

Arbeitsbündnisse in der Fachberatung für Kindertagesstätten
Rekonstruktion, Typologie und Herausforderungen an die Professionalität

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

eingereicht im gemeinsamen Promotionszentrum Soziale Arbeit der Hochschule RheinMain,
der Hochschule Fulda und der Frankfurt University of Applied Sciences

vorgelegt von: Stefan Weidmann, M.A. Soziale Arbeit,
geb. am 10.08.1969 in Andernach

Betreuer: Prof. Dr. habil. Michael May

Gutachterinnen: Prof. Dr. habil. Monika Alisch
Prof. Dr. Eike Quilling

Eingereicht am: 24.07.2017

Prüfungstermin: 28.11.2017

Erscheinungsort: Wiesbaden

Erscheinungsjahr: 2017

Vorwort

Diese Dissertation ist das Ergebnis eines längeren Prozesses. Mein Dissertationsvorhaben war eingebunden in das Forschungsprojekt „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“. Gleichzeitig geht die Dissertation aber über die Ergebnisse des Forschungsprojekts hinaus. Ich will das erläutern:

Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) gefördert und vom Institut Sozialer Arbeit für Praxisforschung und Praxisentwicklung (ISAPP) an der Hochschule RheinMain durchgeführt. Personell ausgestattet war es mit einer 50%-Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und einer 65%-Stelle für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter für das hier beschriebene Dissertationsvorhaben.

In dem Forschungsprojekt wurden das Selbstverständnis und die Beratungspraxis von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen sowie die unterschiedlichen Erwartungen und Qualitätsansprüche an diese Fachberatung untersucht. Wie Fachberatung in die Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung einbezogen ist, war dabei die zentrale Frage. Ausgehend von einem relationalen Begriff von Qualität, wurden die Vorstellungen von Fachberater/innen über die Qualität und die Wirkung ihrer Beratung empirisch rekonstruiert. Mit der Auswertung problemzentrierter Interviews zum professionellen Selbstverständnis von Fachberatung und den von ihr favorisierten Beratungsansätzen sowie ausgewählter Beratungssequenzen sollte eine Typologie beruflicher Habitusformationen von Fachberatung heraus gearbeitet werden. Zudem sollten Beratungssequenzen untersucht und aus den von beiden Seiten als gelungen bezeichneten Beratungssequenzen, aber auch aus den aufgetretenen Problemen, Ansatzpunkte für Qualifizierungsmaßnahmen von Fachberatung gewonnen werden.

Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wurde als Erweiterung der gemeinsamen Arbeit des Forschungsteams die Koproduktion von Beratenden und Beratenen untersucht. Aufbauend auf den Erkenntnissen des Forschungsprojekts wurden charakteristische Beratungssequenzen und ihre Verarbeitung seitens der Beratenen analysiert, um mögliche Arbeitsbündnisse zu entdecken und zu typisieren.

Diese Dissertation bezieht sich also auf das Forschungsprojekt, dessen theoretische Fundierung und methodische Vorgehensweise sowie dessen Erkenntnisse zum professionellen Selbstverständnis von Fachberatung, zu den Qualitätsansprüchen an diese und zu den berufli-

chen Habitusformationen. Das Forschungsprojekt wird deshalb in dieser Dissertation entsprechend großen Raum einnehmen. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts, auf die hier Bezug genommen wird, sind außerdem im Abschlussbericht des Projekts veröffentlicht (vgl. Hochschule RheinMain 2014).

Mein Interesse an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Profession Soziale Arbeit entwickelte sich insbesondere im berufsbegleitenden Masterstudiengang Soziale Arbeit MAPS. Ich danke den Studiengangsleitungen Prof. Dr. habil. Monika Alisch und Prof. Dr. habil. Michael May sowie meinen Kommiliton/innen für die Anstöße und die Begleitung dieser Entwicklung. Ich danke auch dem Forschungsteam des Forschungsprojekts „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ für die vielfältigen Diskussionen und die Unterstützung auf meinem Weg in die Wissenschaft. Ebenso möchte ich mich bei den Studierenden bedanken für die gemeinsame Arbeit an der Frage der Professionalität der Sozialen Arbeit in meinen Lehrveranstaltungen. Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. habil. Michael May, der mich über viele Jahre in meiner wissenschaftlichen Entwicklung gefördert hat und mir ein Lehrer im besten (und mütterlichen) Sinne war. Schließlich möchte ich mich noch bei meiner Familie bedanken, besonders bei meiner Partnerin und meinen beiden Töchtern, die mich so lange auf ihre je eigene Art und Weise unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	I
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	5
2.1 Diskussions- und Erkenntnisstand zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen	5
2.1.1 Geschichte und Entwicklung von Fachberatung für Kindertagesstätten	8
2.1.2 Gesetzliche Bestimmungen in den Bundesländern.....	13
2.1.3 Rahmenbedingungen und Aufgaben der Fachberatung	19
2.1.4 Zur Forschung zum Bereich Fachberatung von Kindertageseinrichtungen	26
2.2 Zum Stand der professionalisierungstheoretischen Diskussion.....	36
2.3 Zum Stand empirischer Professionalisierungsforschung im Bereich Sozialer Arbeit allgemein	42
2.4 Zum Stand der professionalisierungstheoretischen Diskussion über Arbeitsbündnisse ..	45
2.4.1 Zur Qualitätsforschung und -bestimmung im Bereich Sozialer Arbeit sowie frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.....	48
2.4.2 Koproduktion und Nutzen	52
2.5 Zum Stand empirischer Forschung zu Arbeitsbündnissen im Bereich Sozialer Arbeit ..	55
3 Methodische Zugänge.....	59
3.1 Grounded Theory	59
3.2 Dokumentarische Methode	61
3.3 Triangulation und Typenbildung	63
3.4 Qualitative Zugänge zum Selbstverständnis und zum Beratungsalltag von Fachberatungen.....	66

3.4.1	Erhebung des professionellen Selbstverständnisses von Fachberatung	66
3.4.2	Untersuchung von Beratungssequenzen	68
3.4.3	Methoden, Verfahren und Strategien bei der Auswertung der Beratungssequenzen.....	70
3.4.3.1	Kodierung.....	70
3.4.3.2	Kodes und Operationalisierungen - thematische Felder	72
3.4.3.3	Kodes und Operationalisierungen - Kooperation.....	75
3.4.3.4	Modus operandi und Polaritäten professionellen Handelns	77
3.4.3.5	Typenbildung.....	80
3.4.3.6	Strategie und Methodenentwicklung.....	81
4	Rekonstruktive Analysen – Ergebnisse des Forschungsprojekts als Grundlage für die Rekonstruktion von Arbeitsbündnissen.....	84
4.1	Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten.....	84
4.2	Qualitätsansprüche von und an Fachberatung.....	89
4.3	Habitusformationen von Fachberatung	95
4.3.1	Strukturbezogener Habitus	96
4.3.2	Praxisberatender, kontrollvermeidender Habitus	99
4.3.3	Erratischer, sich auf das Gegenüber einstellender Habitus.....	102
5	Rekonstruktive Analysen – Arbeitsbündnisse in der Fachberatung.....	108
5.1	Typologie von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung	111
5.1.1	Typ 1: Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung	116
5.1.2	Typ 2: Bündnis von Partnern in der Sache (der Kindertagesbetreuung)	137
5.1.3	Typ 3: Beratungs- und Angebotsbündnis.....	156
5.1.4	Typ 4: Beziehungsbündnis.....	180
5.2	Arbeitsbündnistypen in der Übersicht und Gegenüberstellung	209

5.3	Arbeitsbündnistypen und ihre Kooperationsformen	212
5.4	Arbeitsbündnistypen und ihre Bezüge zum Selbstverständnis von Fachberatung.....	215
5.5	Arbeitsbündnistypen und ihre Bezüge zu den professionellen Habitusformationen von Fachberatung	219
6	Diskussion: Reflexivität von Fachberatung und Qualifizierung.....	223
7	Schluss: Professionalität von Fachberatung	229
	Literaturverzeichnis.....	232
	Eidesstattliche Erklärung.....	247

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachberatung: Höchster schulischer Abschluss	19
Abbildung 2: Fachberatung: Höchster beruflicher Abschluss.....	20
Abbildung 3: Arbeitsanteile der unterschiedlichen Aufgabenfelder der Fachberatungen.....	21
Abbildung 4: Dienstleistungstheorie: Erbringungsverhältnis und Erbringungskontext	51
Abbildung 5: Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten.....	85
Abbildung 6: Qualitätsansprüche von und an Fachberatung	93
Abbildung 7: Arbeitsbündnistypen in der Übersicht.....	211
Abbildung 8: Arbeitsbündnistypen und ihre Kooperationsformen	214
Abbildung 9: Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten, differenziert.....	215

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verwendung des Begriffes "Fachberatung" in den Kindergartengesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer.....	14
Tabelle 2: Kodierung - thematische Felder der Fachberatung	73
Tabelle 3: Kodierung - Kooperation Fachberatung.....	75
Tabelle 4: Kodierung - Kooperation Beratene	76
Tabelle 5: Kodierung - modus operandi der Fachberatung	78
Tabelle 6: Polaritäten professionellen Handelns	79
Tabelle 7: Kodierung - Qualitätsansprüche von und an Fachberatung	89

1 Einleitung

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen ist eine soziale Dienstleistung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die zur Qualifizierung und Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung beiträgt und die Kindertageseinrichtungen in ihrer Praxis unterstützt (vgl. Hense 2010, Remspurger/Weidmann 2016a). In der Zusammenarbeit mit den Fachkräften ist sie auf deren Personalentwicklung i.S. der Weiterbildung aber auch der Beratung im Praxisalltag ausgerichtet. Die Einrichtungen und deren Träger unterstützt sie im Hinblick auf deren Struktur, Organisation und Qualität.

Die Umsetzung von Fachberatung ist jedoch ganz unterschiedlich. Ein einheitliches Bild der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen hat es bisher weder in der strukturellen Verankerung bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe oder den freien Träger der Jugendhilfe gegeben noch in der Organisation der Tätigkeit und dem Verhältnis zu den Einrichtungen bzw. ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ebenso heterogen stellt sich die inhaltliche Ausgestaltung der Fachberatung dar, die eine regelmäßig erweiterte Palette von Themen der Kindertagesbetreuung einbezieht (vgl. ebd., Münch 2010).

Im Forschungsprojekt „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), untersuchte das Institut Sozialer Arbeit für Praxisforschung und Praxisentwicklung (ISAPP) an der Hochschule RheinMain das Selbstverständnis und die Beratungspraxis von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen sowie die unterschiedlichen Erwartungen und Qualitätsansprüche an diese. Im Zentrum stand die Frage, wie Fachberatung in die Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung einbezogen ist.

Diese Forschungsarbeit ist damit in eine Professionsdiskussion einzuordnen, die die Profession Soziale Arbeit bzw. deren Professionalisierung nicht an den Attributen der klassischen Professionen festmacht (und damit Soziale Arbeit allenfalls als Noch-Nicht-Profession oder Semi-Profession (vgl. Galuske 2013: 123 ff.) kategorisiert), sondern auf die „Entwicklung einer eigenen, offenen Professionalität“ (Müller 2012: 965) abzielt. Eine derart verstandene Profession Soziale Arbeit „muss sich darauf einlassen, dass sie ihre Kompetenz in der ‚Bewältigung von Ungewissheit‘ (vgl. Olk 1986), in der Verarbeitung von ‚paradoxen Handlungsanforderungen‘ (vgl. Gildemeister 1983; Schütze 1992) und in der koproduktiven Er-

schließung von zunächst blockierten Handlungschancen (vgl. Hörster/Müller 1996; Müller 2008a) zu bewähren hat“ (Müller 2012: 965).

Während in dem Forschungsprojekt der Fokus auf der Arbeitsweise der Fachberatung als professionellem Modus operandi lag, somit also vor allem die „Bewältigung von Ungewissheit“ (vgl. Olk 1986) und die Verarbeitung von „paradoxen Handlungsanforderungen“ (vgl. Gildemeister 1983; Schütze 1992) durch die Professionellen in den Blick genommen wurden, konnten darauf aufbauend im Rahmen dieser Dissertation die Koproduktion und die Arbeitsbündnisse aus der Perspektive der Adressat/innen untersucht werden.

Die Untersuchung der Arbeitsweise von Fachberatung bezog sich vor allem auf das, was sie tatsächlich tun - und nicht nur auf das, was sie den Forschenden darüber sagen können oder wollen. Es ging also um das, was sich als professioneller Modus operandi zeigt, wenn Fachberatung Beratungspraxis in der Koproduktion von Beratenden und Beratenen ist. Im Anschluss an Bourdieu und Oevermann ist davon auszugehen, dass auch die Praxis der Fachberatung nicht standardisiert bearbeitet werden kann, Fachberater/innen somit verinnerlichte „Systeme dauerhafter Dispositionen“ (Bourdieu 1976: 164) brauchen, um den offenen und wechselnden Handlungsanforderungen gerecht werden zu können (vgl. Oevermann 2000). Solche Verinnerlichungen, die sich gleichsam als Automatismen von Handeln und Verhalten ausdrücken, machen den Habitus aus. Ein professioneller Habitus ist also angesichts der Anforderungen in der Praxis einer professionellen Sozialen Arbeit notwendig. Ein professioneller Modus operandi kann nicht alleine anhand von Kompetenzen gebildet und bestimmt werden.

Dass ein Arbeitsbündnis zwischen Beratenden und Beratenen auch in der Fachberatung zustande kommt, steht im Anschluss an die Diskussion um Professionalität Sozialer Arbeit außer Frage (vgl. Becker-Lenz et al. 2013). Die Interaktion von Fachkräften und Klient/innen kann je nach Intensität auch als Arbeitsbeziehung bezeichnet werden (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013). Der Begriff Arbeitsbündnis soll hier aber zunächst alle Interaktionen von Fachkräften und Klient/innen umfassen, die als Aushandlung zu verstehen sind und von beiden Seiten als gelungene Koproduktion bezeichnet werden. Im Verständnis einer offenen Profession Soziale Arbeit nimmt die Koproduktion eine zentrale Rolle ein. Scharschuch und Oelerich (2005) setzen dies in ihrem Konzept der sozialen Dienstleistung – und Fachberatung ist eine solche soziale Dienstleistung – konsequent um. Die soziale Dienstleistung kann demnach nur gemeinsam durch die Professionellen und die Klient/innen produziert

werden. Übertragen auf die Fachberatung lässt sich dies einfach erklären: eine Beratung zu einem Thema oder einem Problem, das für die Beratenen nicht von Bedeutung ist, ist ebenfalls ohne Bedeutung; eine Beratung, die den Beratenen eine Lösung vorgibt, die für sie nicht annehmbar ist, ist sogar kontraproduktiv. Das Ergebnis der Fachberatung, das Produkt der sozialen Dienstleistung, ist also nur gemeinsam - in der Koproduktion – zu entwickeln. Und es ist nur dann von Bedeutung, wenn es für die Beratenen einen Nutzen hat.

Das gelungene oder gelingende Arbeitsbündnis ist somit die Voraussetzung für die gelingende (Ko)Produktion der sozialen Dienstleistung Fachberatung. Die Qualität von Fachberatung lässt sich so nur als relationale Qualität in der Aushandlung von Beratenden und Beratenen durch sie selbst bestimmen. Welche typischen Arbeitsbündnisse in der Fachberatung zwischen Beratenden und Beratenen geschlossen werden, soll deshalb im Rahmen dieser Dissertation vor allem aus der Perspektive der Beratenen untersucht werden. Fachberater/innen müssen in der Lage sein, Arbeitsbündnisse zu gestalten, wenn sie professionell mit den Herausforderungen ihrer Praxis umgehen wollen. Das Wissen um diese Arbeitsbündnisse ist deshalb eine Voraussetzung für die professionelle Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung.

Weil diese Dissertation eingebunden ist in das dargestellte Forschungsprojekt, gleichzeitig aber auch darüber hinausgeht, sind die theoretischen Rahmungen, die Forschungsmethoden und die Ergebnisse zwar eng miteinander verbunden, aber jeweils auf das Forschungsprojekt und die Dissertation zu beziehen. Diese Darstellung ist nur auf komplexe Weise möglich, deshalb möchte ich auf die Übersicht der im Rahmen der Dissertation heraus gearbeiteten Typen von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung zu Beginn des fünften Kapitels hinweisen.

Im ersten Teil dieser Arbeit gehe ich auf den Forschungsgegenstand Fachberatung und die theoretischen Rahmungen anhand der Professionalisierungsdiskussion und –forschung ein und fokussiere dabei auf Arbeitsbündnisse. Im zweiten Teil stelle ich die methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand dar, also die Datenerhebung und –auswertung im Forschungsprojekt und im Rahmen der Dissertation. Der dritte Teil dient der Präsentation der Ergebnisse des Forschungsprojekts. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für die Typologie von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung als Ergebnis der eigenen Forschung im Rahmen der Dissertation im vierten und umfassendsten Teil. Zur Weiterentwicklung der Typologie von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertagesstätten setze ich sie mit den Ergebnissen des Forschungsprojekts ins Verhältnis und diskutiere sie im Hinblick auf die Professiona-

lität von Fachberatung im Besonderen und Sozialer Arbeit im Allgemeinen. Die Diskussion führe ich über in die Entwicklung von Ansätzen für eine Qualifizierung von Fachberatung. Mit den Überlegungen zu Arbeitsbündnissen als Herausforderung an die Professionalität von Fachberatung und Sozialer Arbeit schließt diese Arbeit ab.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Im ersten Teil dieser Arbeit wird Fachberatung für Kindertageseinrichtungen zunächst als verberuflichte soziale Dienstleistung beschrieben. Auch wenn Fachberatung in dieser Arbeit als soziale Dienstleistung in der Koproduktion von Fachberater/innen und Beratenen verstanden wird, ist die Perspektive zunächst auf die professionellen Berater/innen und die beruflich organisierte Fachberatung gerichtet. Anschließend stelle ich Diskurs und Forschung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit dar, fokussiere auf Arbeitsbündnisse als ein Aspekt dieses Diskurses und stelle Bezüge zur sozialen Dienstleistung Fachberatung her.

2.1 Diskussions- und Erkenntnisstand zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen ist eine höchst heterogene soziale Dienstleistung, die ganz unterschiedlich umgesetzt wird. Ein einheitliches Bild der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen hat es schon in der strukturellen Verankerung nie gegeben. So ist sie bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, den Kommunen, zumeist direkt beim Träger angesiedelt, der dann zugleich als Träger der Einrichtungen und Anstellungsträger der Fachberatung fungiert. Bei den freien Trägern der Jugendhilfe ist sie strukturell häufig bei den Dachverbänden verortet, mit entsprechend unterschiedlich ausgeprägten Kulturen.

Zudem legen die Bundesländer im Rahmen ihrer Ausführungsverantwortung für das SGB VIII (insb. §72) sehr unterschiedliche Ausgestaltungen von Fachberatung fest – auch hinsichtlich Finanzierung, wenn sie überhaupt geregelt ist. Es muss dann kaum noch verwundern, dass die ministeriellen Zuständigkeiten uneinheitlich sind, mal ist es das Sozial-, mal das Kultusministerium.

Ebenso heterogen stellen sich die Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten von Fachberatung dar. Sie reichen „von der klassischen Fachberatung für die pädagogische Arbeit und Konzeptentwicklung, über die ausschließliche Beratung hinsichtlich organisatorischer Rahmenbedingungen bis hin zu einer wesentlich stärker auf die trägerspezifische Unternehmensstrategie ausgerichtete[n] (Auftrags-)Beratung, um z.B. bestimmte strategische Ziele und operative Vorgaben des Trägers umzusetzen“ (Münch 2010: 51). Neben der Beratung der Kindertages-

stätten kann die Fachberatung auch die Fach- und Dienstaufsicht über diese Einrichtungen beinhalten.

Entsprechend bezeichnet Fachberatung „eine Tätigkeit, die ganz unterschiedlich ausgestaltet und in verschiedenen Hierarchiestufen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, aber inzwischen auch außerhalb klassischer Jugendhilfestrukturen angesiedelt sein kann“ (Münch 2010: 46). Zwar mag der Arbeitsauftrag in den letzten Jahren „klarer und vergleichbarer“ (Hense 2008: 27) geworden sein, homogen ist er damit aber noch nicht geworden. Und so ist „bedingt durch die inhaltliche und strukturelle Heterogenität“ nach Ansicht von Münch „Fachberatung für Kindertagesbetreuung noch weit davon entfernt, Berufsidentität für die Ausführenden zu schaffen, so wie es andere *Berufsbilder* tun können“ (2010: 46f.).

Ab Mitte der 1990er Jahre wurden neben den klassischen Aufgaben der Beratung, pädagogischer Innovation und Klärung von Rahmenbedingungen der Arbeit zunehmend auch sozialpolitische und strukturelle Aspekte als neue Aufgaben von Fachberatung erschlossen (vgl. Ehrhardt 1996: 31). Inhaltlich besonders bedeutsam erwies sich sodann die Weiterqualifikation der Fachberatung im Bereich von Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement (vgl. Devivere/Irskens 1996: Kap. II, 3; Miedaner 2002: 94f.). So war die Fachberatung sehr stark eingebunden in die von verschiedenen Wohlfahrtsverbänden für die Kindertagesbetreuung herausgegebenen Qualitätshandbücher.

Ab der Jahrtausendwende kam als weitere Anforderung an Fachberatung die Auseinandersetzung mit den von den einzelnen Bundesländern herausgegebenen Bildungsplänen hinzu. Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse sowie die Begleitung der Entwicklung und Implementierung trägerspezifischer Bildungskonzepte erhielten nun einen besonderen Stellenwert in der Beratungstätigkeit (vgl. Hense 2005: 46). Irskens und Engler (vgl. 2005: 152) sehen mit dieser Entwicklung sowie der Qualitätsdiskussion zusätzliche Erwartungen an Fachberatung hinsichtlich Austausch, Abstimmung, Vernetzung und Kooperation. Sie stellen die Transferkompetenz der Fachberatung in den Mittelpunkt und versuchen dementsprechend Fachberatung als eine in der Jugendhilfe angesiedelte Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung zu fassen, die qualitätssichernd und qualitätsentwickelnd im Feld der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern tätig werde (vgl. ebd.: 147).

So hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr die Auffassung durchgesetzt, dass es in der Fachberatung „nicht mehr nur um Qualifizierung, Fortbildung und Beratung für Erzieher/innen und Leiter/innen sowie Lobby-Arbeit für die Verbesserung von deren Arbeitsbedin-

gungen [geht], sondern um eine systemische Beratung unter Einschluss von Eltern, Trägern und Öffentlichkeit. Vor allem die Bedeutung der Träger und die Notwendigkeit von deren Weiterqualifikation wird gesehen“ (Hense 2008: 27). Da es für die Tätigkeit der Fachberatung „weder eine Ausbildung, noch eine – berufskundlich verstandene – längerfristige Anlernzeit wie beispielsweise bei Lehrerinnen oder Erzieherinnen“ (Münch 2010: 46) gibt, sehen sich die Fachberater(innen) darauf verwiesen, ihre speziellen beruflichen Qualifikationen erst in der Einarbeitungszeit der Arbeitstätigkeit aufzubauen (vgl. Hense 2008: 84). Entsprechend müssen sie sich auch im Bereich von Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement selbst weiterbilden (vgl. ebd.: 28). Zudem werden sie noch mit der Anforderung konfrontiert, ihre „Wirksamkeit kenntlich und auswertbar zu machen“ (ebd.: 61).

Im Rahmen der Professionalisierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung besteht neben dem quantitativen Ausbau eine große Herausforderung in der Implementierung der neuen Anforderungen durch Bildungspläne, Sprachförderprogramme, interkulturelle Erziehung, neuen Konzepten der Erziehungspartnerschaft mit Eltern u.v.m., um die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen und die Stärkung des Bildungsauftrages zu realisieren. Fachberatung wird in der konzeptionellen Diskussion als integraler Bestandteil im System der Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen akzentuiert und im Schnittpunkt zwischen gesellschaftlichen Aufgaben, wissenschaftlichen Erkenntnissen, Träger- und Praxisinteressen verortet. Als Kooperationspartner werden neben den Kindertageseinrichtungen auch die Trägervertreter, die Verwaltungsbehörden und andere Interessenvertreter, wie zum Beispiel die Eltern, gesehen, mit dem klaren Ziel der Verbesserung der Qualität in der frühen Bildung. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass „der Qualitätsbegriff in vielen Einrichtungen nicht eindeutig ist, sondern z.B. durch Qualitätsmanagement-Systeme der Träger oder Gütesiegel determiniert wird, welche wiederum den Erkenntnissen und Befunden der modernen Kleinkindpädagogik zuwider laufen können“ (Münch 2010: 47).

Wenn Fachberatung in der konzeptionellen Fachliteratur vor allem im Schnittpunkt zwischen gesellschaftlichen Aufgaben, wissenschaftlichen Erkenntnissen, Träger- und Praxisinteressen verortet wird, gerät kaum mehr in den Blick, dass nach den Beobachtungen von Münch „sich der ‚klassische‘ Ansatz einer pädagogischen *Fach-Beratung* sukzessive verschiebt in Richtung einer stärkeren, nicht selten ausschließlichen *Organisationsberatung* für eine seitens der Träger avisierte Transformation einer Einrichtung/eines Teams“ (2010: 47; Hervorheb. im

Original). Neben dem Druck zum quantitativen Ausbau der Einrichtungen und zur Aufnahme von Kindern unter drei Jahren sowie unterschiedlichen und selten pädagogisch begründeten Qualitätsbegriffen, sieht Münch dies besonders in Verbindung mit dem „für die Fachberatung charakteristische[n] Spannungsbogen in der Kopplung von Fach- und Dienstaufsicht“ (ebd.):

„Auf der einen Seite hat Fachberatung die Aufgabe, die Fachkräfte in den Einrichtungen und zunehmend auch in der Kindertagespflege zu beraten, welches Vertrauen und Offenheit auf beiden Seiten voraussetzt, auf der anderen Seite entscheidet sie gleichzeitig z. B. über Stellenbesetzungen, Sanktionen oder gar Kündigungen“ (ebd.).

2.1.1 Geschichte und Entwicklung von Fachberatung für Kindertagesstätten¹

Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in der heutigen Form – oder besser: in den heutigen Formen – ist in den 1990er Jahren mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz gesetzlich verankert und damit auch bei kommunalen Trägern flächendeckend etabliert worden. Bis dahin hatte die Fachberatung eine knapp hundertjährige Entwicklung hinter sich, die vor allem von den kirchlichen Institutionen der frühkindlichen Erziehung geprägt wurde.

Ohne dies zeitlich genauer bestimmen zu können – zur Geschichte der Fachberatung ist die Forschung dürftig (vgl. Hense 2009: 9; Ehrhardt 1996: 27) – sind zwei Entwicklungen ab dem Ende des 19. Jahrhunderts als Vorläufer heutiger Fachberatung zu nennen: die Qualifizierung von Erzieherinnen durch die Ausbildungsstätten i.S. berufsbegleitender Weiterbildung und die Begleitung und Beratung von kirchlichen Kindergärten durch Diakonissinnen. Der notwendigen Qualifizierung und Begleitung der Erzieherinnen versuchten besonders die kirchlichen Ausbildungsstätten „in Form von Jahreskonferenzen, regionalen Arbeitskreisen und durch Lehrende in den Praxisstellen“ (Hense 2009: 10) nachzukommen. Die Tätigkeiten der Diakonissinnen weisen bereits Merkmale heutiger Fachberatungen auf:

„Bis zum 2. Weltkrieg waren die Diakonissinnen, die in den Kindergärten der Umgebung arbeiteten, Mitglieder ihrer Mutterhäuser, die für ihre Tätigkeit durch einen Vertrag zwischen Mutterhaus und der örtlichen Kirchengemeinde „ausgeliehen“ wurden. Sie kamen in regelmäßigen Abständen in ihren Mutterhäusern zusammen, was als Äquivalent für die strukturelle Verzahnung verschiedener Kindergärten durch die Arbeitskreise der Erzieherinnen-Leiterinnentreffen angesehen werden kann“ (Hebenstreit 1984: 68).

¹ Siehe dazu auch Remsperger/Weidmann 2016a

Dieser historische Blick auf Fachberatung ist auch deshalb interessant, weil er zugleich die Diskussion um die frühkindliche Pädagogik als historische Wiederholung verdeutlicht. Denn schon in der Auseinandersetzung um das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz in den 1920er Jahren gab es Stimmen, die sich für eine Eingliederung der Kindergärten in das schulische Bildungssystem aussprachen – und sich davon eine Vereinheitlichung der Kindergartenpädagogik versprachen. In der Bildungsdiskussion der 1970er Jahre empfahl der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen eine entsprechende Eingliederung des Kindergartens (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Und auch heute wird die frühkindliche *Bildung* oft als Elementarbereich des Bildungssystems verstanden und soll dementsprechend nach einheitlichen Standards arbeiten² – was dann auch für ein klares Profil der Fachberatung sorgen würde, wenn sie nicht im Schulsystem aufgehen würde. Nichtsdestotrotz ist der Kindergarten aber der Jugendhilfe zugeordnet. Diese Zuordnung wurde letztlich im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz nach Intervention der mächtigen katholischen Kirche (als großer Träger von Kindergärten) und im Hinblick auf die Subsidiarität festgelegt. Das konnten auch die Versuche der Eingliederung in die nationalsozialistische Volkswohlfahrt nicht gänzlich aufheben (vgl. Reyer 2012). Damit liegt aber auch der Schluss nahe, dass die Profilierung von Fachberatung nur mit einer Homogenisierung der Kindertagesbetreuung einhergehen kann, wie sie eine Eingliederung ins schulische Bildungssystem mit sich bringen würde.

Im Zuge des Wiederaufbaus nach dem zweiten Weltkrieg wurden für die Beratung, Begleitung und Organisation der Kindertagesbetreuung zunehmend Jugendleiterinnen als erfahrene und hauptamtliche Fachkräfte ausgebildet und eingesetzt. „Diese sollten quasi als Schaltstelle zwischen Trägern und Fachkräften Einfluss auf die Durchführung und Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen nehmen“ (Münch 2010: 44).

Der quantitative Ausbau der Kindergärten und die qualitativen Reformen der Kindertagesbetreuung der 1960er und 1970er Jahre machten schließlich eine flächendeckende Unterstützung und Qualifizierung der Träger, Einrichtungen und Fachkräfte notwendig. Diese Aufgaben wurden mit dem Begriff „Fachberatung“ zusammengefasst. Die in der Sozialpädagogik bis dahin übliche Berufsbezeichnung „Jugendleiterin“ verschwand mit der Umwandlung der „Jugendleiterinnenseminare“ als Ausbildungsstätten in die „Höhere Fachschulen für Jugendleiterinnen“, die schließlich Ende der 1960er Jahre in „Höhere Fachschulen für Sozialpädago-

² Die Bildungspläne der Bundesländer sind begrifflich Ausdruck dessen, z.T. sind sie sogar explizit auf die Bildungspläne für die Schulen abgestimmt (z.B. in Baden-Württemberg).

gik" umbenannt wurden (vgl. Thole 2000: 171). Hense (2009) macht auf diesen Wechsel von Berufs- zur Aufgabenbezeichnung aufmerksam, ist damit doch ein Grundstein für die immer wieder aufkommende Diskussion zum Profil von Fachberatung gelegt. Ebenso grundlegend beginnt hier die Entwicklung des heute üblichen, aber nicht durchgängigen, Ausbildungsniveaus. Die meisten Fachberaterinnen und Fachberatern verfügen über einen Hochschulabschluss, vorzugsweise der Fachrichtung Sozialwesen, den sie häufig nach einer Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und Jahren der Berufserfahrung in der Kindertagesbetreuung erworben haben³. So werden auch in vielen Stellenausschreibungen sowohl der Hochschulabschluss als auch die berufspraktische Erfahrung gewünscht. Hieraus einen Ausbildungsstandard oder Aspekte eines Kompetenzprofils von Fachberatung abzuleiten, wäre aber verfrüht und hinsichtlich der Anforderungen der Tätigkeit eine verengte Perspektive.

Die Vielfältigkeit der Fachberatungstätigkeit beruht auf der Vielfalt des Arbeitsfeldes der Kindheitspädagogik, die sich im Zuge der gesellschaftlichen - und daraus folgend pädagogischen - Reformen der 1960er und 1970er Jahre hinsichtlich der Anforderungen an die Kindertagesbetreuung und der Trägerstrukturen entwickelte. Der Kindergarten wurde kritisiert, weil Kinder dort zu wenig gefördert würden, die Erziehung im Allgemeinen und auch im Kindergarten zu autoritär sei und benachteiligte Kinder zu wenig Berücksichtigung bzw. Zugang zur frühen Bildung fänden (vgl. Teschner 2004: 14).

Ohne auf die Theorien, Konzepte und Ideen jener Zeit zur frühkindlichen Bildung im Einzelnen einzugehen (vgl. hierzu bspw. Teschner 2004, Roßbach 2008: 123–125, Hense 2009), kann eine umfassende, gesellschaftspolitisch getragene, Veränderungsforderung an die Kindertagesbetreuung festgestellt werden. In der Folge wurden nicht nur die Kindergärten ausgebaut, um die Zahl an Plätzen für Kinder zu erhöhen, es entstanden auch neue Formen der Kindertagesbetreuung (Kinderläden), meist in Eigenregie der Eltern. Demokratisierung der Kindertagesbetreuung und Bildung der Kinder stellten die Erzieherinnen und Erzieher vor Herausforderungen, die „eine Neu- und Umorientierung in der Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen“ (Münch 2010: 44) notwendig machten. Fachberatung wurde mehr und mehr als wichtiges Instrument zur Umsetzung und Steuerung dieser Veränderung der Kindertages-

³ In der Studie des Deutschen Jugendinstituts zur „Fachberatung in Deutschland“ aus dem Jahr 2013 hatten 85 % der befragten Fachberaterinnen und -berater das (Fach-)Abitur und 82% einen Hochschulabschluss. 77% hatten ein fachlich einschlägiges Studium abgeschlossen und davon absolvierten 39% vorher eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher (vgl. Leygraf 2013: 25f.).

betreuung gesehen. „Die freien Trägerverbände, besonders die Diakonischen Werke und die Diözesan-Caritas-Verbände sowie der Zentralverband Katholischer Kinderhorte und Kleinkinderbewahranstalten richteten in ihrem Bereich in dieser Reformphase der 60-er und vor allem der 70-er Jahre mit massivem Ausbau Fachberaterstellen ein. Im evangelischen Bereich haben sich die Stellen verdreifacht. Dieser Ausbau der Stellen verdeutlicht, für wie wichtig die Qualifizierung der Kindergartenpraxis in diesen Jahren gehalten wurde.“ (Hense 2009: 12)

Am Beispiel der Fachberatung in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau beschreibt Hense (2009) die Fachberatertätigkeit und ihre Bedingungen in den 1970er und 1980er Jahren:

„Konzeptionsberatung für die einzelnen Einrichtungen, praxisbezogene Diskussion des Ansatzes in den Arbeitskreisen, Werbung für und Beteiligung von Fortbildungen, Unterstützung der am Reformprojekt beteiligten Modelleinrichtungen, die Bereitschaft, Ergebnisse und Überlegungen mündlich und gedruckt weiterzugeben. [...] Inhaltlich legt das Diakonische Werk die Arbeitsweise der Fachberaterinnen nicht fest, normiert sie nicht. Die Anerkennung der Arbeit entspricht auch in dieser Zeit noch nicht der geleisteten Arbeit. Die fachliche Weiterentwicklung der Fachberatung wurde allein der Fachberatung überlassen. Die Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Berufsvollzüge führte dazu, dass die Fachberaterinnen die Möglichkeit hatten, ihre jeweiligen Schwerpunkte entsprechend ihren Stärken zu gestalten, was als arbeitsteilige Entlastung erlebt wurde. Für die Zeit der 80-er Jahre, die als eine von Kontinuität geprägte Periode gelten kann, sind an Arbeitsschwerpunkten zu nennen:

- Konzeptentwicklung
- Weiterqualifikation, vor allem der Leiterinnen
- Fortbildung in der Region und Mitwirkung in überregionalen Angeboten
- Gremienarbeit bzw. Publikation

In der fachberaterischen Arbeit stehen nun nicht mehr die einzelnen Erzieherinnen und Leiterinnen mit ihren Problemen im Vordergrund, sondern die Teams und deren konzeptionellen Vorstellungen und ihre Praxis. Die Wahrnehmung der Trägerberatung steht in dieser Zeit nicht im Vordergrund. Die Träger wurden bei Einführung und Umsetzung des Situationsansatzes insgesamt zu wenig von Seiten der Fachberatung berücksichtigt. Dadurch wurden auf der einen Seite zwar viele Konflikte zwischen Träger und Pädagoginnen vermieden, auf der anderen Seite aber auch zugleich keine hinreichenden Voraussetzungen für eine gelingende Praxis geschaffen“ (Hense 2009: 26–27).

Fachberatung etablierte sich also in diesen Jahren als notwendiger Bestandteil der Kindertagesbetreuung insb. der kirchlichen Träger. Zu Beginn der 1990er Jahre gehen Praxisberatung als Pflichtaufgabe der Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes zum Kinder- und Jugendhilfegesetz als Konsequenz aus dieser Entwicklung ein. Auch wenn Fachberatung für Kindertagesstätten nicht explizit genannt und kein subjektiver Rechtsanspruch geschaffen wird, kann sie nunmehr als Pflichtaufgabe angesehen werden (vgl. Baltz 1996), die hier gesetzlich verankert wird (vgl. Hoffmann 1999: 202). Damit war die Grundlage geschaffen für

den Ausbau der Fachberatung bei den kommunalen Trägern, der Mitte der 1990er Jahre massiv vorangetrieben wurde (vgl. Irskens 1992, Freisinger 2008, Hense 2009, Münch 2010, Hinke-Ruhnau 2013).

Im Osten Deutschlands waren die Kindergärten in der sowjetischen Besatzungszone nach dem zweiten Weltkrieg und der nachfolgenden DDR in das Bildungssystem als Vorschulerziehung integriert. Das sozialistische Erziehungsziel der Schule galt deshalb ebenso für die Kindergärten. „In den Schulabteilungen der Länder und Kreise wurden Referentinnen für Vorschulerziehung eingesetzt. Diese hatten die Aufgabe, besondere Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen einzuleiten und die `Weiter Schulung der Kräfte durch Monatskonferenzen, Kurse und Arbeitsgemeinschaften´ zu sichern“ (Hense 2009: 13–14). Mit der Bedeutung der sozialistischen Erziehung wuchs auch die Wichtigkeit der Beratung und Begleitung der Erzieherinnen durch die Referentinnen, die seit Anfang der 1970er Jahre als Fachberatung bezeichnet wurden. 1975 regelte das Ministerium für Volksbildung in der „Anweisung zum Einsatz für Fachberater für Vorschulerziehung im Pädagogischen Kreiskabinett zu ihren Aufgaben bei der politisch-pädagogischen Arbeit in den Kindergärten“ den Einsatz, die Aufgaben und die Vergütung der Fachberatung (vgl. Ministerium für Volksbildung 1975: 38)⁴.

In den 1980er Jahren wurde die Fachberatung zunehmend zur Überwachung der gesetzlichen Bestimmungen und zur Einschätzung der politischen Lage in den Kindergärten eingesetzt. Damit wandelte sich das Profil der Fachberatung nach und nach hin zur Kontrolleurin. Schon vor der Wende waren Erzieherinnen und Erzieher sowie Fachberatungen mit dieser Kontrolle und der Wertschätzung der Vorschulbildung unzufrieden. Nach dem Mauerfall verstärkte sich der Protest, insbesondere der Erzieherinnen, gegen die Situation der Kindertagesbetreuung und gegen die Kontrolle, so dass nicht nur die Reglementierung der Arbeit in den Kindergärten gelockert wurde sondern auch die Fachberatung sich wieder hin zu einer unterstützenden Begleitung entwickeln sollte (vgl. Hense 2009: 13–20; Hinke-Ruhnau 2013: 12). Bis heute ist aber das Bild der Fachberatung in den östlichen Bundesländern von der Kontrolleurin geprägt. „Die Wahrnehmung der Kontrollaufgaben, die Fachberater entsprechend den Erwartungen der Volksbildung durchzuführen hatten, hat viele Fachberater um ihre eigenständige pädagogische Tätigkeit und somit um die eigene Identität gebracht. Wie sich später zeigen

⁴ Eine derartige Profilierung ist einmalig in der Geschichte der Fachberatung und, wie sich später noch zeigen wird, für die aktuelle Diskussion um ein einheitliches Profil von Fachberatung in Deutschland sehr interessant.

sollte, war es schwer, zu einem anderen Fachberaterverständnis zu finden, wenn so eine `Tradition´ dem vorausgegangen ist⁵“ (Hense 2009: 18).

Es soll noch erwähnt werden, dass die kirchlichen Träger in der ehemaligen DDR neben den staatlichen Kindergärten und Fachberatungen – und unabhängig von diesen – ihre Tradition fortführten und eigene, selbst ausgebildete Fachberaterinnen und Fachberater einsetzten. Ein Austausch zwischen diesen unterschiedlich umgesetzten Fachberatungen fand jedoch nicht statt (vgl. ebd.).

Mit der gesetzlichen Verankerung von Fachberatung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) war eine Profilierung der Tätigkeit der Fachberaterinnen und Fachberater zu erwarten. Zumal die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1987 (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1987) und 1997 (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1997), der 10. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 1998) und die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ 2003) in ihren jeweiligen Empfehlungen zur Fachberatung eine solche Profilierung dargestellt und gefordert haben.

Bis heute kann Fachberatung aber nur anhand ihrer sehr unterschiedlichen und breit gefächerten Aufgaben annäherungsweise beschrieben werden. Diese Aufgaben haben sich seit den 1990er Jahren mit den Veränderungen im Feld der Kindertagesbetreuung immer wieder differenziert, so dass Fachberatung heute noch schwerer zu fassen ist als jemals zuvor.

2.1.2 Gesetzliche Bestimmungen in den Bundesländern

Das diffuse Aufgabenprofil von Fachberatung spiegelt sich in den gesetzlichen Bestimmungen und den Bildungsplänen⁶ zur Kindertagesbetreuung der Bundesländer. Zwar stellt Hense fest: „Grundlegende Aussagen über Bedeutung und Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, die im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) und in den jeweiligen Kindergartengeset-

⁵ Diese Erfahrung von Fachberatung als Kontrolle ist nicht nur relevant in der Diskussion um Dienst- und Fachaufsicht der Fachberatung über die Kindertagesstätten und ihre Mitarbeiter/innen, sie bietet Erkenntnisse für eine mögliche Umorientierung von Fachberatung hin zur Kontrolle, wie ich sie später in dieser Arbeit ausführen werde.

⁶ Selbst der Begriff Bildungsplan wird nicht einheitlich verwendet. So finden sich bspw. auch Bildungskonzeptionen, Bildungsgrundsätze oder Leitlinien.

zen der Bundesländer formuliert sind, bieten die Grundlage für die Entwicklung der Aufgaben und Ziele der Fachberatung. Orientiert an diesen Vorgaben begleitet und unterstützt die Fachberatung alles an der Kindertagesbetreuung Beteiligten bei der Erfüllung der gesetzlichen Aufgaben“ (Strübing 2008: 12). Diese Vorgaben sind jedoch in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, wenn überhaupt Aussagen zur Fachberatung in den Kindergartengesetzen oder den Bildungsplänen getroffen werden. Weder im Bundesgesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG) noch im Beschluss der Jugend- und der Kultusministerkonferenz „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ findet der Begriff „Fachberatung“ Erwähnung. Dasselbe gilt für einige Kindergartengesetze und wenige Bildungspläne der Länder. Brandenburg und Saarland verzichten sogar im Gesetz und im Bildungsplan auf den Begriff.

Dagegen wurden in anderen Bundesländern Fachberatungen an der Entwicklung der Bildungspläne beteiligt (z.B. Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein). Wo Fachberatung in den Plänen nicht berücksichtigt wird, war eine solche Beteiligung nicht der Fall.

Tabelle 1: Verwendung des Begriffes "Fachberatung" in den Kindergartengesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer⁷

Bundesland	Kindergartengesetz	Bildungsplan
Baden-Württemberg		√
Bayern		√
Berlin	√	
Brandenburg		
Bremen		√
Hamburg		√
Hessen	√	√

⁷ Stand: Mai 2017; Immerhin hat sich die Verwendung des Begriffes "Fachberatung" seit der ersten Recherche in 2013 leicht erhöht: Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz verwenden den Begriff nun in ihren Bildungsplänen, Sachsen-Anhalt im Kindergartengesetz.

Mecklenburg-Vorpommern		√
Niedersachsen		√
Nordrhein-Westfalen		√
Rheinland-Pfalz	√	√
Saarland		
Sachsen	√	√
Sachsen-Anhalt		√
Schleswig-Holstein	√	√
Thüringen	√	√

Die Ausführungen zur Fachberatung unterscheiden sich jedoch in den Kindertagesgesetzen und Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer erheblich.

