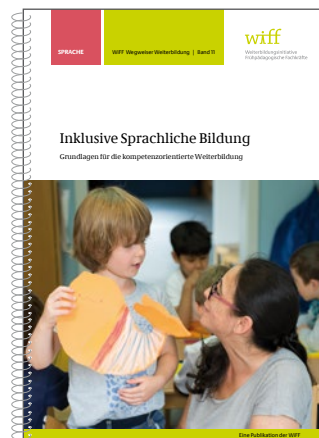
**Gesundheitsförderung
in Kitas**
Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung
WiFF Wegweiser
Weiterbildung | Band 14
November 2020



Frühe naturwissenschaftliche Bildung
Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung
WiFF Wegweiser
Weiterbildung | Band 13
Juni 2018



Bildungsteilnahme und Partizipation
Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung
WiFF Wegweiser
Weiterbildung | Band 12
November 2017



Inklusive Sprachliche Bildung
Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung
WiFF Wegweiser
Weiterbildung | Band 11
Dezember 2016

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung zum Thema **Fachberatung für Kindertageseinrichtungen** stellt Arbeitsmaterial zur Verfügung, das Weiterbildnerinnen und Weiterbildner dabei unterstützen soll, ihre Angebote kompetenzorientiert zu gestalten. Den Mittelpunkt der Publikation bildet ein Kompetenzprofil, welches die WiFF gemeinsam mit einer Expertengruppe aus Fachpraxis und Wissenschaft erarbeitet hat.

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung gliedert sich in drei Teile:



Thematische Einführung

skizziert das Konzept der Kompetenzorientierung aus Sicht der WiFF und beleuchtet die unterschiedlichen Aspekte von Fachberatung in der Frühen Bildung.



Handlungsfelder in der Praxis

erläutern die fünf übergeordneten Aufgaben bzw. Ziele des fachberaterlichen Handelns: Qualität, Träger, Personal, Team und eigene Arbeit.



Kompetenzprofil

beschreibt pro Handlungsfeld wesentliche Kompetenzen von Fachberaterinnen und Fachberatern, die in Weiterbildungsangeboten reflektiert und weiterentwickelt werden können.