Das Berliner Kindertagesförderungsgesetz verpflichtet die Träger von Kindertagesstätten zum Angebot der Fachberatung, die sowohl das pädagogische Fachpersonal wie auch den Träger selbst bei der konzeptionellen und strukturellen Weiterentwicklung berät (§10 KitaFöG) während das hessische Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch und das Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe entsprechend in die Pflicht nimmt (§16 HKJGB, §15 ThürKitaG). Im Kindertagesstättengesetz Schleswig-Holsteines werden die pädagogischen Kräfte der Kindertageseinrichtungen zur Teilnahme an Fachberatungen verpflichtet und Fachberatung zum Bestandteil der professionellen Kindertagesbetreuung erklärt, die sowohl die Träger der freien Jugendhilfe wie auch das Landesjugendamt anzubieten haben (§19 KiTaG). Das rheinland-pfälzische Kindertagesstättengesetz macht dagegen keine inhaltlichen Ausführungen, anerkennt aber die Aufwendungen für Fachberatung als Personalkosten (§12 Kindertagesstättengesetz).

Im weiterentwickelten „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ kann der Träger „wertvolle Hilfe z. B. durch Fachberatung leisten, um die entsprechenden Voraussetzungen für die frühkindliche Bildung und Erziehung aller Kinder zu schaffen“ (Ministerium für Kultus 2011: 23). Fachberatung unterstützt außerdem pädagogische Fachkräfte und Eltern und

begleitet Mitarbeiterinnen und Träger in Prozessen der Qualitätsentwicklung. (vgl. Ministerium für Kultus 2011: 23–24)

Im bayerischen „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ sowie im „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ empfiehlt Fthenakis die Kooperation und den Einbezug der Fachberatung, um pädagogische Herausforderungen zu meistern und die Qualifikation der Fachkräfte zu verbessern. Darüber hinaus hebt er auf die Kooperation von Kindergärten und Grundschulen ab und spricht – das ist eine bayerische Besonderheit - den Fachberatungen hier eine besondere Rolle zu (in bayerischen Jugendämtern explizit die von Multiplikatoren) (vgl. Fthenakis 2012: 2008).

Wesentlicher knapper formulieren die Bildungspläne von Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz die Rolle von Fachberatung in der Unterstützung, Begleitung und Weiterentwicklung der Teams der pädagogischen Mitarbeiter/innen in den Kindertagesstätten (vgl. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz 2004; Freie Hansestadt Bremen - Die Senatorin für Soziales 2012; Freie und Hansestadt Hamburg 2012). Ganz ähnlich sieht das „Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“ Fachberatung als eines der „Stützsysteme“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2004: 27) für das professionelle Handeln in der Kindertagesbetreuung.

Etwas ausführlicher beschreibt der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ die Notwendigkeit der Unterstützung durch Fachberatung: „Eine professionelle pädagogische Arbeit in den Einrichtungen bedarf einer angemessenen Unterstützung durch Fachberatung. Diese dient der Sicherung der Fachlichkeit in den Einrichtungen und unterstützt in einem kontinuierlichen Prozess die pädagogische Arbeit. Durch die Fachberatung werden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ihrer Fachkompetenz gefördert und dabei beraten, wie sie ihre Arbeit selbstständig und auf einem hohen fachlichen Niveau innovativ gestalten können“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 41).

Auch in den „Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in Schleswig-Holstein soll Fachberatung insbesondere die Fachkräfte bei der Bewältigung der Herausforderungen der pädagogischen Praxis unterstützen. Die Aufgaben werden aber weiter gefasst: „Die Fachberatungen unterstützen die adäquate und nachhaltige Umsetzung der Leitlinien zum Bildungsauftrag. Sie sind angebunden an die Wohlfahrtsverbände, die Kommunen oder

freiberuflich tätig. Fachberatungen bieten fachliche, entwicklungs- und organisationsbezogene Beratung der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und der Träger von Kindertageseinrichtungen. Sie unterstützen professionell die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Sie beteiligen sich an fachlichen und kinder- und jugendpolitischen Diskussionen in der Kommune und auf der Landesebene“ (Ministerium für Soziales 2012: 62).

Die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ sehen Fachberatung eher allgemein als eine Verantwortliche, um „die im Nationalen Kriterienkatalog genannten Qualitätskriterien zu erfüllen (vgl. Thüringer Ministerium für Soziales 2003: 12). Auffallend ist jedoch der bewusste Verzicht auf konkrete Handlungsempfehlungen (nicht nur für Fachberatungen): „Die Kreativität aller Beteiligten und die Individualität jeder Kindertageseinrichtung bestimmt wesentlich die Qualität frühkindlicher Bildung“ (ebd.). Damit wird die notwendige Vielfältigkeit der Kindertagesbetreuung angesprochen, die zwangsläufig zu einem vielfältigen Profil von Fachberatung führt und in der Diskussion um eben jenes Profil nicht vernachlässigt werden darf.

Der sächsische Bildungsplan nimmt hier insoweit eine Sonderstellung ein, als er auf der Grundlage des „Berichts zur Situation der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen“ (Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 1998), der „Untersuchungen des Sächsischen Landesjugendamtes zum Einsatz und zur Inanspruchnahme von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen“ (Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 2001) und im Zusammenhang eines vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008) in Auftrag gegebenen Forschungsprojektes zur „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung in Sachsen“ (Grenner und Gralla-Hoffmann 2010) entwickelt werden konnte. Dementsprechend ausführlich wird Fachberatung beschrieben, unterschieden in Fachberatung des Landesjugendamtes und Fachberatung der freien Träger und der kommunalen Jugendämter:

„Aufgaben der Fachberatung im Sächsischen Landesjugendamt sind:

- die inhaltliche Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen (Seminare, Kurse, Workshops, Arbeits- und Fachtagungen, Jahrestagungen),
- die Initiierung und Unterstützung von Projekten,
- fachliche Bearbeitung von Förderanträgen,
- die Zusammenarbeit mit den Fachberaterinnen der freien Träger und der Jugendämter und
- die Veröffentlichung von Fachpublikationen und Empfehlungen.“ (Sting 2006: 98)

Auch die Fachberater/innen der freien Träger und der Jugendämter arbeiten mit dem Ziel, die Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder zu unterstützen, zu ergänzen und weiter zu entwickeln. Dies bedeutet vor allem, lokal tätig zu werden. Dabei ist der Träger in die Pflicht genommen, Fortbildungen durchzuführen und genügend Zeit für den Gedankenaustausch mit Leiterinnen und Leitern und Erzieherinnen und Erziehern in ihren Einrichtungen zur Verfügung zu stellen (zum Beispiel durch Team- und Organisationsberatung, Gesprächsführung, Krisenmanagement). Neben der pädagogisch-inhaltlichen Tätigkeit geht es um betriebswirtschaftliche Informationen und Beratung (zum Beispiel Finanzierungsstrukturen, zur Betriebsführung von Tageseinrichtungen für Kinder, zur Umsetzung von gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien). Fachberatung ist in diesem umfassenden Sinn sowohl träger- als auch einrichtungsspezifisch und setzt entsprechende Rahmenbedingungen voraus, die es ermöglichen, den Beratungsanspruch umzusetzen.

Um die Umsetzung des Bildungsplanes zu gewährleisten, muss Fachberatung zur alltäglichen Unterstützungs- und Motivationsquelle werden. Fachberater/innen unterstützen pädagogische Fachkräfte im Dialog vor Ort, um die Rahmenorientierungen des Bildungsplanes regional und einrichtungsspezifisch auszugestalten und umzusetzen. In Kooperation mit Leitungs- und Fachkräften in den Einrichtungen eröffnen sie neue Lernwege für Kinder und Erwachsene, wobei sie bisher nicht selten als Störfaktoren eingefahrener Strukturen wahrgenommen werden (vgl. Sting 2006: 98).

Es verwundert nicht, dass der Landesjugendhilfeausschuss den Bildungsplan durch „Empfehlungen des Landesjugendamtes Sachsen zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege“ noch weiter ausgeführt hat (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2012).

Die Vielfalt der Ausführungen zur Fachberatung in den Bildungsplänen und Kindergartengesetzen vermittelt einen Eindruck von der Vielfalt der Sichtweisen auf Fachberatung in der Praxis der Kindertagesbetreuung auf Landesebene. Die kommunale Ebene und die Ebene der Träger und der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung dürften diese Sichtweisen noch differenzieren. Ein bundesweit einheitliches Profil von Fachberatung im Feld einer Kindertagesbetreuung, die nicht in das Schulsystem integriert ist, scheint insofern nicht mit den Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen und dem Subsidiaritätsprinzip der Jugendhilfe vereinbar.

2.1.3 Rahmenbedingungen und Aufgaben der Fachberatung

Ein Berufsbild „Fachberatung“ mit einer entsprechenden Ausbildung gibt es nicht. Beate Irskens sprach deshalb schon 1992 von einem „unechten Anlernberuf“:

„Wir haben festgestellt, dass es keine Lehre für die Fachberatung gibt, auch keine längerfristige und im betrieblichen Sinne verstandene Anlernzeit. Wir sind also noch weit davon entfernt, ein Berufsbild der Fach-/Praxisberatung entwickeln zu können, wie es zum Beispiel die Erzieherin oder die Sozialpädagogin hat, mit Prüfungsanforderungen und staatlicher Anerkennung. Wir müssen die Fachberatung eher als einen ‚unechten Anlernberuf‘ ansehen.“ (Irskens 1992: 10).

Diese Zustandsbeschreibung ist bis heute gültig. In dem heterogenen Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik ist auch die Fachberatung heterogen, in ihrer organisationalen Einbindung (Trägeranstellung, Selbständigkeit oder Tätigkeit im Jugendamt), in ihren Aufgaben und deren Umsetzung wie auch im Zugang zu dieser Tätigkeiten, den notwendigen Kompetenzen und einer angemessenen Anlernzeit.

Gleichwohl zeigt sich in der Studie des Deutschen Jugendinstituts zur „Fachberatung in Deutschland“ ein hohes Bildungsniveau der befragten Fachberaterinnen und Fachberater: 85 % der Fachberatungskräfte verfügen über (Fach-)Abitur, 82% über einen Hochschulabschluss. 77% der Befragten haben ein fachlich einschlägiges Studium absolviert, 39% von diesen Personen haben zuvor eine Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin abgeschlossen (vgl. Leygraf 2013:25f.).

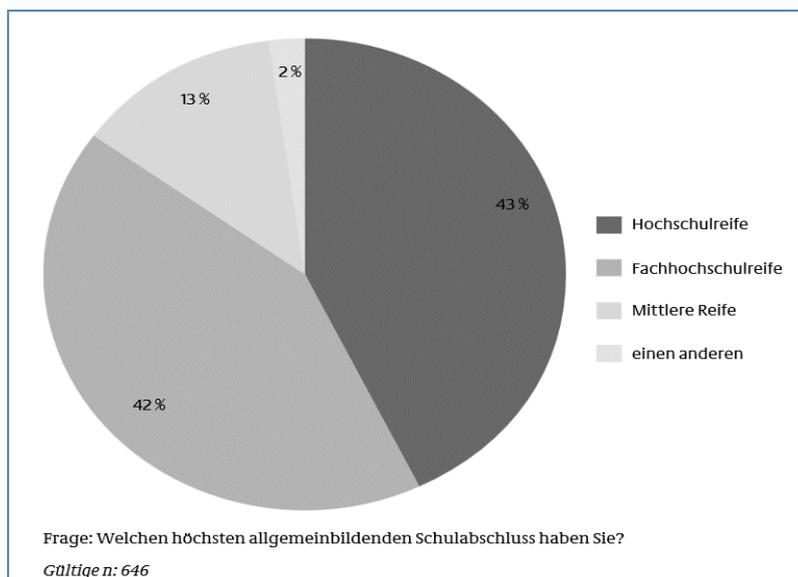


Abbildung 1: Fachberatung: Höchster schulischer Abschluss⁸

⁸ Quelle: Leygraf 2013: 26

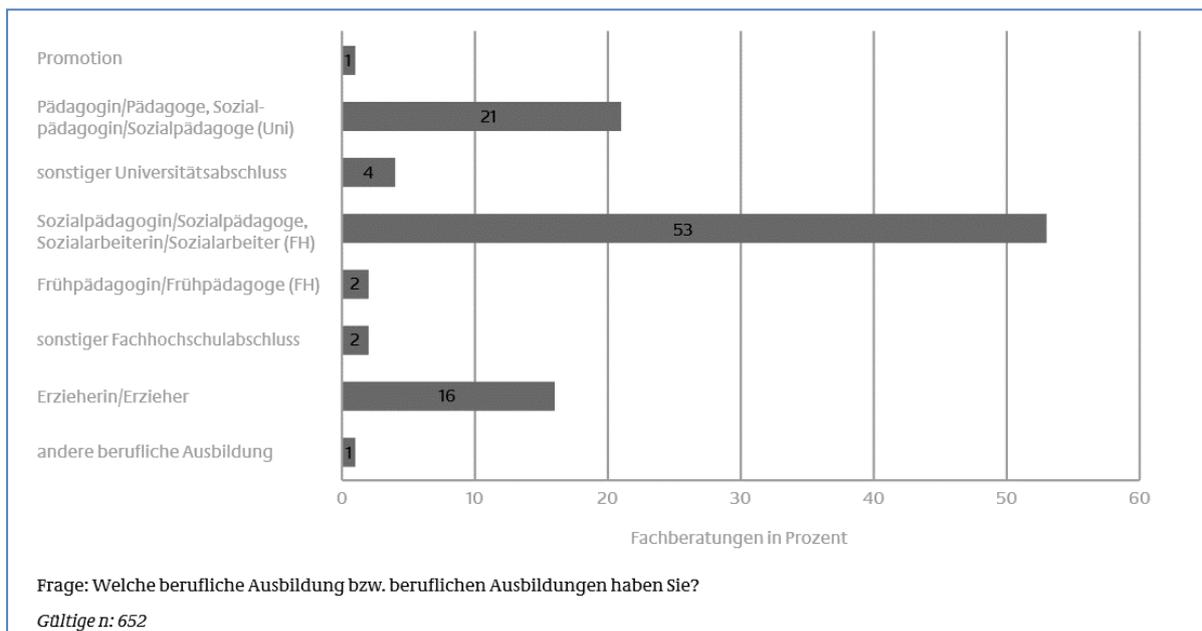


Abbildung 2: Fachberatung: Höchster beruflicher Abschluss⁹

Auch wenn in dieser Studie deutlich wurde, dass nur wenige Fachberatungskräfte an spezifischen Weiterbildungen teilgenommen haben, verfügen gut zwei Drittel über Zusatzqualifikationen, die in der Fachberatungspraxis von Bedeutung sind – und einen Hinweis auf die Aufgaben in dieser Praxis geben: „Unter den häufigsten Nennungen finden sich fachberatungsaffine Themen wie Qualitätsmanagement, Coaching / Supervision, Beratung / Gesprächsführung und systemisches Arbeiten. 10 % der Fachkräfte, die eine Zusatzqualifikation angeben, haben diese im Bereich Sozialmanagement erworben. Dies spiegelt den hohen Anteil an Aufgaben in der (Finanz-)Verwaltung wider. Auffällig ist, dass fast jede zehnte antwortende Fachkraft eine Leitungsqualifikation angibt. Dies ist ein Hinweis auf die vorige berufliche Position der Fachberaterinnen und Fachberater“ (Leygraf 2013: 28).

Die Aufgaben der Fachberatung versuchte die Studie ebenfalls in den Blick zu nehmen und erkennt, dass Fachberaterinnen und Fachberater eine Vielzahl von Einzelaufgaben wahrnehmen, so dass ein Aufgabenprofil allenfalls als breites Tätigkeitsprofil möglich ist. Dies verdeutlicht die folgende Abbildung:

⁹ Quelle: ebd.

Zusammengefasste Aufgabenfelder	Arbeitsanteil in %			Rang- Platz*
	„Sehr hoch“ und „hoch“	„Niedrig“ und „sehr niedrig“	Nicht vorhanden	
Kitabezogene Aufgaben im engeren Sinne				
Beratung und Begleitung von Leitung, pädagogischem Personal und Teams	87	12	1	1.
Konzeptions- und Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen	78	19	2	2.
Fallbesprechungen	30	63	7	15.
Koordination und Vernetzung				
Organisation des Erfahrungsaustauschs zwischen den Kitas	70	28	2	3.
Vernetzung zwischen Kitas und anderen Institutionen	43	53	4	9.
Zusammenarbeit von Fachberatungen	43	55	3	10.
Qualifizierung der Fachkräfte				
Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildung	63	32	5	4.
Information und Beratung zu Fort- und Weiterbildung	50	47	3	7.
Durchführung von eigenen Fort- und Weiterbildungen für Kitas	45	45	10	8.
Entwicklung oder Durchführung von Projekten	33	58	9	14.
Trägerorientierte Aufgaben				
Beratung des Trägers	59	35	6	5.
Organisationsaufgaben für den Träger	52	41	8	6.
Gremienarbeit	36	54	9	13.
Qualitätssicherung und -management				
Unterstützung interner Evaluation in Kitas	41	51	8	11.
Externe Evaluation der Arbeit in Kitas (z.B. mittels Systemen und Verfahren der Qualitätssicherung)	26	49	26	16.
Administration und Kontrolle				
Aufsichtsfunktionen (Dienst-, Fach-, Betriebsaufsicht)	37	17	45	12.
Finanzverwaltung und betriebswirtschaftliche Aufgaben	22	39	40	17.

*Der Rangplatz der Aufgaben richtet sich nach der Höhe der Arbeitsanteile.

Frage: Wie hoch ist der Arbeitsanteil, den die folgenden Aufgaben bei der Durchführung Ihrer Fachberatungstätigkeit für Kindertageseinrichtungen einnehmen? Bitte stufen Sie die Anteile auf einer Skala von „sehr hoch“ bis „sehr niedrig“ ein.

Die gültigen n schwanken zwischen 625 und 640 Fachberaterinnen bzw. Fachberatern.

Abbildung 3: Arbeitsanteile der unterschiedlichen Aufgabenfelder der Fachberatungen¹⁰

¹⁰ Quelle: Leygraf 2013: 16

Auch wenn sich das Tätigkeitsprofil in der jeweiligen Praxis und im Laufe der Zeit entsprechend der Anforderungen an die Kindertagesbetreuung verändert, finden sich die dargestellten Aufgabenfelder schon in Henses Beschreibung der Kernaufgaben von Fachberatung, die sie auf eine Literaturanalyse gründet (vgl. Strübing 2008: 12–14). Sie schließt dabei an die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2003) an, die als Hauptaufgaben der Fachberatung benannt haben:

„Unterstützung bei der

- Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis der Kindertageseinrichtungen;
- Organisations- und Personalentwicklung;
- Sicherung der Qualitätsstandards und Begleitung bei der Umsetzung von Innovationen;
- Mitgestaltung trägerspezifischer Zielsetzungen;
- Umsetzung gesetzlicher und betriebswirtschaftlicher Rahmenbedingungen und
- Kooperation und Vernetzung.

Damit verbunden sind im Wesentlichen folgende Einzelaufgaben:

- Konzeptionsentwicklung, -umsetzung, -fortschreibung unter Berücksichtigung der sozialpädagogischen familienergänzenden Funktion der Kindertagesstätte,
- Beratung und Unterstützung bei der Erarbeitung von Leitzielen und Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung und konkret in der Einrichtung,
- Unterstützung und Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen,
- Kommunikations- und Konfliktberatung des pädagogischen Personals der Einrichtung,
- Organisationsberatung zu methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Fragestellungen,
- Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals,
- Informations- und Entscheidungshilfen zu pädagogischen, baulichen, rechtlichen und betriebswirtschaftlichen bzw. finanziellen Fragen,
- Förderung und Unterstützung der integrativen Bildung und Erziehung,
- Beratung und Unterstützung bei der Förderung von Kindern mit Besonderheiten in der Entwicklung bzw. in den Entwicklungsbedingungen.

Fachberatung dient neben der fachlichen Qualifizierung der pädagogischen Arbeit auch der Optimierung der Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Da jedoch die Qualität der pädagogischen Arbeit ganz wesentlich durch die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen geschieht, sind BERATUNG und FORTBILDUNG die entscheidenden Elemente der Fachberatung, die sich gegenseitig bestimmen und ergänzen“. (BAGLJÄ 2003: 5)

Fachberaterinnen und Fachberater sind in der Regel angestellt tätig. In der Recherche der Adressen von Fachberatungen für die DJI-Studie wurden 1199 Fachberaterinnen und Fachberater in Deutschland ermittelt. Davon sind 32% beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe, 20% beim evangelischen und 18% beim katholischen Träger angestellt. Die übrigen verteilen sich vor allem auf die Arbeiterwohlfahrt (12%), den Paritätischen Wohlfahrtsverband (9%) und das Deutsche Rote Kreuz (4%) und weitere frei-gemeinnützige Träger. Privat-gewerbliche Fachberatungen spielen quantitativ keine Rolle (vgl. Leygraf 2013: 13).

In der DJI-Studie sind weiterhin „92 % der Befragten [...] unbefristet beschäftigt, und nur 6 % haben befristete Arbeitsverträge. Ausschließlich freiberuflich tätige Fachberatungskräfte

finden sich mit 2 % nur selten. Damit befinden sich fast alle Fachberaterinnen und Fachberater auf unbefristeten Planstellen“ (ebd.: 30).

Von den verschiedenen Aspekten der Situation der Fachberatung in Deutschland, die die DJI-Studie beleuchtet, soll hier ausführlicher auf die Anzahl der Kindertageseinrichtungen, für die Fachberatung zuständig ist, und auf die Dienst- und Fachaufsicht von Fachberatung über Kindertageseinrichtungen eingegangen werden.

Die Anzahl der betreuten Kindertageseinrichtungen wird als Qualitätskriterium gesehen. „Als Richtwert für einen Betreuungsschlüssel empfiehlt Pädquis (2008) 20 bis 25 Kindertageseinrichtungen pro Vollzeitfachberatung. Die Empfehlung des DPWV (2010) zur Betreuungsrelation bezieht sich nicht auf die Anzahl der Einrichtungen, sondern der betreuten Fachkräfte pro Fachberaterin bzw. Fachberater. Eine Fachberatung in Vollzeit soll für nicht mehr als 60 pädagogische Fachkräfte zuständig sein. Der DPWV geht auf dieser Basis davon aus, dass eine Fachberatung für maximal 20 Einrichtungen mittlerer Größe verantwortlich sein sollte“ (Leygraf 2013: 33).

Die DJI-Studie stellt jedoch eine große Spannbreite der betreuten Einrichtungen fest: „Die Zuständigkeiten reichen von einer bis zu 600 Einrichtungen. Erfreulich ist die mit 45 % hohe Zahl der Fachberatungen, die nur 25 oder weniger Einrichtungen in ihrem Verantwortungsbereich haben. Ein weiteres Fünftel der Befragten ist immerhin nur für 26 bis 50 Kindertageseinrichtungen zuständig. Insgesamt muss jedoch ein gutes Drittel mehr als 50 Einrichtungen begleiten; fast zehn Prozent sind sogar für mehr als 100 bis 200 und vier Prozent für mehr als 200 Einrichtungen verantwortlich“ (ebd.). Auch wenn hier zum Teil ein Zusammenhang mit der Arbeitszeit (bei vielfältigen Teilzeitbeschäftigungen) festgestellt werden kann, reicht dieser zur Erklärung der Spannbreite der Anzahl der betreuten Einrichtungen alleine nicht aus. Hinzu kommen Fragen der Aufgaben und Zuständigkeiten, evtl. Spezialisierungen der jeweiligen Fachberaterinnen und Fachberater, Art und Intensität des Kontakts zu den Einrichtungen und die Entfernung der Einrichtungen. Die Spannbreite ist damit ein weiterer Aspekt des differenzierten Arbeitsfeldes. Interessant ist dabei die Bewertung der Anzahl der betreuten Einrichtungen durch die Fachberaterinnen und Fachberater selbst: „Fast ein Drittel gibt an, dass sie für zu viele Kitas zuständig sind. Letztlich ist fast jede zweite Fachkraft voll und ganz bzw. eher dieser Meinung. Dem gegenüber stehen knapp 40 %, die die Anzahl der zu betreuenden Kindertageseinrichtungen als angemessen bewerten. Diese Spaltung in den Aussagen ist nachvollziehbar, da es sowohl viele Fachberatungen gibt, die wenige Kindertageseinrich-

tungen betreuen, als auch viele Befragte, die eine große Anzahl von Einrichtungen begleiten. Erwartungsgemäß wächst die Klage über eine zu große Belastung mit der Zahl der zu betreuenden Einrichtungen“ (ebd.: 34).

Auch wenn, wie dargestellt, die Regelungen der Bundesländer zur Fachberatung in den Kindergartengesetzen und Bildungsplänen höchst unterschiedlich sind, ist davon auszugehen, dass sich länderspezifische Produktionsverhältnisse in einer koproduktiven Fachberatungspraxis manifestieren. So führt beispielsweise Fachberatung in Thüringen deutlich öfter die Dienst- und Fachaufsicht und ist häufiger mit Finanzierungsangelegenheiten betraut als Fachberatung in anderen Bundesländern. In Bremen sind diese Aufgaben und die Trägerberatung dagegen am geringsten ausgeprägt (vgl. ebd.). Unterschiede sind außerdem in der Institutionalisierung von Fachberatung festzustellen: Bei öffentlichen Trägern ist sie besonders oft mit Aufgaben der Dienst- und Fachaufsicht betraut. Bei katholischen Trägern (und bei freiberuflichen Fachberatungen) ist das am wenigsten der Fall – ebenso wie Finanzverwaltung und betriebswirtschaftliche Aufgaben. Bei gemeinnützigen Trägern sind wiederum jene betriebswirtschaftlichen Aufgaben besonders stark vertreten (vgl. ebd.). Organisatorisch ist die Dienst- und Fachaufsicht besonders bei den Fachberatungen zu finden, die für eine große Zahl von Kindertageseinrichtungen zuständig sind. Dagegen sind finanz- und betriebswirtschaftliche Aufgaben bei diesen Fachberatungen deutlich weniger ausgeprägt. Fachberatungen mit einer solchen großen Zuständigkeit führen i.d.R. weniger Fallbesprechungen durch, auch wenn sich im Sample des Forschungsprojekts durchaus Fachberater/innen mit großer Zuständigkeit finden, die auch Fallbesprechungen durchführen. Sie tun dies bei wenigen besonders interessierten Einrichtungen und es scheint so, als würden andere Einrichtungen diese Möglichkeit gar nicht erst anfragen. Auffallend und nachvollziehbar ist jedoch, dass Fallbesprechungen und Fortbildungen deutlich mehr von den Fachberatungen angeboten und durchgeführt werden, die persönliche Kontakte zu allen Einrichtungen unterhalten und für die entsprechend geringere Zahl an Einrichtungen zuständig sind (vgl. ebd.). Persönliche Kontakte und die beschriebene Arbeitsweise werden aber auch von Fachberatungen mit Dienst- und Fachaufsicht gepflegt, offenbar ist die koproduktive Praxis von Fachberatung in vielen Fällen unabhängig von der Dienst- und Fachaufsicht, während die Zahl der zu betreuenden Einrichtungen deutliche Einschränkungen der zur Verfügung stehenden Zeit der Fachberatung und eine entsprechende Distanz zu den Einrichtungen, zumindest teilweise, mit sich bringt. Am Beispiel der Dienst- und Fachaufsicht wird deutlich, dass die Organisation von Fachberatung nicht zwangsläufig das Erbringungs- oder Produktionsverhältnis bestimmt. Organisatorische

Aspekte werden von Fachberater/innen z.T. auch als Produktionsmittel erfahren, wenn sie bspw. Dienstaufsicht als Mittel sehen, um Dinge schneller voran zu bringen.

Über die Qualifikation für ihre berufliche Tätigkeit eignen sich Fachberatung weitere Produktionsmittel an. Erstaunlich ist deshalb, dass Fachberater/innen ohne spezielle Qualifikation zwar keine eigenen Fortbildungen durchführen, aber öfter als diejenigen mit spezieller Qualifikation Dienst- und Fachaufsicht führen und Organisationsaufgaben wahrnehmen. Evaluation ist dagegen eher eine Aufgabe von Fachberatungen mit einer speziellen Qualifikation (vgl. ebd.). Gleichwohl zeigt sich die Berufserfahrung als Fachberatung in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Im Forschungsprojekt betonten Fachberater/innen auch nach über einjähriger Dienstzeit ihre andauernde Einarbeitung in das komplexe Handlungsfeld. In der DJI-Studie zeigte sich, dass sich berufserfahrene Fachberatungen deutlich stärker in der Fort- und Weiterbildung der Kindertageseinrichtungen, auch mit selbst durchgeführten Veranstaltungen, engagieren. Wenig berufserfahrene Fachberatungen führen dagegen eher Fallbesprechungen durch. Mit den Befunden des Forschungsprojekts, z.B. die verstärkte Gremienarbeit, lässt sich das Abzielen auf die Strukturen der Kindertagesbetreuung als berufliches Handeln der berufserfahrenen Fachberatungen interpretieren, das Fallbesprechungen ebenso wie weiterführende Optionen beinhaltet. Mit der Berufserfahrung vermitteln sich als offenbar für das berufliche Fachberatungshandeln relevante Qualifikationen, die für die Fachberatungen Produktionsmittel in ihrer Praxis sind.

Dass die Dienst- und Fachaufsicht so oft von Fachberatungen ohne spezielle Qualifikation und von Berufsanfänger/innen geführt wird (vgl. ebd.), weist auf eine mögliche Verschiebung der Ausrichtung von Fachberatung insgesamt hin: Sowohl bei den Fachberatungstagungen des Deutschen Vereins als auch in Weiterbildungen der Hochschule RheinMain und Fachkonferenzen im Rahmen des Forschungsprojekts wurde eine zunehmende Profilierung von Fachberatung als Organisationsberatung und Controlling-Instanz zur Qualitätsverbesserung der Kindertagesbetreuung thematisiert und im Hinblick auf den damit verbundenen Rückzug der Fachberatung aus der Fallberatung und der pädagogischen Arbeit mit den Einrichtungen kritisiert.

2.1.4 Zur Forschung zum Bereich Fachberatung von Kindertageseinrichtungen

Als erste wichtige Studie zum Bereich Fachberatung von Kindertageseinrichtungen kann die von ihren Ergebnissen vermutlich weitgehend überholte empirische Untersuchung von Sigurd Hebenstreit aus dem Jahr 1984 mit dem Titel: „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder – Konzeption Arbeitsfeld und berufliches Selbstbild“ gelten. Inhaltlich wie methodisch interessant an dieser Untersuchung sind vor allem die 3- bis 4-stündigen Einzelinterviews, in denen es nach einem ersten Teil in Form von geschlossenen und halboffenen Fragen zum Berufsfeld der Fachberater(innen) vor allem darum ging, mit Hilfe offener Fragen ihr berufliches Selbstbild zu erschließen. Im Vordergrund der auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Selbstbild der Fachberaterinnen und Fachberater zielenden Auswertung standen die Fragen, welche beruflichen Einflusschancen sie auf die Entwicklung der Tageseinrichtungen für Kinder sehen und wie sie ihre berufliche Identität angesichts diskrepanter Fremderwartungen seitens der Erzieherinnen und Erzieher sowie Träger bestimmen. Hier knüpfte das Forschungsprojekt an. Allerdings ging es methodisch in einigen Punkten über die damalige DJI-Untersuchung von Hebenstreit hinaus. So wurden u. a. die professionellen Orientierungsmuster der Fachberatung in einem sehr viel umfassenderen Sinne auch unter Einbezug ihres impliziten Handlungswissens rekonstruiert und auch ihre Vorstellungen von den Wirkungsweisen ihrer Beratung komparativ typenbildend rekonstruiert.

In der „kritische[n] Bestandsaufnahme“ des Deutschen Vereins (vgl. 1992) „Fachberatung zwischen Beratung und Politik“ spielte das Thema „Aufsicht und Beratung“ (vgl. Engler/Irskens 1992: Kap. 4.3) eine besondere Rolle. Auch im Sammelband von Murschall/Haucke/Breuer (1997) zu „Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ wird es aufgegriffen und kontrovers diskutiert. Während Birgit Ludwig-Schieffers (vgl. 1997: 150) „Beratung, Dienstaufsicht und Fachaufsicht“ in einer „Wechselwirkung“ sieht, thematisiert Karl-Heinz Wolf (vgl. 1997: 153) Fachberatung nicht nur in einem „Spannungsfeld“ zwischen den „drei Polen“ fachlich – rechtlich – politisch, sondern sieht sie sogar „Zwischen allen Stühlen“ (vgl. ebd.: 155) in der „Interessensmühle“ zwischen den Interessen des Trägers, den eigenem fachlichen Interessen, den Interessen der Eltern und Kinder sowie der Mitarbeiterinnen und Einrichtungen. Deshalb plädiert er auch für „eine Fachberatung, die beim örtlichen Träger angesiedelt und frei von jeder Weisungs- und Aufsichtsbefugnis wäre, nur beraten kann und ihre Amtskompetenz allein aus Fachkompetenz erwirbt“ (ebd.: 160).

Nachdem Fragen der konzeptionellen Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder in mehreren, vor allem aber dem bundesweiten Projekt „Orte für Kinder“ aufgegriffen wurden, deren „Evaluationen“ sich jedoch alle nur auf eine „qualitativ-heuristische Zugangsweise“ (vgl. Strätz 1998: 4) stützten, sollten die dort gewonnenen Erkenntnisse durch Befunde aus einer quantitativ-empirisch ausgerichteten Untersuchung zur Situation der Tageseinrichtungen aus Sicht der Beteiligten auf der Basis einer soweit wie möglich standardisierten schriftlichen Befragung in Bayern, in Brandenburg und in Nordrhein-Westfalen untermauert und ergänzt werden. Die Erhebungsinstrumente wurden von den drei beteiligten Institutionen – dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München, dem Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) in Potsdam und dem Sozial-pädagogischen Institut (SPI) in Köln – gemeinsam entwickelt. Von besonderem Interesse ist weniger dieses standardisierte Vorgehen, das ja keine Rekonstruktion eines beruflichen Habitus erlaubt (vgl. Meuser 2007: Kap. 2), als vielmehr, dass in jener Untersuchung ein besonderes Gewicht darauf gelegt wurde, die Sicht verschiedener beteiligter Gruppen zu einem Thema vergleichen und die wechselseitige Wahrnehmung voneinander beschreiben zu können. Einbezogen wurden in die Erhebung der Bereich der Träger, der Einrichtungs- und Gruppenleitungen, der Fachberatung, der Berufspraktikant(inn)en und ihrer Anleitung, sowie die Eltern. Inhaltlich dürften jedoch aufgrund der nicht geringen Veränderungen im Feld der Fachberatung in den letzten 10 Jahren die diesbezüglichen Ergebnisse der Untersuchung sich als ebenso überholt erweisen wie die noch älteren der DJI-Studie von Hebenstreit.

Ebenfalls einen Vergleich – allerdings nur zwischen Fachberater(inne)n und Erzieher(inne)n und mit Hilfe einer qualitativen Befragung – strebte das zweisemestriges Lehrforschungsprojekt „Fachberatung als Motor für eine qualifizierte Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Miedaner 2002) an der Fachhochschule Esslingen, Hochschule für Sozialwesen an. Die aus dem Baden-Württembergischen Umfeld der Hochschule rekrutierte Stichprobe von jeweils ca. 15 sollte der Heterogenität der Anstellungsträger, der formalen Aufgabenzuschnitte und der Einrichtungstypen sowie der verschiedenen Eingebundenheit der Fachberaterinnen und Fachberater in die jeweilige Trägerstruktur und den von ihnen praktizierten unterschiedlichen Beratungsmodellen wenigstens ansatzweise gerecht werden, was jedoch bei der geringen Größe der Stichprobe nahezu unmöglich ist. Zudem erlaubt die Befragung mit Hilfe von Leitfaden gestützter Interviews die Relevanzstrukturen der Betroffenen ebenso wenig zu rekonstruieren, wie ihren professionellen Habitus, so dass kein Gewinn

dieses methodischen Vorgehens gegenüber der zuvor angesprochenen groß angelegten, von Strätz publizierten quantitativen Studie ausgemacht werden kann.

Gleiches gilt für die 2008 veröffentlichte Bachelor Thesis von Theresia Friesinger „Braucht Fachberatung ein Gesicht“, in der sie Kleinststichproben recht zufällig aus dem Umfeld der Hochschule Esslingen gewonnener Interviewpartner(innen) aus dem Bereichen Fachberatung, Träger, Erzieherinnen und Politik befragt, um daraus „Richtlinien für ein klares, professionelles und bundeseinheitliches Berufsbild der Fachberatungen für Kindertagesstätten mit kurz-, mittel- und langfristigen Perspektiven“ – so der Untertitel ihrer Arbeit – abzuleiten. Ihre Arbeit mag professionspolitisch interessant sein, wissenschaftlichen Standards genügt sie kaum.

Im Jahr 2006 wurden die Mitgliedseinrichtungen des Diözesan-Caritas-Verbandes Trier auf der Basis eines schriftlich auszufüllenden standardisierten Fragebogens zur Fachberatung vom Institut ERGON-TEAM Kronberg einer „Kundenbefragung“ unterzogen (Rücklauf n=542), die beansprucht, ein aussagekräftiges Bild zur aktuellen Qualität von Fachberatung und den Erwartungen und Herausforderungen für die Zukunft zu liefern. Ergänzend wurden mit Gruppierungen, die Schlüsselpositionen innehaben, qualitative Gruppeninterviews durchgeführt (n=60), die in ihren zentralen Aussagen dokumentiert wurden. Ziel dieser vom Diözesan-Caritas-Verband in Auftrag gegebenen Untersuchung war es, die Zufriedenheit der Mitgliedseinrichtungen mit dem bestehenden Angebot von Fachberatung zu ermitteln und den aktuellen und zu erwartenden Unterstützungsbedarf der pädagogischen Fachkräfte und Träger zu erfassen.

Im Rahmen des im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales (vgl. 2008) in Auftrag gegebenen Forschungsprojektes zur „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung in Sachsen“ wurden im Zeitraum November 2007 bis Januar 2008 „mehrere [...] aufeinander bezogene [...] Befragungen von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegestellen und Fachberaterinnen im Freistaat Sachsen“ (Grenner/Grala-Hoffmann 2010: 58) durchgeführt. Ziel des auf die Fachberatung bezogenen Teils der Studie war einerseits, „ein detailliertes Bild über die Situation der Fachberatung in Sachsen zu gewinnen“ (Sächsischen Staatsministeriums für Soziales 2008: 17) – und zwar sowohl im Hinblick auf die „organisatorisch-strukturelle Ebene“ (ebd.) bezüglich „Dichte, Organisation, Zuständigkeiten, Anbindungen, lokale Variationen“ (ebd.), als auch „des tatsächlichen Tätigkeitsfeldes von Fachberater/inne/n“ (ebd.) vor dem Hintergrund „einer Deskription nach verschiedenen Parametern, z. B. der Organisation der Fachberatung, der

Qualifikation der Fachberater/innen, ihrem Funktions- bzw. Aufgabenspektrum und ihren Aufgabenprioritäten [...] sowie den Einsatzschwerpunkten in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (ebd.). Zum anderen wurde untersucht, wie das pädagogische Personal (in den Einrichtungen wie auch das Personal in der Kindertagespflege) die Fachberatung aktuell wahrnimmt, wann und in welchem Umfang und bei welchen Fragen Fachberatung in Anspruch genommen wird bzw. stattfindet und wie ihre Wirksamkeit aus der Perspektive der pädagogischen Praxis beurteilt wird“ (ebd.). Dies sollte konfrontiert werden mit dem, „wie sich Fachberater/innen selbst verstehen (z. B. als Krisenmanager, Fortbildungs- und Innovationsinstanz, etc.), wie sie die Bedarfe der Einrichtungen und Tagespflegestellen wahrnehmen und wie sie ihre Beratungsauftrag ausgestalten“ (ebd.). Hergestellt werden konnte diesbezüglich zumeist „allerdings nur ein Bezug auf der Aggregatebene“ (ebd.: 18), ergänzt um „Auswertungen von relationalen Daten auf der Ebene der einzelnen Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle“ (ebd.). Darüber hinaus sollte trotz Anlage als „Querschnittsanalyse“ eine „längsschnittliche Betrachtung [...] zumindest in einigen Kernparametern“ (ebd.: 17) durch Aufgreifen entsprechender Indikatoren der „Untersuchungen des Sächsischen Landesjugendamtes zum Einsatz und zur Inanspruchnahme von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen“ (2001, 1998) ermöglicht werden.

„Der längsschnittliche Vergleich mit Ergebnissen zur Fachberatung des LJA Sachsen aus dem Jahr 2001 zeigt [...], dass sich der innerhalb des sechsjährigen Zeitraums zwischen beiden Befragungen zu verzeichnende leichte Anstieg der Fachberatungskapazität weder in einer Erhöhung des Umfangs und der Häufigkeit der Beratungskontakte noch einer qualitativen Verbesserung der Beratung niederschlägt“ (Sächsischen Staatsministeriums für Soziales 2008: 11). Zwar relativieren die Forschenden ihre Befunde dahingehend, dass „exakte Angaben [...] nicht möglich“ (ebd.: 163) gewesen seien, „da offensichtlich nicht alle Fachberatungskräfte dem LJA Sachsen gemeldet wurden“ (ebd.). Auf der Basis einer nahezu Vollerhebung der Fachberatungen von 83% (n=74) für die Untersuchung 2007/2008 kann jedoch konstatiert werden, dass sich im Trägervergleich die Rahmenbedingungen für die Fachberatung öffentlicher kreisfreier Trägerschaft am günstigsten darstellen, „gefolgt von denen in öffentlicher kreisangehöriger Trägerschaft. Die Situation bei den freien Trägern erscheint mit deutlichem Abstand am ungünstigsten. Ein vergleichsweise tendenziell ungünstigeres Bild für die Fachberatung in freier Trägerschaft ergibt sich auch hinsichtlich der berufsspezifischen Qualifikationen der Fachberaterinnen. Zwar hat rund drei Viertel der Fachberaterinnen in freier Trägerschaft einen akademischen Abschluss gegenüber der Hälfte der Fachberaterinnen der

kreisfreien Städte und einem Viertel der Fachberaterinnen der Landkreise. Jedoch weisen mit über der Hälfte der Fachberaterinnen in freier Trägerschaft überproportional viele keine der vom Land befürworteten spezifischen Zusatzqualifikationen auf. Diese Tendenz gilt auch für sonstige Fort- und Weiterbildungen“ (ebd.: 130).

„Die Ergebnisse zur qualitativen Struktur des Fachberatungssystems zeigen ein Bild geringer Spezifizierung“ (ebd.: 138). Das Fachberatungspersonal nimmt ein „multiples Aufgabenspektrum wahr“ (ebd.) und „ist zu beiden Erhebungszeitpunkten mit rund einem Drittel seiner Arbeitszeit mit anderen, beratungsfremden Aufgaben befasst. Zu beiden Erhebungszeitpunkten gibt es für einen beträchtlichen Anteil von Kindertageseinrichtungen keinen Kontakt zur Fachberatung. Fachberatung folgt ganz dominant dem Muster einer Kommstruktur auf Anforderung aus den Einrichtungen und kaum dem einer proaktiven Gehstruktur“ (ebd.: 163). Dabei zeigen sich „insbesondere in der Dichte und Häufigkeit von Beratung der Einrichtungen vor Ort [...] deutliche Unterschiede zwischen den Trägergruppen. Die Fachberaterinnen in den kreisfreien Städten haben häufiger persönliche Beratungskontakte mit den Einrichtungen vor Ort, sie betreuen weniger Einrichtungen, die in geringerer Entfernung liegen als ihre Kolleginnen in den Landkreisen und bei den freien Trägern (vgl. Kap. 6.2). Zudem müssen sie seltener zusätzliche, beratungsfremde Aufgaben wahrnehmen“ (ebd.: 138).

Da über das Jahr 2007 „nur zwei Drittel aller Kindertageseinrichtungen [...] überhaupt durch Fachberatung erreicht [wurden], [...] ist der mögliche Nutzen von Fachberatung für einen erheblichen Anteil der Einrichtungen von vorneherein nicht gegeben. Nicht allen Einrichtungen sind das Angebot und die Möglichkeiten von Fachberatung oder zuständige Personen überhaupt bekannt. Aber auch dort, wo sie bekannt ist, führt schwere Erreichbarkeit dazu, dass Fachberatung nicht stattfindet“ (ebd.: 157). So sie genutzt wird, bildet Fachberatung „vorwiegend nur eine Ressource für die Leitung, kaum für das Team und die einzelne Erzieherin“ (ebd.: 163).

Im Hinblick auf „die Passung zwischen den artikulierten Beratungsbedarfen mit der Häufigkeit, mit der die Fachberaterinnen entsprechende Angebote machen“ (ebd.: 157), finden sich neben Bereichen mit hoher Passung solche, „in denen einem hohen Bedarf ein geringes Angebot der Fachberatung gegenübersteht und umgekehrt“ (ebd.), sodass sie insgesamt gesehen „in einem mittleren Bereich“ (ebd.) liegt. „Die von den Einrichtungen gesetzlich geforderte Schlüsselaufgabe der Qualitätsentwicklung und -sicherung hat höchste Priorität bei Einrichtungen und Fachberaterinnen in der Bedarfseinschätzung, jedoch keinen Spitzenplatz bei den

Angeboten“ (ebd.). Die Studie von 2008 kommt darüber hinaus zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die Fachberatung in Sachsen „in ihrer gegenwärtigen Form“ (ebd.) ihrer Aufgabe, „Einrichtungen bei einer flächendeckenden und intensiven Umsetzung des sächsischen Bildungsplans zu unterstützen“ (ebd.), nicht gerecht werden könne. Ganz im Gegenteil sei „die Unterstützungsfunktion durch das System Fachberatung im Rahmen neuer und veränderter bildungspolitischer Anforderungen eher geringer als vor sechs Jahren“ (ebd.: 11). Demgegenüber sehen die Fachberaterinnen gerade in dieser Thematik „einen erheblichen Unterstützungsbedarf in den Einrichtungen“ (ebd.: 157). Zudem fällt im Zeitvergleich auf, „dass sie heute im Zusammenhang mit den gesteigerten Erwartungen an die pädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen einen deutlich höheren Fortbildungsbedarf für sich selbst sehen als noch vor sechs Jahren“ (163).

Demgegenüber kommt Margarita Hense in ihrem Dissertationsprojekt (2008) „Zur Wirksamkeit der Fachberatung“ mit Hilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung von Erzieher(inne)n aus den fünf Bundesländern Nordrhein-Westfalen (n=188), Rheinland-Pfalz (n=61), Brandenburg (n=46), Bayern (n=25) und Sachsen (n=17) zu etwas besseren Ergebnissen. Zumindest soweit dies aus der Sicht von Erzieher/innen als Adressat/innen der Fachberatung beurteilbar ist, lassen die Ergebnisse von Hense „Fachberatung besonders im Bereich der Organisation und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und im Informiertsein in Fragen der Praxis als wirksam erscheinen. [...] Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse beider Datenanalysen (der geschlossenen wie der offenen Fragen), dass Fachberatung im Hinblick auf die Bekanntmachung der Bildungspläne und der Entwicklung von Konzeptionen und Plänen von den Befragten in diesen Bereichen als wirksam erfahren wurde“ (Hense 2010: 37).

Die Wirksamkeit der Fachberatung wurde von Hense in dieser Weise „an den Anforderungen gemessen, die an Fachberatung gestellt werden“ (2008: 188), wobei Wirksamkeit von ihr so operationalisiert wurde, dass sie bei den Antworten auf die geschlossenen Fragen nach drei „Wirksamkeitsstufen“ (ebd.) differenzierte:

„Wirksam wurde als Fazit der Antworten zu einer Frage abgeleitet, wenn als Ergebnis der dort festgestellte Prozentsatz die 60% überstieg und Fachberatung zum überwiegenden Teil den an sie gestellten Anforderungen entsprach.

Teilweise wirksam, wenn der festgestellte Prozentsatz zwischen 50 und 60% lag und Fachberatung nur zum Teil den Anforderungen entsprach.

Unwirksam, wenn der Prozentsatz von unter 50 % als Fazit abgeleitet wurde und Fachberatung nur geringfügig bzw. gar nicht den Anforderungen entsprach“. (ebd.)

Zwar geht Hense davon aus, dass sie ihre Ausgangshypothese, „dass Erzieherinnen mit ausgeprägter Eigenverantwortung als Personenmerkmal Fachberatung eher anfragen, [...] nach Berechnung des Korrelationskoeffizienten [Korr.r=0,13 signifikant] ein Stück weit verifizier[en]“ (2010: 38) konnte. Zugleich zeigen ihre Ergebnisse jedoch, dass „hohe Eigenverantwortung [...] zu schlechterer Beurteilung der Fachberatung“ (ebd.) führt. Auch werden „Statusunterschiede in der Bewertung der Wirksamkeit“ (ebd.) deutlich. Ebenso zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Anwesenheit der Fachberatung bzw. ihrer Inanspruchnahme und der Bewertung ihrer Qualität (vgl. ebd.). Kaum verwunderlich ist, dass das „Verfügen der Fachberatung über gute praktische Fähigkeiten“ (ebd.) ebenso wie ein „wertschätzende[r] Umgang mit den Erzieherinnen [...] mit positiver Beurteilung ihrer Arbeit“ (ebd.) korreliert, während umgekehrt, „wenn sie die Arbeit kontrolliert und sich stärker um die Verwaltung kümmert, [...] sie schlechter beurteilt“ (ebd.) wird. „Defizite der Fachberatung [...], die die Qualität des Leistungsangebotes beeinflussen“ (ebd.: 39) sieht Hense auf der Basis ihrer Ergebnisse darin, dass „nur 53,1% [...] der Frage nach regelmäßiger Verbindung zu den Erzieherinnen zu[stimmen]; 53,4% meinen, dass sie Impulse für Reformen setzt; 46,3% [...] der Meinung [sind], dass das Leistungsangebot auf die Bedürfnisse der Nutzer hin ausgerichtet ist“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund des dienstleistungstheoretischen Kriteriums für Effektivität, wie es unter dem Begriff der „Responsivität“ als wechselseitige Annäherung von adressatenspezifischen Vorstellungen und professionellem Handeln und ihr Zusammenwirken im Problemlösungsprozess auch in das „heuristische Orientierungsmodell“ des 9. Jugendberichtes (BMFSJ 1994: 584 ff.) Eingang gefunden hat, müsste aber gerade der Aspekt der Nutzerorientierung als ein wesentlicher Indikator der Wirksamkeit der Fachberatung eine besondere Berücksichtigung erfahren. Demgegenüber verweist Margarita Hense (vgl. 2008: 186) mit Bezug auf die „Kundenbefragung“ des Diözesan-Caritas-Verbandes Trier auf einen aus ihrer Sicht erheblichen Unterschied zwischen dem, „ob ein Leistungsangebot zur Zufriedenheit der Nutzer ausfällt oder es als wirksam eingeschätzt werden kann“ (ebd.). Dennoch hat sie in ihrer Untersuchung, ebenso wie auch die Sächsische Evaluation (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008; Grenner und Gralla-Hoffmann 2010), nur danach gefragt, wie wirksam die Nutzenden Fachberatung einschätzen, was im Hinblick auf die Trierer Frage nach der Beurteilung der Nützlichkeit vermutlich nur einen semantischen Unterschied bedeutet. Immerhin wurde aber in der Sächsische Evaluation darüber hinaus sowohl die Korrespondenz von Selbsteinschätzung der Fachberatung zu ihrer Wahrnehmung durch die Berate-

nen in den Blick genommen, wie auch die „Passung zwischen den artikulierten Beratungsbedarfen mit der Häufigkeit, mit der die Fachberaterinnen entsprechende Angebote machen“ (2008: 157).

Insofern hat das dienstleistungstheoretische Postulat, wonach Qualität „aufgrund der Akteursgebundenheit der Kriterien nicht [...] monothetisch“ (Schaarschuch/Oelerich 2005: 14), sondern nur „relational“ als „Aushandlungsprozess“ (vgl. Beckmann/Richter 2005: 136) gefasst werden, auf diese Weise zumindest implizit mit Eingang in die Sächsische Evaluation gefunden, obwohl die untersuchten Bereiche ja auch dort durch die Evaluierenden vorgegeben wurden. Demgegenüber wird auf der Basis dieses „relationalen Qualitätsbegriffes“ in der Nutzungs-Forschung dafür plädiert, in Abgrenzung zur Wirkungs-Forschung „nach der ‚Gebrauchswerthaltigkeit‘ sozialer Dienstleistungen“ (Schaarschuch/Oelerich 2005: 19) für die Nutzenden zu fragen, „sowie nach den Restriktionen und Hemmnissen, die die Nutzung und den Nutzen sozialer Dienstleistungen aus ihrer Perspektive einschränken und beiden zuwiderlaufen“ (ebd.). Konsequenterweise werden in der Nutzungs-Forschung bezüglich ihres so bestimmten Forschungsgegenstandes dann auch „qualitativ rekonstruktive Verfahren“ als „Methoden der Wahl“ (ebd.: 20) ausgezeichnet.

Zudem stellt sich nicht nur die Frage nach den Indikatoren, an denen eine „erfolgreiche Wirkung“ einer spezifischen Form von Fachberatung gemessen werden soll, sondern auch nach der Begründbarkeit, weshalb eine bestimmte angebliche Wirkung als „erfolgreich“ ausgezeichnet wird. Letzteres gilt selbstverständlich ebenso für die Wirksamkeitseinschätzungen von Fachberatung, wie sie im Rahmen der Sächsischen Evaluation, wie auch der Dissertation von Hense, bei den Beratenen abgefragt wurden.

Auch das in der „Kundenbefragung“ des Diözesan-Caritas-Verbandes Trier zugrunde gelegte Kriterium einer Zufriedenheit der Nutzerseite von Fachberatung führt nur scheinbar aus dieser Schwierigkeit der Normenbegründung heraus. Denn der von Ralf Bohnsack (2006: 147) gegenüber der „nutzungsorientierten Evaluation“ erhobene Vorwurf, sie bewege sich ausschließlich „im Rahmen der Selbstverständlichkeiten der Common-Sense-Konstruktionen und der im Common Sense implizierten interpretativen Verfahren“ (ebd.), trifft auch diesen Ansatz, obwohl in dessen quantitativen Vorgehen weitaus weniger interpretiert wird als im klassischen Ansatz nutzungsorientierter Evaluation, der als qualitativer ja sogar „die klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung durch eigene Validitäts- und Reliabilitätskriterien“ (Heiner 2001: 481) zu ersetzen trachtet. Dennoch trifft Bohnsacks weiterführendes

Argument seiner Kritik, „die gleichwohl in der eigenen Perspektive auf den Gegenstand und in der eigenen Vorgehensweise implizierten methodischen und theoretischen Prämissen“ (ebd.) blieben auf diese Weise „unreflektiert und unkontrolliert“ (ebd.), nicht nur den qualitativen Ansatz der klassisch nutzungsorientierten Evaluation, sondern mindestens ebenso stark den quantitativen der Caritas-Studie und auch die auf Wirkungsbeurteilungen der Beratenen zielenden Operationalisierungen der Sächsischen Evaluationsstudie sowie der Dissertation von Hense.

Sowohl die Sächsische Evaluation (2008: 6ff. u. Kap. 8; Grenner/Galla-Hoffmann 2010: 76f.), wie auch Hense (2008: 199ff.; 2010: 39ff.) in ihrer Dissertation, sprechen auf der Basis ihrer empirischen Befunde Empfehlungen zur strukturellen und konzeptionellen Weiterentwicklung von Fachberatung aus. Wenngleich in beiden Studien zumindest ansatzweise ihr fachlicher und normativer Referenzrahmen offen gelegt wird, bleibt doch die Basis der Verfahren im Dunkeln, auf deren Grundlage die Forschenden bzw. Evaluierenden zu ihren Empfehlungen gelangen, die ja nicht bruchlos aus den Daten selbst abzuleiten sind und zu denen es fachlich andere Positionen gibt (vgl. z.B. die Kritik an den Sächsischen Evaluationsempfehlungen von Münch 2010: 52).

Das Forschungsvorhaben verstand sich in diesem Zusammenhang als Ergänzung zur „Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Leygraf 2013) im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ des BMBF und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem DJI, das für die fachliche Konzeption, Umsetzung und wissenschaftliche Begleitung verantwortlich zeichnet (vgl. dazu Kap. 2.1.3 und Remsperger/Weidmann 2015). Mit dieser Befragung sollten die Strukturen von Fachberatung als Qualitäts- und Beratungsinstanz im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, ihre Qualifikation, die Weiterbildungsbedarfe und ihre Weiterbildungswünsche erfasst werden. Die Fachberater/innenbefragung ergänzt die Selbsteinschätzung der Fachkräfte durch eine Fremdbeurteilung. Weiterbildungsbedarfe werden also aus der Sicht des Arbeitsfeldes bestimmt und die bestehenden Angebote durch die Nutzer/innen der Maßnahmen erhoben. Auf diese Weise ist auch eine Verallgemeinerung der dargestellten Ergebnisse der Sächsischen Evaluation möglich. In Ergänzung zu dieser Untersuchung sollten im Forschungsprojekt das Spektrum professionellen Selbstverständnisses von Fachberatung und von „beruflichen Habitusformationen“ rekonstruiert werden. Angesichts von Untersuchungsergebnissen, nach denen (nur) eine hohe Prozessqualität längerfristig positive Auswirkungen auf die kind-

liche Entwicklung hat (vgl. Rosbach/Kluczniok/Kuger 2008; Sammons et al. 2008) und Verbesserungen von Struktur- und Orientierungsmerkmalen dazu nur einen eingeschränkten Beitrag leisten (vgl. Tietze et al. 1998; Cryer et al. 1999), werden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen erforderlich, die stärker an der unmittelbaren Qualität einer Einrichtung vor Ort ansetzen (vgl. Roux 2006). Hier kommt der Fachberatung eine besondere Bedeutung zu, weshalb das Forschungsprojekt im Sinne von Ko-Produktion gelingende Momente und diesbezügliche Probleme arbeitsfeldspezifisch zu analysieren versuchte, um daraus anschließend gemeinsam mit allen an Fachberatung Beteiligten Konsequenzen für zukünftige Qualifizierungs- und Weiterbildungskonzepte für Fachberater/innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Dies versprach eine zusätzliche substantielle Qualifizierung entsprechender Bedarfe, die ansonsten bisher bloß quantifizierend nach inhaltlich gar nicht gefüllten Themenkomplexen (vgl. Sächsisches Staatsministeriums für Soziales 2008: 155) zu erheben versucht wurden.

2.2 Zum Stand der professionalisierungstheoretischen Diskussion

Die eingangs dargestellten Verschiebungen einer pädagogisch ausgerichteten Fachberatung für die Kindertageseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen hin zu einer Organisationsberatung, die vor allem auf die Transformation der Einrichtungen im Sinne der Träger abzielt, finden sich ähnlich auch im professionalisierungstheoretischen Diskurs im Hinblick auf die Felder von Sozialer Arbeit und Bildung. Maja Heiner (2004) verdeutlicht dies im Hinblick auf das „Paradox“, das in der professionsbezogenen Diskussion „als kennzeichnend für die beruflichen Anforderungen der Sozialen Arbeit“ verwendet wurde (z.B. von Dewe u.a. 1986: 237f, 241, 262f), nach und nach (z.B. vgl. Dewe u.a. 1995: 134) aber der Vorstellung einer „Vermittlung` zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischen Vorstellungen bei der Förderung der Autonomie der Klientel“ (Heiner 2004: 30) weiche. Die professionelle Perspektive sei also nun weniger auf die „mit den kapitalistischen Produktionsbedingungen verbunden Widersprüche[n] und Spannungen“ (May 2008: 263) in der Sozialen Arbeit und „mit Begriffen wie `Ambivalenz` (Böhnisch 1996, Rauschenbach 1996, Hamburger 1997, Kleve 1999), `Spannungsgefüge` (Merchel 1999) oder `Crux` (Thole/Cloos 2000: 289)“ (Heiner 2004: 31) mehr auf den Ausgleich ausgerichtet – und laufe somit Gefahr, diese Widersprüche und Spannungen semantisch und faktisch zu bagatellisieren. Ähnlich kritisierten bereits Dewe/Otto für Erziehungssituationen „ideale Konstrukte [...] des `pädagogischen Taktes`, des `pädagogischen Bezugs` oder des `pädagogischen Ethos`“ (2002: 192). Solche Versuche wollten „das in Rede stehende Problem statt durch empirische Analyse sozialpädagogischen Handelns mit bloßer pädagogischer Semantik“ (ebd.) lösen. Das gilt sicher auch für die Bedeutungszuschreibungen an Fachberatung im Zusammenhang der Rede von der „Dienstleistungsorientierung“ (vgl. dazu die Aufgaben von Fachberatung im Kapitel 2.1.3). Von daher lässt sich die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung nicht einfach normativ aus idealen Konstrukten sozialer Dienstleistungsproduktion für dieses Feld konkretisierend ableiten.

Eine solche „Erzählung“ über die Profession Soziale Arbeit findet sich in den durchaus populären Arbeiten der sogenannten „Zürcher Schule“ der Sozialen Arbeit. Sylvia Staub-Bernasconi (vgl. 2002; 2007; 2009) und Werner Obrecht (vgl. 2003; 2009), als wichtige Vertreter dieser Schule, behaupten – basierend auf dem wissenschaftlichen Realismus von Mario Bunge (1998) - eine theoretische Definition des Professionsbegriffs Sozialer Arbeit, die so-

wohl die Unklarheiten der gängigen Professionstheorien überwinde als auch deren Konzeptualisierungen der Struktur von Professionswissen integriere.

Staub-Bernasconi (vgl. 2007: 157-418; 2009: Kap. 2. & 3.3) hat im Anschluss an die Wissensdimensionen der „Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession“, der International Association of Schools of Social Work (IASSW) und der International Federation of Social Workers (IFSW) versucht, unterschiedliche Wissensformen der Sozialen Arbeit in Form spezifischer W-Fragen heraus zu arbeiten und miteinander zu relationalisieren:

„Die ersten drei Fragen beziehen sich auf das Was und Warum einer Ausgangs- und Problemsituation, je nachdem ergänzt durch prognostische Beschreibungen. Sie müssen von den verschiedenen Grundlagen- bzw. Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit beantwortet werden:

- Was ist die Ausgangsproblematik, die Ausgangssituation und was sind die damit zusammenhängenden Probleme? Die Antwort darauf enthält ein Bild der Situation als kontextbezogenes, fallspezifisches oder Beschreibungswissen.
- Warum oder weshalb ist diese Problematik entstanden; eventuell: mit welchen problematischen Folgen? Welches disziplinäre Bezugswissen ist zur Beantwortung dieser Frage beizuziehen? Die Antwort darauf ist transdisziplinäres Erklärungswissen.
- Wohin entwickelt sich die Situation, falls nicht interveniert wird? Mildern oder verschärfen sich die Ausgangsprobleme? Die Antwort sind Trendbeschreibungen.“ (Staub-Bernasconi 2009: 29)

„Die nächsten Fragen beantworten das, was als handlungswissenschaftliches Wissen bezeichnet werden soll: zum empirischen Beschreibungs- und Erklärungswissen kommen Bewertungen, Entscheidungen und Transformationsregeln hinzu, wobei ich es zusammenfassend als Veränderungswissen bezeichne:

- *Was ist (nicht) gut? Was sollte sein?* – dies unter Bezug auf die ermittelte und erklärte Problematik und Ausgangssituation; Produkt sind Bilder von zukünftigen, erwünschten Sachverhalten und damit Werturteile; *Woraufhin* soll etwas verändert werden? Die Antwort darauf sind selbst- und/oder fremddefinierte, mit Indikatoren versehene Zielsetzungen als konkretisierte (operationalisierte) Werte oder eine Kombination davon;
- *Wer* soll aufgrund welchen Auftrags (Mandat, Vereinbarung, Vertrag) was verändern? Produkt ist die Beschreibung eines Akteursystems, sowohl als Hilfs- als auch als Ressourcensystem, das von der Dyade bis zu einem komplexen sozialräumlichen oder organisationellen, sozial horizontalen oder/und vertikalen Netzwerk von Adressatinnen/Adressaten, Professionellen, Freiwilligen, Organisationen, sozialen Bewegungen usw. reichen kann;
- *Womit*, das heißt mit welchen Ressourcen soll die Veränderung ermöglicht, herbeigeführt werden? Produkt ist ein Bild über die vorhandenen oder/und zu beschaffenden individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen;
- *Wie*, mit welchen speziellen Handlungstheorien/Arbeitsweisen – und daran anschließenden Methoden – soll die vereinbarte Veränderung herbeigeführt werden? Produkt sind Teilpläne, verknüpft mit Handlungsleitlinien, Verfahren oder Methoden bis hin zu konkreten Handlungsleitlinien/-anweisungen;
- *Wurden die Ziele erreicht?* Mit welchem Aufwand? Produkt ist Evaluationswissen als Antwort auf die Wirksamkeit und (un)erwünschten Nebenfolgen der Veränderung, also die Beurteilung des Soll-Zustandes; dazu kommt eine Beurteilung des zeitlichen, personellen, ressourcenbezogenen Aufwandes, den man zur Erreichung des (Teil-)Zieles benötigte.“ (Staub-Bernasconi 2009: 29–30)

Eine Fachberatung, die jenseits der Belange der Mitarbeiter/innen auf die Transformation der Organisation der Kindertageseinrichtungen abzielt und sich so in einem trägerbezogenen Konsens der Rhetorik von „Dienstleistungsorientierung“ bewegt, mag mit diesen Fragen in ihrer Professionalität bzw. ihrem Professionswissen fassbar sein. Der Heterogenität von Fachberatung, wie sie zuvor dargestellt wurde, und der Annahme koproduktiver Arbeitsbündnisse von Beratenden und Beratenen im Rahmen der Fachberatung können die W-Fragen aber nicht gerecht werden. So wird bspw. in einer koproduktiven Vorgehensweise Raum für die Problementwicklung sein und die Problemsituation der Beratung, also das Beratungsthema, zwischen den Beratenen und den Beratenden ausgehandelt werden. Weder die Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit noch die Fachberater/innen alleine wissen also, was die Problemsituation ist. Dementsprechend sind auch die darauf aufbauenden Fragen des handlungswissenschaftlichen bzw. Veränderungswissens bis hin zur Zielerreichung nur gemeinsam oder – in einem nutzerorientierten Verständnis - vornehmlich durch die Nutzer/innen, also die Beratenen, zu beantworten. Diese Antworten sind also nicht allgemein zu bestimmende Aussagen, die eine Professionalität von Fachberatung beschreiben könnten, sie müssen vielmehr in der Beratung selbst ausgehandelt werden.

Staub-Bernasconi räumt selbst ein (vgl. 2009: 29), dass Obrecht (vgl. 2009) im Zusammenspiel der vier Wissensebenen von Metatheorien, Objekttheorien, allgemein normativen und speziellen Handlungstheorien sehr viel differenzierter versucht hat, das Hauptmerkmal von Professionswissen zu bestimmen. Obrecht sieht zwar Anschlussmöglichkeiten seines Professionsbegriffs zu Oevermanns strukturtheoretischer Professionstheorie, „wonach alle professionalisierungsbedürftigen Berufspraxen im Kern mit der Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung für einen Klienten auf der Basis eines explizit methodisierten Wissens beschäftigt sind und die manifeste Professionalisiertheit dieser Berufe an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden ist“ (Oevermann 2009: 113). Allerdings bezieht sich Oevermann dabei nicht auf den wissenschaftlichen Realismus von Mario Bunge sondern auf die Psychoanalyse und insb. mit ihrer Methode „szenischen Verstehens“ auf das Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung. Zudem sieht Oevermann bezüglich des Professionswissens in der professionalisierten Praxis stellvertretender Krisenbewältigung „den gesellschaftlichen Strukturort“ (ebd.: 115) für eine Vermittlung von Theorie und Praxis, aber auch die Notwendigkeit, dass jene „Dialektik systematisch bearbeitet wird“ (ebd.: 114), „in der mit der Sicherung von Autonomie [...] durch

explizites Wissen zugleich die De-Autonomisierung von Lebenspraxis durch wachsende Abhängigkeit von wissenschaftlicher oder künstlerischer Expertise zunimmt“ (ebd.).

Oevermann konzentriert sich auf „die professionalisierungstheoretische Ableitungsbasis für eine strukturanalytische Bestimmung des Arbeitsbündnisses zwischen dem Experten und dem Klienten“ (ebd.: 113). Er sieht die zentrale Funktion dieser Arbeitsbündnisse in der gleichzeitigen Gewährleistung und Bearbeitung der Autonomie der Klient/innen und das zentrale Kennzeichen in der „widersprüchliche[n] Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten“ (ebd.: 117). Denn im Arbeitsbündnis binden sich Expert/innen und Klient/innen „als ganze Personen in der Logik diffuser Sozialbeziehungen aneinander [...], obwohl sie grundsätzlich in der spezifischen Sozialbeziehung [...] einer [...] Dienstleistung verbleiben“ (ebd.; vgl. auch 1996: 155). „Im psychoanalytischen Therapiesetting stehen für diese widersprüchlichen Pole auf der Seite des Patienten die Grundregel (soziologisch übersetzt: ‚Sei diffus‘) und auf der Seite der Therapeuten die Abstinenzregel (soziologisch übersetzt: ‚Bleibe spezifisch‘)“ (ebd.). Gegenüber diesem prototypischen psychoanalytischen Therapiesetting ist für Oevermann in der Sozialen Arbeit – und das wird hier auf die Fachberatung von Kindertageseinrichtungen übertragen - noch nicht klar, „ob und wie diese widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden kann, damit die potentiell negativen Entwicklungsfolgen kontrolliert vermieden und die entwicklungsfördernden Potentiale kontrolliert geweckt werden“ (1996: 148).

Oevermann hat einerseits seine Überlegungen zu Arbeitsbündnissen auf eine professionalisierte Praxis eingegrenzt, „in der ein Experte stellvertretend die Krise eines partikularen Klienten, in der Regel einer einzelnen Person, auf der Grundlage methodisierter Expertise zu bewältigen hat“ (2009: 121). Andererseits erweitert er diese Einschränkung von „partikularen Klienten“ auf eine „partikulare Lebenspraxis“ und fordert darüber hinaus sogar „die Eltern und Verwandten von Klienten in das Arbeitsbündnis einzubeziehen“ (ebd.: 140). Dennoch sieht Stefan Köngeter „die Konzentration auf die Gestaltung eines dyadischen Arbeitsbündnisses – wie es aus einer psychoanalytischen Tradition heraus entwickelt wurde – [...] nur als bedingt tauglich“ (2009: 185) im Hinblick auf „sich gegenseitig beeinflussende Arbeitsbeziehungen“ (ebd.), wie er sie als charakteristisch für die Erziehungshilfen empirisch nachweisen konnte. Dies gilt auch für das Feld der Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. Neben den Einrichtungsleitungen sind die Mitarbeiter/innen und die Träger Adressat/innen von Fachbe-

ratung, aber auch die Eltern und die Kinder selbst, zudem der öffentliche Jugendhilfeträger (Jugendhilfeplanung und Jugendhilfeausschüsse beim örtlichen Träger, Umsetzung der Bildungspläne beim überörtlichen Träger). Entsprechend muss auch hier die Frage von Arbeitsbeziehung „immer im Hinblick auf das soziale Netzwerk [...] weiterer Sozial- und Arbeitsbeziehungen reflektiert werden“ (ebd.). Denn auch im Kontext von Fachberatung sind die Professionellen von Anfang an in ein „Feld von Sozial- und Arbeitsbeziehungen involviert und stehen vor der Herausforderung, Arbeitsbeziehungen zu den Akteuren in diesem Feld aufzubauen, um diesen neue Handlungsmöglichkeiten – für sich und in Auseinandersetzung mit anderen – zu eröffnen“ (ebd.: 186). Und auch in der Fachberatung dürfte dies „gravierende Auswirkungen darauf [haben], wie Arbeitsbeziehungen entwickelt, gestaltet, aufrechterhalten und beendet werden (die Prozessualität) und insbesondere auch darauf, welcher Gegenstand mit der Hilfe bearbeitet wird (das thematische Feld)“ (ebd.: 185). Auch wenn Fachberatung vorwiegend die Leitungen der Kindertageseinrichtungen berät, ist diese Arbeitsbeziehung aufgrund der Vielfalt der Adressat/innen in ein „Feld von Sozial- und Arbeitsbeziehungen involviert“ (ebd.: 186). Deren vielfältige Erwartungen an die Kindertagesbetreuung, also auch an die Leitungen und die Fachberatung, wirken sich auf die die thematischen Felder der Beratung aus. Die Verwobenheit von Fachberatung im Netzwerk des Feldes der Kindertagesbetreuung wird strukturell aber schon daran deutlich, dass sie zumeist bei dem Träger angestellt ist, der auch Träger der zu beratenden Einrichtungen ist - zum Teil führt die Fachberatung sogar die Dienst- und oder Fachaufsicht über diese Einrichtungen bzw. die Mitarbeiter/innen. Inhaltlich wirken zudem die gesellschaftlichen Diskurse über „gute“ Kindertagesbetreuung auf den Arbeitsalltag in der Kindertageseinrichtung ein und schlagen sich in Bildungsplänen gleichsam einer gesetzlichen Vorgabe zur inhaltlichen Ausgestaltung und als Qualitätsmaßstab der Kindertagesbetreuung nieder. Das weite „Feld von Sozial- und Arbeitsbeziehungen“ (ebd.: 186) und die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Ansprüche an Fachberatung, erlauben es ihr aber gleichzeitig, die Umsetzung von Fachberatung selbst auszugestalten, weil es ja gar nicht möglich ist, all die heterogenen Ansprüche gleichermaßen zu erfüllen. Damit eröffnet sich Raum zur gemeinsamen Aushandlung der Themen und der Beratungsweise zwischen Fachberater/innen und Beratenen. Das Arbeitsbündnis in der Fachberatung zeigt sich so in besonderer Weise als Koproduktion von Berater/in und Beratenen.

Königter grenzt seinen Begriff von „relationaler Professionalität“ nicht nur gegenüber dem Oevermannschen Begriff von Professionalität ab, den er als „klinische Professionalität“ bezeichnet, sondern auch gegen das von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto herausgearbeitete

„Konstruktionsprinzip` reflexiver Professionalität“ (2001: 1420), das vor allem auf „Fallrekonstruktion und wissenschaftliche[] Reflexion“ (ebd.: 1419 f.) abhebt. Er sieht in diesen verschiedenen Ansätzen einer Theoretisierung von Professionalität in der Sozialen Arbeit „weniger theoretische Alternativen“ (Königter 2009: 190) und geht vielmehr davon aus, „dass für die Soziale Arbeit strukturell unterschiedliche Formen von Professionalität denkbar sind“ (ebd.) - weshalb er auch von „Professionalitätsmodi“ spricht: „Ob und in welcher Form diese Professionalitätsmodi in den einzelnen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit empirisch vorzufinden sind, ist eine offene Frage und ein Desiderat für zukünftige sozialpädagogische Forschungsarbeiten“ (ebd.).

Das Forschungsprojekt und die Dissertation schließen an dieses Professionsverständnis an. Deshalb wurde empirisch die Verbreitung verschiedener Professionalitätsmodi in der Fachberatung von Kindertagesstätten untersucht. Allerdings sind die Unterschiede zwischen Professionalitätstheorien bzw. -konzepten – auch hinsichtlich der Implikationen für die Praxis – nicht nur eine Frage ihrer Verbreitung. Zwar ist sich Oevermanns strukturtheoretische Professionalisierungstheorie mit den systemtheoretischen Modellen der Struktur des Professionswissens der „Zürcher Schule“ einig, dass „wissenschaftliches Wissen in Gestalt von Erklärungs-, Deutungs- und Problemlösungswissen, berufliches Erfahrungs-, Methoden- und Regelwissen und auf Kommunikation bezogenes Alltagswissen“ (Dewe/Otto 2002: 193) relativ unabhängig nebeneinander existierten. Allerdings kritisieren Dewe/Otto, dass sie diese „Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat“ (ebd.) zusammen zwingen, wenn sie mit deren „additiver Zusammenfügung oder `Vermittlung` gleichsam automatisch den Kern“ (ebd.) des Professionswissens entwickeln.

Bernd Dewe sagt deshalb, dass jenseits „schematischer Vorstellungen von der Verwendung von Wissen in der Sozialarbeit [...] sich die `Wissenserzeugung` und die `Wissensverwendung` tatsächlich uno actu [vollzieht] und [...] stets ein nichtaufhebbares Nicht-Wissen [beinhaltet], weil Unbestimmtheiten und Ungewissheiten im Spiel sind“ (2009: 91). Im Zentrum professionellen Handelns steht also nicht „das wissenschaftliche Wissen als solches“ (ebd.: 101). So will auch Rainer Dollase „Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen“ (vgl. 2010: 79ff.) und versucht das Professionswissen von Fachberatung ähnlich wie Dewe und Otto „kategorial als Bestandteil des praktischen Handlungswissens im Sinne einer spezifischen Kompetenz bzw. als Können“ (2002: 193) zu bestimmen. Dewe/Otto stellen jedoch „die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwie-

rigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (1984: 795; 2001: 1402; 2002: 179; Dewe 2009: 101) sehr viel stärker heraus.

Dewe sieht erfolgreiches professionelles Handeln „an das Vermögen gebunden, Wissen fall-spezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen“ (2009: 105). Professionelles Handeln sieht er gekoppelt an die Fähigkeit, „in Interaktionen mit den Adressaten auf der Basis eines Arbeitsbündnisses eine Verständigung darüber herbeizuführen, was die je individuelle Problemkonstellation auszeichnet und was aus der Sicht der Adressaten sozialer Arbeit eine angemessene Bearbeitung und Lösung der Problemkonstellation sein könnte“ (ebd.). Burkhard Müller (1994; 2002) beschreibt eine „offene[] Professionalität“, deren „sozialpädagogisches Können“ sich als Arbeit am „Fall von“, „Fall mit“ und Fall für“ immer in diesen drei ineinander verschränkten Dimensionen zu bewähren habe. Mit Dewes und Müllers Professionsverständnis und auch mit Königeters (2009) Ausführungen zum „Modus einer relationalen Professionalität“ wären so Kernkompetenzen professionales Handelns auch für eine professionelle Fachberatung für Kindertageseinrichtungen festzuhalten. Gleichzeitig muss heraus gestellt werden, dass die Fachberatung sich auf verschiedene „Klientensysteme“ – wie Burkhard Müller es nennt – und innerhalb dieser Systeme auf „je individuelle Problemkonstellation“ (Dewe 2009: 105) zu richten hat und damit auch verschiedene Arbeitsbündnisse erfordert.

2.3 Zum Stand empirischer Professionalisierungsforschung im Bereich Sozialer Arbeit allgemein

Gegenüber professionstheoretischen Ansätzen, die die „Wissensbestandteile lediglich erkenntnislogisch zusammenzubringen“ (Dewe/Otto 2002:192) versuchen, bestehen Dewe/Otto auf einer empirischen Analyse praktischer Wissensverwendung. Soziale Arbeit als „professionalisierte Reflexionswissenschaft“ hat deshalb die Aufgabe, „die empirische Wirklichkeit einer kontextspezifischen professionellen Praxis der Wissensverwendung zu beobachten“ (ebd.) - wie es in der Studie zur Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung getan wurde. Dewe/Otto grenzen sich zugleich von Ansätzen

ab, die „auf dem Wege der Klassifizierung typischer Handlungsverrichtungen“ (ebd.) und „durch akribische Systematisierung des Berufsfeldes Elemente des Professionswissens als Handlungsanforderungen“ (ebd.) zusammentragen. Solche Ansätze lieferten „das Problem der inhaltlichen Bestimmung von Professionswissen einem uferlosen Empirismus aus, dem bei der Produktion von Taxonomien und Merkmalskatalogen schon einmal Beurteilungs- und Relevanzmaßstäbe abhanden kommen“ (ebd.) könnten.

In diesem Sinne fragt Timm Kunstreich nach der „Stellung der Sozialarbeiter und der Betroffenen im gesellschaftlichen Produktionsprozeß“ (1975: 187) und untersucht den in der Organisation Sozialer Arbeit „institutionalisierten Konflikt“, den er seiner methodologischen Grundorientierung zufolge aus der Kerngestalt der kapitalistischen Gesellschaftsformation herzuleiten versucht. Dies wurde im Forschungsprojekt und in dieser Dissertation aufgegriffen, denn auch Schaarschuch (vgl. 1996; 1999; Schaarschuch/Oelerich 2005) verweist in seinen dienstleistungstheoretischen Arbeiten darauf, den „Erbringungskontext“ (siehe dazu auch Kap. 2.4.1) zu berücksichtigen, der eingebunden ist in übergreifende „Produktionsverhältnisse des Sozialen“ (vgl. May 2004: 89f.; 2005: 40f.; 2006: 41f.). Allerdings stehen die kapitalistischen Produktionsverhältnisse und der „Erbringungskontext“ der „sozialen Dienstleistung Fachberatung“ ebenso wie die „Produktionsverhältnisse“ jener „Produktionsweisen des Sozialen“, wie sie von verberuflichter Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung zu etablieren versucht werden, höchst vermittelt in Beziehung.

Die „Beurteilungs- und Relevanzmaßstäbe“ von Maja Heiners Studien gründen sich demgegenüber auf zwei theoretische Ausgangspunkte, die auch von Dewe und Otto geteilt werden: Zum einen ist dies ein „handlungstheoretisch ausgerichtetes Professionsverständnis, bei dem sich der Nachweis der Professionalität nicht auf den Status des Berufs konzentriert, sondern auf die Expertise, d.h. auf das spezifische Wissen und Können zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben“ (2004: 42; vgl. auch 155). Der zweite Ausgangspunkt sind „die Berufsrolle und die Aufgaben der Sozialen Arbeit“ (ebd.: 155), wobei Heiner davon ausgeht, dass Soziale Arbeit als Beruf den Auftrag habe, „zwischen Individuum und Gesellschaft, System und Lebenswelt zu vermitteln“ (ebd.; vgl. auch Kap. 2.4). Letzteres trifft allerdings kaum auf die soziale Dienstleistungsproduktion im Bereich Fachberatung zu. Der Anspruch Heiners, aus einer sehr begrenzten Anzahl von Interviews (2004: 20; 2007: 16 ausgewertete von 32) mit Professionellen die „extreme Heterogenität des Handlungsfeldes Soziale Arbeit“ (Königter 2009: 176) abbilden zu können, ist auch deshalb als etwas vermessen anzusehen.

Dasselbe gilt für die qualitative Studie von Harmsen (vgl. 2004), der aufgrund eines kleinen Samples (n = 16) von professionell Tätigen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit glaubt, die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit allgemein untersuchen zu können. Er stützt sich dabei forschungsmethodisch auf die „Grounded Theory“, die es erlaubt, unterschiedliche Datenquellen miteinander zu kontrastieren und zueinander in Beziehung zu setzen, um auf diese Weise gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln. Fünf Fragekategorien (vgl. ebd.: 196) hat er so verfolgt:

- Biographie und Profession
- Identitätsbildung im Studium
- gesellschaftliche und politische Einflüsse bei der professionellen Identitätskonstruktion
- Theorie-Praxis-Relationierung
- Strukturorte professioneller Identitätskonstruktion.

Ähnlich wie Klüsche (vgl. 1994) in einer großen quantitativen Studie kommt Harmsen zu dem Ergebnis, dass es „keine eindeutige professionelle Identität [gibt], die kollektiv geteilt wird“ (2004: 323). Vor dem Hintergrund seines „metatheoretischen“ Bezugs auf konstruktivistische Theorien (vgl. ebd.: 79ff.) verwundert es nicht, dass aus seiner Perspektive vor allem „ein postmoderner Zugang zur Identitätsfrage“ (ebd.: 323) in der Lage sei, „professionelle Identität zu beschreiben. Identität wird aus dieser Perspektive als ein beständiger Veränderungs- und Reflexionsprozess beschrieben“ (ebd.). Entsprechend stark kommt in seiner Studie die „Subjektivität als Grundlage professioneller Identität“ (ebd.: 225) in den Blick. So fasst er professionelle Identität dann auch als „eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung“ (ebd.: 322; 2009: 256). Da sich in seiner Studie die Kategorie der „Handlungsorientierung“ am stärksten ausgeprägt zeigte, kommt er zu dem Resümee, dass „professionelle Identität [...] im Alltag konstruiert“ (ebd.) werde und deshalb auch „als nie abgeschlossen gelten“ (ebd.) könne. Zu seinen letzten beiden Fragekategorien hat er aus seiner Studie heraus auch einen praktischen Vorschlag von „Professionszirkeln“ entwickelt. Darunter versteht er „strukturierte Arbeitsgruppen, die fall- und organisationsunabhängig grundlegende theoretische Fragestellungen Sozialer Arbeit bearbeiten“ (2009: 261).

Vor dem Hintergrund dieser Studien scheint es wenig aussichtsreich, neue, darüber hinausgehende Erkenntnisse zum Bereich „professionelle Identität“ derjenigen, die Fachberatung für

Kindertageseinrichtungen leisten, zu gewinnen. Interessanter erschien es, auch im Hinblick auf die praktisch-konzeptionelle Perspektive des Forschungsprojekts und des Dissertationsvorhabens, den Fokus auf den beruflichen „Habitus“ zu richten, der als „modus operandi“ (Bourdieu 1979: 164) dem professionalisierten Handeln im Bereich sozialer Dienstleistungsproduktion auf einer pragmatischen Ebene eine Art „Identität“ verleiht. Angeschlossen werden kann dabei an eine im Handlungsfeld Offener Kinder- und Jugendarbeit von Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1998) entwickelte und erprobte Variante von Professionalisierungsforschung, die über kontrastive Fallvergleiche von Interviews mit Professionellen „berufliche Habitusformationen“ zu rekonstruieren versucht. Allerdings ging das Forschungsprojekt noch einen Schritt weiter und bezog neben problemzentrierten Interviews zum professionellen Selbstverständnis und favorisierten Beratungsansatz von Fachberatung auch reale Beratungssequenzen ein, um entsprechende berufliche Habitusformationen zu rekonstruieren.

2.4 Zum Stand der professionalisierungstheoretischen Diskussion über Arbeitsbündnisse

Ein Fokus der professionalisierungstheoretischen Diskussion liegt im Bereich der Arbeitsbeziehungen bzw. Arbeitsbündnisse, die in der Sozialen Arbeit eingegangen und irgendwie gestaltet werden. Oevermann stellt mit seinem psychoanalytisch orientierten Arbeitsbündnis zumeist den theoretischen Ausgangspunkt des aktuellen Diskurses über Arbeitsbündnisse dar. Becker-Lenz/Hermann „halten [...] das von Oevermann rekonstruierte Arbeitsbündnismodell für den zentralen Prototyp von Interaktionsmodellen zwischen Fachkräften und Klientinnen bzw. Klienten in der Sozialen Arbeit“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013: 221). Weil dieses Modell im Zusammenhang der professionalisierungstheoretischen Diskussion bereits angesprochen und in seiner engen Ausrichtung auf die dyadische Beziehung „zwischen dem Experten und dem Klienten“ (Oevermann 2009: 113) kritisiert wurde, verzichte ich hier auf eine Wiederholung.

Die Diskussion um Arbeitsbündnisse in der Sozialen Arbeit wird gleichwohl schon länger geführt. 1981 diskutierten Thomas Lau und Stephan Wolff in der „Neuen Praxis“ unter dem Titel „Bündnis wider Willen - Sozialarbeiter und ihre Akten“ bereits das Verhältnis von Sozi-

alarbeiter/innen und Klient/innen im bürokratischen Erbringungskontext, der sich in den Akten kristallisiert (vgl. Lau/Wolff 1981). Burkhard Müller beschreibt 1985 das „Arbeitsbündnis als Klärung des Gegenstandes für sozialpädagogisches Handeln“ (Müller 1985: 118). Er bezieht sich dabei auf Goffman: „Das von Goffman dargestellte `Idealmodell´ des Dienstleistungsverhältnisses setzt zwischen dem `Experten´ und seinem `Klienten´ grundsätzliches Einverständnis über `die Realität´ und über Sinn und Ziel der infrage stehenden Dienstleistung innerhalb dieser Realität voraus“ (ebd.). Das Arbeitsbündnis bildet sich also in der Aushandlung eines „working consensus“ (ebd.: 119) der Interaktionspartner. Für das Arbeitsbündnis in der Fachberatung sind besonders seine Überlegungen interessant über die Freiwilligkeit und das fehlende Mandat für die Arbeitsbündnisse in der Jugendarbeit: „Arbeitsbündnis muss hier als Prozess verstanden werden, der von relativ offenen Situationen ausgeht und sich auf die gemeinsame Definition von Gegenständen der Zusammenarbeit zubewegt“ (ebd.: 141); ebenso die Ausführungen zum Arbeitsbündnis in Selbsthilfegruppen, in dem die Rollen „Experten“ und „Klienten“ gar nicht erst vorkommen: „Das hierarchische Arbeitsbündnis wird durch ein demokratisches ersetzt“ (ebd.: 158). Schön früh skizziert Müller also ein Arbeitsbündnis, das den Charakter eines Gegenentwurfs sowohl zum psychotherapeutischen Konzept des Arbeitsbündnisses als auch zur bestehenden Praxis professioneller Hilfe durch Experten für Hilfsbedürftige und entsprechender Hierarchien zwischen den Akteuren hat. Ein solches Arbeitsbündnis scheint grundsätzlich im Rahmen der Fachberatungspraxis angebracht zu sein und – wie ich später ausführen werde - umgesetzt zu werden. Ob und inwieweit das genauso für andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit gilt – insb. für solche mit ausgeprägten Hierarchien und Abhängigkeiten in Zwangskontexten wie z.T. in der Jugendhilfe, in der Psychiatrie, im Strafvollzug etc. – kann hier zwar nicht beurteilt, darf aber doch in Frage gestellt werden. Wenngleich - und hier liegt ein Verdienst Müllers im Anschluss an Goffman – eben auch in solchen Zwangskontexten Arbeitsbündnisse insofern geschlossen werden, als die Klient/innen eigene Interessen verfolgen und durch ein „Unterleben einer öffentlichen Institution“ (Goffman 1972: 169) (z.B. in Form von Passivität) umsetzen. Dieses Handeln oder auch Nichthandeln wird von den Mitarbeiter/innen wiederum in Ihre Umgangsweise mit den Klient/innen (und die Umsetzung ihrer Interessen) einbezogen und nicht nur als fehlende Mitwirkungsbereitschaft kritisiert.

Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann stellen in ihrer Konzeption des professionellen Habitus (2013) „die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013: 218) als grundlegende Komponente für einen professionellen Habitus

dar. Habitus verstehen sie als eine für die Professionalität Sozialer Arbeit notwendige „spezifische[n] Haltung [...], basierend auf berufsethischen Maximen und Zentralwerten“ (ebd.: 208). Im Anschluss an Oevermann - gleichwohl mit einem Blick für die Möglichkeit von Arbeitsbündnissen in Zwangskontexten als „eine freie Entscheidung der Klientin bzw. des Klienten [...], sich auf sozialarbeiterische Angebote einzulassen oder nicht“ (ebd.: 222) – nennen sie Merkmale eines Arbeitsbündnisses, „auf deren Einhaltung die Professionellen achten müssen und für die sie auch spezielle Kompetenzen besitzen müssen“ ebd.: 222). Hierzu gehöre zunächst die Freiwilligkeit bzw. im Zwangskontext die Möglichkeit für die Klientinnen und Klienten, über die Annahme des sozialarbeiterischen Angebots frei zu entscheiden. Wie Oevermann sehen Becker-Lenz/Hermann die Beziehung zwischen Professionellen und Klient/innen als „widersprüchliche[n] Einheit einer diffusen und spezifischen Sozialbeziehung“ (ebd.: 222), mit der beide einen Umgang finden müssen. Für die Klient/innen bedeute dies, sich in eben diesen Status als Klientin bzw. Klient zu begeben und sich mit ihren Problemen und als ganze Personen dem sozialarbeiterischen Angebot zu öffnen. Die Professionellen beteiligten sich am Arbeitsbündnis insbesondere durch ihr Interesse an den Klient/innen als ganze Personen, seien dabei aber rollenspezifisch nur auf ihren Auftrag bezogen. Weiterhin müssten Professionelle Arbeitsbündnisse so gestalten, dass sie „dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe folgen“ (ebd.: 223), sowie Übertragungen der Klient/innen „zu erkennen und zu verstehen und ihre Gegenübertragung zu kontrollieren“ (ebd.). Schließlich „sind die Professionellen zugleich dem ihnen durch Gesetz und politische Willensbekundung gegebenen Auftrag wie auch den Klientinnen und Klienten verpflichtet“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann ebd.). Becker-Lenz/Hermann sehen dies jedoch nicht als „doppeltes Mandat“ oder als Verpflichtung der Sozialen Arbeit zur Vermittlung. Vielmehr gehe es nur darum, „dem Interesse und dem Wohl des Klienten bzw. der Klientin im Rahmen der vom Gesetzgeber eröffneten und gewünschten Möglichkeiten zu dienen“ (ebd.: 224).

Mit diesem erweiterten Verständnis eines Arbeitsbündnisses kommen Becker-Lenz/Hermann der Komplexität der Praxis näher als Oevermann. Für die Praxis der Fachberatung als soziale Dienstleistung ist dieses Verständnis deshalb fruchtbarer. Allerdings gilt auch für das Kompetenzmodell von Becker-Lenz/Hermann („die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses“ (ebd.: 218) verstehe ich als Kompetenz) die grundsätzliche Kritik von Wolff/Lau, die schon 1982 vorgeschlagen haben, die Kompetenzdiskussion zu beenden, weil Kompetenzmodelle „sich nur sehr begrenzt als Handlungsanleitungen für die Bewältigung der sozialarbeiterischen Praxis“ (Lau und Wolff 1982a) in ihrer Komplexität und ihrem Pragmatismus eigne-

ten. Becker-Lenz/Hermann unterscheiden zwischen Arbeitsbündnis und Arbeitsbeziehung: „Nun ist keineswegs jede Interaktion zwischen Fachkräften und Klientinnen und Klienten oder Adressatinnen und Adressaten als Arbeitsbündnis von ganzen Personen zu gestalten. Für Probleme, die nicht krisenhaft sind und auch nicht die Beteiligung der ganzen Person erfordern, kann eine die Klientinnen und Klienten wenig bis gar nicht beteiligende Dienstleistung ausreichend sein, beispielsweise wenn Informationen zur Verfügung gestellt werden, präventiv gearbeitet wird oder, wie in der Jugendarbeit, Freizeit- und Kulturangebote durchgeführt werden. Es muss also zu Beginn jeder Hilfe geklärt werden, welches Interaktionsmodell adäquat ist“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013: 216–217). Eine solche Klärung ist aber, wie ich später darlegen werde, in der Praxis der Fachberatung gar nicht möglich, weil sich die Beratung nicht auf ein ggf. vorher festgelegtes Thema oder Problem beschränkt sondern – gerade in der „widersprüchliche[n] Einheit einer diffusen und spezifischen Sozialbeziehung“ (ebd.: 222) – thematisch durchaus von einer Information zum Umgang mit einer Krise (oder umgekehrt oder in ständigem Wechsel) entwickeln kann.

Wolff/Lau kritisieren Kompetenzmodelle weiter dahingehend, dass „sie illusionäre Vorstellungen über Handlungsrahmen und -möglichkeiten von Sozialarbeit als einer Lösungsform sozialer Probleme“ (Lau und Wolff 1982a: 300) nährten und „falsche Hoffnungen hinsichtlich der sozial-politischen Reichweite von Qualifizierungsstrategien“ (ebd.). So sei die „Betroffenenorientierung“ der Sozialen Arbeit als „Ausrichtung dieses Betriebs auf die Probleme, das Lebensverständnis und die Handlungsmöglichkeiten der Adressaten“ (ebd.) nicht durch einzelne Sozialarbeiter/innen zu erreichen, sondern allenfalls durch eine strukturell veränderte Position der Adressat/innen zu verbessern.

2.4.1 Zur Qualitätsforschung und -bestimmung im Bereich Sozialer Arbeit sowie frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung

Die Diskussion um Arbeitsbündnisse und Professionalität in der Sozialen Arbeit ist eng verbunden mit der Frage, was die Qualität Sozialer Arbeit ausmacht. Der neue „reflexiv angelegte“ Theorie- und Forschungsansatz in der Professionalisierungsdebatte Sozialer Arbeit will zugleich „die im Kern technokratische, vornehmlich effizienz- und leistungsorientierte Debatte um ‚Qualität‘ bzw. ‚Qualitätssicherung‘“ (Dewe/Otto 2002: 187) überwinden, wie sie vor allem von Alisch/Rössner (1980 & 1992) im Kontext einer „empirisch orientierten Sozialar-

beitswissenschaft“ vorangetrieben wurde (vgl. Dewe/Galiläer 2000). Das handlungsorientierte und kompetenzbezogene Modell Professionalisierung „misst“ dementsprechend auch eher an der Reflexivität und Qualität der Bearbeitung nicht aufzulösender Paradoxien in sozialen Dienstleistungsberufen.

Während Schaarschuch/Oelerich der Auffassung sind, dass sich in den kontrovers geführten wissenschaftlichen Debatten, „wie etwa ‚Qualität‘ und ‚Effizienz‘ begrifflich-kategorial verfügbar gemacht werden“ (2005: 14), mehr und mehr die Erkenntnis durchsetzt, „dass die Bestimmung eines ‚absoluten‘ Qualitätsbegriffs aufgrund der Akteursgebundenheit der Kriterien nicht möglich ist“ (ebd.), gehen in der von der Hans Böckler Stiftung in Auftrag gegebenen „Transparenzstudie“ zu „Qualitätskonzepte[n] in der Kindertagesbetreuung“ (vgl. Esch et al 2006; vgl. auch Altgeld/Stöbe-Blossey 2009) von den vier unterschiedenen Typen von Qualitätskonzepten zumindest die „allgemeinen“ und „konzeptgebundenen Steuerungsverfahren“ noch „von einer monothetischen Bestimmung der Qualität sozialer Dienstleistungen“ (Schaarschuch/Oelerich 2005: 14) aus. Zu den „allgemeinen Steuerungsverfahren“ gehören z.B. die „Early Childhood Environment Scale“ (vgl. Harms/Clifford 1998), welche beansprucht, Qualität über kultur- und konzeptbezogene Kriterien hinaus allgemein bestimmen zu können, ebenso wie die nach sieben Qualitätsbereichen zusammengefassten 43 Kriterien der Kindergarten-Einschätz-Skala KES-R (vgl. Tietze et al. 2007) oder das „Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität (K.I.E.L.)“ (vgl. Krenz 2001). Demgegenüber geht es bei den konzeptgebundenen Verfahren darum, die Qualität der Umsetzung eines bestimmten inhaltlichen Konzeptes zu bestimmen, wie beispielsweise im US-Staat Maryland die eine umfassende Ganztagsbetreuung anbietenden „Judy-Centers“ (vgl. MSDE 2004; Grafwallner 2010) oder in Nordrhein-Westfalen die nach einem bestimmten Gütesiegel (vgl. MGFFI 2007) zertifizierten Familienzentren (vgl. Breuksch/Engelberg 2009).

Darüber hinaus orientieren sich auch die in der Böckler „Transparenzstudie“ als „normierte Organisationsentwicklungsverfahren“ klassifizierten Ansätze von Qualitätsbestimmung an allgemeinen bzw. formalen, zunächst nicht an eine bestimmte Branche oder Dienstleistung gebundenen Verfahren, wie z.B. der DIN ISO 9000ff., um diese dann jedoch in aller Regel mit dem Leitbild eines Trägerverbandes zu verknüpfen (vgl. z.B. AWO 2003; BETA 2003; KTK 2004; Paritätische Gesellschaft für Qualität 2004). Einzig bei den in der „Transparenzstudie“ als „fachspezifische Organisationsentwicklungsverfahren“ klassifizierten, kommen neben den Systemen einzelner Träger (vgl. z.B. Bostelmann 2009) und Anbieter (vgl. z.B.

Tödt 2009) und den weitgehend ebenfalls dieser Kategorie zugeordneten Projekten der „Nationalen Qualitätsinitiative im System Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)“ (vgl. BMFSFJ 2002), sowie dem Versuch interne Qualitätsentwicklung (vgl. z.B. Preising 2003; Tietze 2004) an dem im Rahmen dieser Initiative entwickelten „Nationalen Kriterienkatalog“ (vgl. Tietze/Viernickel 2007) zu orientieren - auch solche Verfahren stärker zur Geltung wie das Konzept „Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE)“ (vgl. Ziesche 1999) oder der Ansatz des „Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. 2001), bei denen Qualität dialogisch zu entwickeln versucht wird. Lediglich Letztere grenzen sich ab von „substantialistischen Qualitätsbestimmungen“ (Beckmann/Richter 2005: 136) und versuchen Qualität „als Aushandlungsprozess [relational] zu fassen“ (ebd.).

Zumindest implizit stützen sie sich damit auf einen „relationalen Qualitätsbegriff“ (vgl. Beckmann/Richter 2005; Schaarschuch/Oelerich 2005), wie er im Rahmen dienstleistungstheoretisch orientierter Nutzungsforschung (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005) entwickelt wurde. Dabei gerät aber zumeist noch nicht weit genug in den Blick, dass der „Aushandlungsbegriff“, wie er von Beckmann/Richter ausformuliert wurde, „systematisch auf die unterschiedlichen Akteure mit ihren jeweiligen Interessen und Machtpotenzialen bei der Durchsetzung ihres Verständnisses von Qualität“ (2005: 136) verweist. Mit der Rekonstruktion der Standortgebundenheit bestimmter Einschätzungen bezüglich der Qualität und Wirkung von Fachberatung sollten deshalb durchaus auch auf einer verallgemeinerbaren Ebene sowohl differenzierte Typen von Beratung wie auch von Nutzungs- bzw. Verarbeitungsmuster seitens der Beratenen in den Blick genommen werden. Allerdings ist durch solche Rekonstruktionen noch nicht gewährleistet, dass die häufig gesellschaftlich widersprüchlichen Handlungsvoraussetzungen, die oft in der Rede von Struktur-Qualität eher verschleiert werden, entsprechend in die Analyse einbezogen werden. In den Kategorien von Schaarschuchs Dienstleistungstheorie können solche widersprüchlichen Handlungsvoraussetzungen sowohl auf der Ebene dessen, was er „konkreten Erbringungskontext“ (1996: 89), als auch was er „die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit Sozialer Arbeit [hier der Fachberatung d.V.] als Dienstleistung“ (ebd.) nennt, wirksam werden.

Schaarschuchs Dienstleistungstheorie bildete deshalb ein sensibilisierendes Konzept für die Forschung über Fachberatung. So sollte mit dem Erbringungskontext das „organisationskulturelle System“ (vgl. Klatetzki 1993) von Fachberatung (z.B. die Anzahl der Kindertagesstätten, für die Fachberatung zuständig ist, oder die Dienst- und Fachaufsicht) berücksichtigt

werden als wesentlich für die Art und Weise, wie Fachberatung Arbeitsbündnisse mit den Beratenen schließt. Wir gingen davon aus, dass unterschiedliche Erbringungskontexte zurückwirken auf die Erbringungsverhältnisse, also die wirklichen Beziehungen von Fachberatung und Beratenen in der Koproduktion der sozialen Dienstleistung Fachberatung.

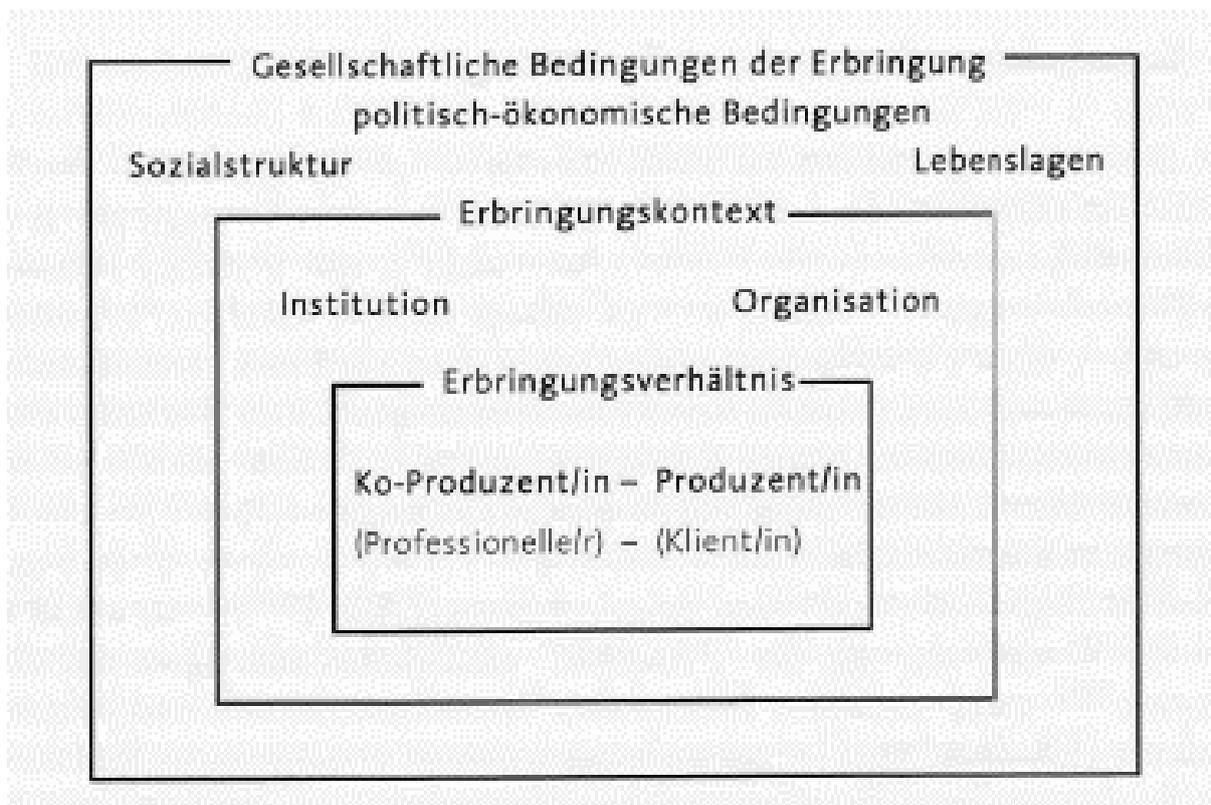


Abbildung 4: Dienstleistungstheorie: Erbringungsverhältnis und Erbringungskontext¹¹

Die unterschiedlichen Handlungsvoraussetzungen und die Qualitätsansprüche, die die Fachberater/innen in ihrem jeweiligen Erbringungskontext an ihre Arbeit stellen, wurden deshalb als Teil ihrer beruflichen Habitusformationen in den Blick genommen. Dies gilt ebenso für die Qualitätsansprüche, die die Beratenen an Fachberatung stellen. Die Standortgebundenheit dieser Ansprüche ist in der Analyse der Arbeitsbündnisse aus Nutzersicht zu berücksichtigen, als Handlungsvoraussetzung der Beratenen und als Relation zur Habitusformation der Fachberater/innen.

¹¹ Quelle: Schaarschuch/Oelerich 2005: 21

2.4.2 Koproduktion und Nutzen

Für die Analyse von Arbeitsbündnissen in der Praxis der sozialen Dienstleistung Fachberatung ist es deshalb sinnvoll, den Begriff der Beratenen und ihre Rolle in der Beratung zu klären. Schaarschuch und Oelerich sehen in ihren Überlegungen zur sozialpädagogischen Nutzerforschung die Adressat/innen Sozialer Arbeit - in der Fachberatung also die Beratenen - als Nutzer und Nutzerinnen im Dienstleistungsprozess und als eigentliche Produzenten des Nutzens oder des Gebrauchswerts der sozialen Dienstleistung:

„[...] dass es die Nutzerinnen und Nutzer sind, die ihr Leben, ihr Verhalten, ihre Gesundheit, ihre Bildung unhintergebar aktiv produzieren, d.h. aneignen (müssen) und diese somit realiter die *Produzenten* sind – während die Professionellen, die diesen Aneignungsprozess in keiner Weise vollziehen können, im Hinblick auf diese Aneignungsprozesse `lediglich´ ko-produktive Hilfestellungen und Anregungen zu geben, Lernarrangements bereitzustellen, Alternativen aufzuzeigen, kritische Begleitung zu geben in der Lage sind etc. In systematischer Perspektive kommt somit dem Aneignungshandeln der Nutzerinnen und Nutzer im Dienstleistungsprozess der Primat zu“ (2005: 11, Hervorh. im Original).

Zu problematisieren ist dabei jedoch die Trennung von Produzierenden und Ko-Produzierenden in der Beratung, weil sich hier allzu leicht die spezifischen Rollen auflösen oder ins Gegenteil verkehren. Dies kann im Sinne eines koproduktiven Arbeitsbündnisses ausgehandelt werden und fruchtbar sein, darf aber nicht zu einer Selbstdeprofessionalisierung auf der Seite der Beratenden führen, die in der Beratung nicht mehr agieren, oder zu einer allgemeinen Erwartung der Produktivität der Beratenen i.S. einer Handlungsfähigkeit, wenn sie gleichzeitig nicht über die Handlungsmächtigkeit verfügen.

Wie in der kritischen Diskussion um den Agency-Ansatz deutlich wird, kann die Herausstellung der Handlungsfähigkeit leicht dazu führen, dass strukturelle Ursachen der Probleme von Menschen nicht mehr als solche erscheinen, sondern vermeintlich auf der individuellen Ebene bei entsprechender Handlungsfähigkeit zu lösen seien. Die Begriffe für diejenigen, denen sich die Praxis der Sozialen Arbeit zuwendet, sind vielfältig. Sie sind bspw. Zielgruppe Sozialer Arbeit oder Betroffene eines zu bearbeitenden Problems. Angesichts des Objektstatus´ in Begriffen wie „Zielgruppe“ oder „Betroffene“ ist die Verbreitung von Begriffen der Adressat/innen und der Nutzer/innen nachvollziehbar. Mit diesen Begriffen soll sich ein Subjektstatus der Menschen vermitteln, die auch in Problemsituationen handlungsfähig sind und nicht bloß Objekte von sozialarbeiterischer Unterstützung. An diese Handlungsfähigkeit knüpft der aktuelle Agency-Diskurs an (vgl. Grasshoff 2013). Agency ist dabei ein etwas schillernder Begriff, der sich in der Unterscheidung zu bisherigen Konzepten von Handlungsfähigkeit von

Subjekten nur insofern deutlich abhebt, als er besonders gefährdet scheint, Handlungsfähigkeit i.S. eines aktivierenden Sozialstaats (und zum Abbau sozialstaatlicher Leitungen) zu instrumentalisieren (vgl. dazu etwa Bareis und Cremer-Schäfer 2013, vgl. Hanses 2013).

Damit ist eine Kernfrage der Begrifflichkeiten angesprochen. Adressat/innen und Nutzer/innen der Sozialen Arbeit als handlungsfähige Subjekte zu sehen, ist Konsens in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Was das allerdings für (institutionalisierte) Praxis bedeutet, wie dies umzusetzen ist und wie die Rolle der Sozialen Arbeit in der Unterstützung von Handlungsfähigkeit im (institutionalisierten) Gesellschaftssystem aussieht, ist weder klar noch einvernehmlich.

Notwendig ist dabei nicht nur der Blick auf die Handlungsfähigkeit sondern auch auf die Handlungsmächtigkeit und damit eine Unterscheidung von Mitteln der Produktion der sozialen Dienstleistung und den Bedingungen als Produktionsverhältnissen. Eine solche Unterscheidung ist aber letztlich nur aus der Perspektive der Handelnden selbst möglich. Schaarschuchs Dienstleistungstheorie vernachlässigt jedoch in der Differenzierung der Ebenen von Erbringungsverhältnis, Erbringungskontext und gesellschaftlichen Bedingungen diese Perspektive.

Das Arbeitsbündnis ist also vom Nutzen her zu denken, den sich die Nutzerinnen und Nutzer der sozialen Dienstleistung aneignen wollen und können. Beckmann und Richter definieren demnach die Nutzung „als Aneignung von sozialen Dienstleistungen [...], deren Zweck in der Restitution von Aneignungshandeln oder in der Herstellung allgemeiner Aneignungsdispositionen liegt“ (2005: 136). Dies gilt ebenso für das Arbeitsbündnis in der Fachberatung und weist auf die professionelle Anforderung an die Fachberaterinnen und Fachberater hin, das Arbeitsbündnis als Aushandlungsprozess über die Aneignung von Fachberatung zu verstehen und umzusetzen – „die stets notwendige Aushandlung, was im konkreten Fall eine brauchbare Ressource und taugliche Hilfe für Befreiungen von Abhängigkeiten und Zwängen wäre“ (Cremer-Schäfer 2005: 176).

Im Anschluss an das Arbeitsbündnis von Becker-Lenz/Hermann, die Kritik daran und schließlich die Nutzerperspektive von Schaarschuch/Oelerich komme ich zusammenfassend zu einem Verständnis von Arbeitsbündnis, das für die Praxis der sozialen Dienstleistung von den Beratenen als Nutzer/innen und Koproduzenten der Dienstleistung ausgeht. In der späteren Analyse möglicher Arbeitsbündnisse wird deshalb davon ausgegangen, dass die Beratenen ein Bündnis in mit den Beratenden gesucht und gefunden haben, wenn sie die Beratung als

gelingen bezeichnen¹². Es wird also nicht wie bei Becker-Lenz/Hermann zwischen Arbeitsbündnis und Arbeitsbeziehung unterschieden. Des Weiteren kann das Arbeitsbündnis in der Fachberatung nicht nur als dyadische Beziehung von Beratenden und Beratenen analysiert werden. Selbst wenn die Beratung zum größten Teil zwischen Fachberater/innen und Kita-Leitungen stattfindet, sind im Feld der Kindertagesbetreuung weitere Akteure und Diskurse wirkmächtig. Die Kita-Leitung steht in einem Arbeitsbündnis mit ihrem Team, ihrem Träger, vielleicht auch mit den Eltern. Die Fachberatung hat ebenfalls einen Träger und wird ggf. vom örtlichen und überörtlichen Träger der Jugendhilfe zur Vermittlung der Diskurse (z.B. Kinderschutz, Bildungspläne) in die Praxis eingespannt. So ist die Bearbeitung einer Krise einer Klientin bzw. eines Klienten in der Fachberatung immer eingebunden in Arbeitsbeziehungen, die den Kontext (Erbringungskontext) der Beratung bilden und gleichzeitig Teil der Beratung sind (Erbringungsverhältnis). Die Perspektive, mit der im Rahmen dieser Dissertation auf die Zusammenarbeit von Beratenen und Beratenden in der sozialen Dienstleistung Fachberatung geschaut wird, soll also die Perspektive der Nutzer/innen und ihres Nutzens sein. Gleichzeitig ist es notwendig, in die Analyse der Arbeitsbündnisse weitere Ebenen einzubeziehen, die im Arbeitsbündnis wirksam sind. Christine Resch (1998) und Heinz Steinert (1998) haben für die Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschung eine Perspektive entwickelt, die sich nicht auf das Verhältnis von Professionellen und Klient/innen beschränkt, sondern mehrere Ebenen einbezieht: „das persönliche Arbeitsbündnis, das aufgrund individueller Erfahrungen in eine Situation hineingetragen wird; das organisatorische Arbeitsbündnis einer bestimmten Einrichtung; das institutionelle Arbeitsbündnis, von dem ein ganzer gesellschaftlicher Praxis-Bereich bestimmt ist; das gesellschaftliche Arbeitsbündnis, das die Grundmechanismen einer bestimmten Produktionsweise angibt“ (Steinert 1998: 76). Um die Koproduktion von Fachberatung und Beratenen aus deren Sicht und die Prozessualität solcher Arbeitsbündnisse besser verstehen zu können, wurde bereits im Forschungsprojekt auf dieses Analyseinstrument zurück gegriffen. In der Analyse von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung aus der Perspektive der Beratenen war das Instrument dann zentral.

¹² Auch wenn eine Beratung nicht als gelungen bezeichnet wird, kann es sein, dass Beratene und Beratende ein Arbeitsbündnis eingegangen sind, etwa in der Verständigung, ihre Zusammenarbeit auf das Nötigste zu beschränken. Solche Arbeitsbündnisse zu entdecken, zu analysieren und zu typisieren würde aber eine andere Herangehensweise als die des Forschungsprojekt und der Dissertation erfordern.

2.5 Zum Stand empirischer Forschung zu Arbeitsbündnissen im Bereich Sozialer Arbeit

Arbeitsbündnisse sind auch ein Fokus der Professionalisierungsforschung Sozialer Arbeit. Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit hat mit der Untersuchung von Bim-schas/Schröder (2003) zu den entsprechenden Beziehungen von Professionellen und Ehrenamtlichen eine Art initiiierende Funktion übernommen. Annegret Wigger hat auf der Basis ihrer Studie zur Professionalisierung Sozialer Arbeit im Heimalltag „Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun?“ (2007) und aufgrund einer europäischen Vergleichsstudie zur professionellen Unterstützung von gewalttätigen jungen Menschen (vgl. Engel et al. 2008), an der sie beteiligt war, entlang der Strukturmerkmale des Arbeitsbündnisses von Oevermann (vgl. 1997: 115 f.) „Überlegungen zu unterschiedlichen Formen von Ko-produktion und einem gelungenen Arbeitsbündnis“ (Wigger 2009: 144) angestellt. Dabei hat sie herauszuarbeiten versucht, welche Anstrengungen notwendig sind, damit die eigentlich auf Freiwilligkeit basierende professionalisierungstheoretische Ableitungsbasis von Oevermanns strukturanalytischer Bestimmung des Arbeitsbündnisses auch bezüglich derjenigen, die Soziale Arbeit zunächst nicht freiwillig in Anspruch nehmen, zum Tragen kommen kann bzw. welche der Oevermannschen Strukturmerkmale entsprechend modifiziert werden müssen.

Bedeutsamer für die Analyse von Arbeitsbeziehungen, wie sie im Kontext verschiedener Formen von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen eingegangen werden und hier anhand realer Beratungssequenzen untersucht werden sollen, scheinen aber jene von Maiwald (2004) am Beispiel der Familienmediation herausgearbeiteten vier Ebenen zu sein. Diese wurden von Köngeter (2008; 2009) auch seiner qualitativen Mehrebenenanalyse der so genannten flexiblen Erziehungshilfen zugrunde gelegt, die methodisch auf einer Verbindung der Verfahren von „Objektiver Hermeneutik“ und „Grounded Theory“ gründet. Die vier Ebenen lassen sich dahingehend aufnehmen, dass

1. auf der Ebene der konkreten beruflichen Praxis zu beobachten und zu rekonstruieren ist, auf welche Weise Arbeitsbeziehungen etabliert werden und wie sie sich gestalten;

2. die strukturellen und institutionellen Vorgaben zu analysieren sind (als „Produktionsverhältnisse“ des Sozialen bzw. „Erbringungskontext“ von Fachberatung) innerhalb dessen diese Arbeitsbündnisse zu schließen versucht werden, ebenso wie
3. das „organisationskulturelle System“ (vgl. Klatetzki 1993) bzw. die konkrete Organisiertheit des beruflichen Handelns innerhalb dessen dies erfolgt. Nicht zuletzt ist jedoch
4. auch die „pragmatisch relevante Wirklichkeitskonstruktion“ dessen zu berücksichtigen, was Michael Winkler (1988: 30) „Sozialpädagogischer Diskurs“ genannt hat, erlaubt dieser es den Professionellen doch, ihr Handeln „auf der Ebene von Plausibilitäten“ (ebd.: 31) zu rationalisieren. Denn einerseits ermöglicht er es, „die aufgrund der eigenen Wissensvorräte mögliche Problematisierung von Geltungsansprüchen aus pragmatischen Gründen“ (ebd.) – beispielsweise Zeit- und Handlungsdruck – zu suspendieren. Vor allem aber stellt er „Selektionsmechanismen“ für „Präferenz“-Setzungen zur Verfügung, die „weder die besonderen, möglicherweise wissenschaftlichen Inhalte allein, aber auch nicht die bloße Erfahrung eigener Praxis“ (ebd.: 29) zu liefern vermögen.

Letzteres verweist auf „berufliche Habitusformationen“, die durch Teilnahme an diesem „Sozialpädagogischen Diskurs“ erworben und gestützt werden und damit – Winkler (vgl. ebd.) zufolge – die Grundlage jenes „Taktes“ konstituieren, der im Berufsalltag rasche Entscheidungen auch unter Ungewissheitsbedingungen ermögliche.

Ganz ähnlich betrachten Kirsten Sander und Andreas Hanses (2012) die Aushandlung sozialer Akteure im Gesundheitsbereich und nennen das von ihnen herausgegebene Sammelwerk treffend „Interaktionsordnungen - Gesundheit als soziale Praxis“. Dem Konzept der „Interaction Order“ von Erving Goffman folgend, sehen sie Interaktionsordnungen als „soziale Arrangements, die im Verborgenen und zugleich sehr wirkungsvoll das Gelingen von intersubjektiven Begegnungen ermöglichen. [...] Soziale Akteure erwerben für die notwendigen sozialen Aushandlungen eine ‚Rahmungskompetenz‘, ein Handlungswissen, das den impliziten Logiken des Handlungsvollzugs folgend eher ‚hinter dem Rücken der Akteure‘ stattfindet und Interaktionen ‚ordnet““ (Hanses und Sander 2012: 7). Somit hat und entwickelt die Interaktion einen Bezugsrahmen, „soziale Praxen [liegen] weniger in den Personen, sondern vor allem in den Situationen begründet [...]“. Die Situationen des Alltags sind nicht trivial, sondern ein struktu-

rierter und strukturierender ‚Raum‘, dem Gelingen und Misslingen gleichermaßen innewohnt“ (ebd.).

Im Vergleich zu den zunächst eindeutigen Unterscheidungen von Professionellen und Klient/innen im Gesundheitswesen, dürfte die Untersuchung der Interaktionsordnungen in den Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertagesstätten auch deshalb besonders interessant sein, weil diese Unterscheidung nicht immer so eindeutig ist. In der Fachberatung ist zwar zunächst klar, wer Berater/in und wer Beratene/r ist, die Begriffe und Unterscheidungen von Professionellen und Klient/innen sind aber nicht mehr so klar – umso mehr, wenn die/der Fachberater/in vorher selber Kita-Leiter/in war. Das, was Sander mit Goffman als „Rahmenbruch“ des Interaktionsrahmens bezeichnet, dürfte im Arbeitsbündnis der Fachberatung wahrscheinlicher sein:

„Eine grundlegende, gemeinsame Vorstellung dessen, was in der professionellen Situation passieren soll (und was nicht), steht bereits vor ihrem Beginn weitgehend fest. Irritationen und Verwirrungen tauchen dann auf, wenn es zu einem „Rahmenbruch“ (Goffman 1977: 376 ff.) kommt, wenn beispielsweise ein Professioneller in einem ‚Beratungsgespräch‘ den Klienten selbst um Hilfe fragt“ (Sander 2012: 18).

Hier wird einmal mehr die Verwobenheit der Akteure der Fachberatung im sozialen Netzwerk der Arbeitsbeziehung deutlich, wie ich es oben bereits mit Stefan Köngeter ausgeführt habe. Damit verbunden ist nicht nur eine Anforderung an die Analyse der Arbeitsbündnisse in der Fachberatung sondern auch eine Anforderung an die professionelle Reflexivität von Fachberaterinnen und Fachberatern.

Wie ein solches Arbeitsbündnis zwischen den Akteuren konkret ausgehandelt wird, stellt Nina Wyssen-Kaufmann (2012) für den Sozialdienst der Psychiatrie dar. Sie forschte zur Bedeutung der Anamnese in der Sozialen Arbeit in der Erwachsenenpsychiatrie und stieß hier auf das „Phänomen der regelmäßigen Stellvertretung bzw. Ferienvertretung als professionelle und nicht nur organisatorische Fragestellung“ (Wyssen-Kaufmann 2012: 197). Diese Stellvertretung interessiert sie als besondere Herausforderung für das Arbeitsbündnis. Zwar bezieht sie sich hier ebenfalls auf das Gesundheitswesen, das einen scheinbar klareren Interaktionsrahmen bietet, doch die Fallrekonstruktion, die Sie darlegt, lässt sich ebenso gut auf die Fälle in der Fachberatung übertragen wie die Analyse der Aushandlung der Arbeitsbündnisse Hinweis auf ähnliche oder gerade gänzlich verschiedene Prozesse in der Fachberatung gibt. Ihre Zusammenfassung dürfte jedenfalls gleichermaßen für die Fachberatung gelten:

„Die Berücksichtigung der Klientensicht als kognitive Anforderung des Stellvertretungsparadoxes soll darauf hinweisen, dass Entstehungsbedingungen eines Arbeitsbündnisses bei Stellvertre-

tungsinteraktionen einer mehrperspektivischen, analytisch triangulierenden Herangehensweise und kommunikativen Explizierung bedürfen, da sie die komplexen Wirkungen von Beratung in Zwangskontexten (vgl. Kähler 2005) verschärfen und die Entstehung eines bzw. mehrerer Arbeitsbündnisse erschweren bis verunmöglichen“ (ebd.: 216).

3 Methodische Zugänge

Die methodischen Zugänge zur Praxis von Fachberatung werden zunächst bezogen auf das Forschungsprojekt dargestellt. Die im Forschungsdesign angelegte Vorgehensweise zeigte sich jedoch in verschiedener Hinsicht als unzureichend, um der unvorhergesehenen Komplexität der Fachberatungspraxis gerecht zu werden. Die methodische Vorgehensweise wurde deshalb im Laufe des Forschungsprozesses variiert. Ich werde hier diese Entwicklung der Forschungsmethodik anhand der Entwicklung des Forschungsobjekts darstellen und daran anschließend auf die methodischen Zugänge zu den Arbeitsbündnissen eingehen.

3.1 Grounded Theory

Methodologisch orientierten sich das Forschungsprojekt und das Dissertationsvorhaben an den Prinzipien der „Grounded Theory“. Grounded Theory ist kein technisches Verfahren, in dem man bestimmte Methoden instrumentell anwendet, sondern – so wie es die Begründer Barney Glaser und Anselm Strauss (2008) formulieren – eine Forschungshaltung. Grundanliegen der Grounded Theory ist, Theorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand zu entwickeln.

Strauss und seine jeweils Mitforschenden haben damit auch forschungsmethodisch Standards (vgl. Strauss/Corbin 2010: 218ff.; Glaser/Strauss 2008: 229ff; 241ff.) gesetzt bezüglich einer sequenzialisierenden Betrachtungsweise sowie vor allem im Hinblick auf Perspektiventriangulierungen – nicht nur unter Berücksichtigung der Sichtweisen, Erfahrungen und Orientierungen der verschiedenen Professionsgruppen, sondern auch der verschiedenen Gruppen von Nutznießern. Das ist für diese Forschungsarbeit deshalb bedeutsam, weil Fachberatung von Kindertageseinrichtungen unterschiedliche „Klientensysteme“ (Müller 2002: 735) adressiert und ihre eigene Qualität nur in Koproduktion mit diesen realisieren kann, die ganz unterschiedliche Vorstellungen der von ihnen in Anspruch genommenen Qualität von Fachberatung haben mögen. In den Arbeitsbündnissen, die im Rahmen von Fachberatung eingegangen und entwickelt werden, kommen unterschiedliche Perspektiven auch dann zum Tragen, wenn die Gruppe der Beratenen eher homogen ist (Kita-Leitungen), gleichwohl aber andere Klienten-

tensysteme (z.B. Träger, Mitarbeiter/innen, Eltern) in das jeweilige Arbeitsbündnis hinein wirken.

Zudem entwickelten Glaser/Strauss das Prinzip eines zirkulären Forschungsprozesses. Erkenntnis- und Entdeckungsvorgang verlaufen nicht linear von einer Stufe zur nächst höheren Ebene. Vielmehr wird das Ablaufschema Hypothesengenerierung, Methodenprüfung, Datenerhebung, Datenauswertung, Verifikation und Falsifikation der Hypothesen zugunsten eines durchlässigen und korrelierenden Schemas modifiziert. Das bedeutet, dass während des gesamten Forschungsprozesses eine kontinuierliche spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretischen Vorannahmen und den gewonnenen Daten bzw. zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie besteht (vgl. Strauss/Corbin 2010: 118ff.).

Auch wenn die Forschung immer Vorwissen benötigt (Wissen, das aus Literatur angeeignet wird, berufliche und persönliche Erfahrungen, der analytische Prozess bei der Auseinandersetzung mit den Daten), stellen „den Ausgangspunkt empirischer Forschung nach dem Verständnis der Grounded Theory [...] keine Hypothesen, sondern ein konkretes thematisch eingegrenztes bzw. definiertes Erkenntnisinteresse dar“ (Schröder/Schulze 2010: 278), weil nicht im Vorhinein postulierbar ist, was in diesem Untersuchungsbereich relevant ist.

So kann sich die empirische Rekonstruktion verberuflichter Praxen der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen nicht in „der Klassifizierung typischer Handlungsverrichtungen“ (Dewe/Otto 2002: 192) oder einer „akribische[n] Systematisierung des Berufsfeldes“ (ebd.) in Form von „Taxonomien und Merkmalskatalogen“ (ebd.) erschöpfen. Im Forschungsprojekt wie im Dissertationsvorhaben ging es vielmehr darum, die hinter den variierenden, aber immer wiederkehrenden Einzelpraxen stehenden „inneren Logiken“ von Fachberatung zu rekonstruieren, um so zu einer Typologie verschiedener beruflicher Habitusformationen von Fachberatung zu kommen. Weiterhin sollte durch die Analyse eines solchen impliziten Handlungswissens in spezifischen Arbeitsbündnissen mit verschiedenen Klientensystemen eine Typologie von Erbringungsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung in unterschiedlichen Erbringungskontexten gebildet werden.¹³

¹³ Wie ich später ausführlicher erläutern werde, war die Wirksamkeit unterschiedlicher Erbringungskontexte auf die Erbringungsverhältnisse aber nicht nachweisbar. Außerdem stellte sich die Fachberatungspraxis in den zur Verfügung gestellten Beratungssequenzen vorwiegend als Beratung mit Kita-Leitungen dar. Hier waren zwar

Um im Verlauf der Studie ein Gespür dafür zu entwickeln, „wie man über Daten in theoretischen Begriffen“ (Strauss 1998: 50) nachdenken kann, ist es notwendig, das Verhältnis zwischen dem Vorwissen und den kreativen, interpretativen Leistungen der Forschenden, mit dem Anspruch Theorien zu generieren, präzise darzustellen. „Auch wenn die Entwicklung von Kategorien und Konzepten nicht vor der Datenerhebung erfolgt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials, benötigt der Forscher oder die Forscherin Vorwissen. Weder empirische Verallgemeinerungen noch theoretische Aussagen ‚emergieren‘ einfach aus dem Datenmaterial. Forscher(innen) sehen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die ‚Linsen‘ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien. Sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um ‚relevante Daten‘ zu ‚sehen‘. Die Verfügbarkeit und flexible Verwendung dieser theoretischen Perspektiven führt zu der von Glaser und Strauss (1967/1998) beschriebenen ‚theoretischen Sensibilität‘, der Fähigkeit, über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Kelle/Kluge 2010: 28; vgl. auch Strauss/Corbin: 2010: 25ff.). „Theoretische Konzepte, die in einer Untersuchung entwickelt werden, werden im Zuge der Analyse von Daten entdeckt und müssen sich an den Daten bewähren – andere Kriterien gibt es nicht“ (Hildenbrand 2010: 33).

3.2 Dokumentarische Methode

Das Forschungsprojekt – nicht aber das Dissertationsvorhaben – orientierte sich außerdem an dem typenbildenden Verfahren der „(sozio-)genetischen Rekonstruktion“ (vgl. Bohnsack 1991: 28), wie es als ein Verfahren „wissenschaftlicher Interpretation“ (Bohnsack 2010: 248) in der „Dokumentarischen Methode“ (vgl. ebd.) ausgearbeitet wurde. Die „Dokumentarische Methode“ will über eine „formulierende Interpretation“ mit ihrer „Frage nach dem Was“ (ebd.: 252) hinaus zu einer „reflektierenden Interpretation“ voranschreiten, welche die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie etwas „hergestellt wird, welcher Orientierungsrahmen oder wel-

auch Ansprüche anderer Klienten (Träger, Mitarbeiter/innen, Eltern, Jugendamt) wirksam und in den wenigen Beratungen mit anderen Klientensystemen deuteten sich typische Unterschiede an, eine an Klientensysteme gebundene Typologie war so aber nicht sinnvoll. Die Erbringungsverhältnisse der sozialen Dienstleistung Fachberatung wurden deshalb im Hinblick auf berufliche Habitusformationen als *modus operandi* von Fachberatung und im Hinblick auf Arbeitsbündnisse als Kooperationsformen in den Blick genommen.

cher Habitus [...] sich über eine Gruppe, ein Milieu, eine Generation oder auch ein Individuum dokumentiert“ (ebd.). Orientierungsrahmen und Habitus sind dann in hohem Maße valide, wenn sie sich im Vergleich mit anderen Fällen ausweisen (vgl. Bohnsack 2007: 246). Mit der reflektierenden Interpretation beginnt somit die Typenbildung in der Suche nach gemeinsamen und unterschiedlichen Orientierungsrahmen und dem entsprechenden konjunktiven Handlungssinn. Über diese „sinngenetische Typenbildung“ will die „Dokumentarische Methode zu einer „soziogenetischen Typenbildung“ vordringen. Die soziogenetische Typenbildung fragt nach dem Erfahrungshintergrund, genauer nach dem spezifischen *Erfahrungsraum*, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist (Bohnsack 2007: 232, Hervorhebung im Original).

Mit den aufeinander aufbauenden Verfahren der sinn- und soziogenetischen Rekonstruktion versucht die „Dokumentarische Methode“ also „einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007: 14) und den Modus operandi (vgl. Bohnsack 2007: 229) von (professioneller bzw. zu professionalisierender) Praxis, als implizites und zugleich handlungsleitendes Erfahrungswissen, rekonstruieren.

In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ist die „Dokumentarische Methode“ gut geeignet für die (sinngenetische) Typenbildung der Selbstverständnisse von Fachberatung. Die Rekonstruktion der Qualitätsansprüche und die Entwicklung der Habitusformationen bauen auf dieser Typenbildung auf und lehnen sich an das Verfahren der „Dokumentarischen Methode“ an.

In der Untersuchung der Arbeitsbündnisse stehen jedoch der Nutzen und die Nutzbarmachung dieser Arbeitsbündnisse aus der Perspektive der Beratenen im Fokus. Ein konjunktiver Erfahrungsraum und der gemeinsame Orientierungsrahmen der Beratenen sind für diesen Fokus von untergeordneter Bedeutung. Für die Analyse, die Rekonstruktion und die Typisierung von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen sind also andere methodische Zugänge notwendig.

3.3 Triangulation und Typenbildung

Methodologisch unterscheidet sich das Vorgehen auf der Basis der Grounded Theory von dem typenbildenden Verfahren der „(sozio-)genetischen Rekonstruktion“ (vgl. Bohnsack 1991: 28). Denn „im Rahmen der Grounded Theory haben Kodes einen zentralen Stellenwert, [...] die vor dem Hintergrund der Forschungsfrage relevanten Phänomenen im Datenmaterial zugeordnet werden“ (Schröder/Schulze 2010: 281). Durch deren Verknüpfung gilt es im weiteren Analyseprozess diese zu übergeordneten Kategorien zusammenzufassen, die ihrerseits dann als „aus den Daten verdichtete Sinngehalte“ in Form einer Abstraktion der semantischen Inhalte“ (ebd.) und somit „als Kernelemente datenbasierter Theorie“ (ebd.) fungieren. Demgegenüber vollzieht sich „Theorie- und Typenbildung“ (Bohnsack 1991: 344) in der „Dokumentarischen Methode“ im Anschluss an die hermeneutische Tradition auf der Grundlage der Rekonstruktion von „das Handeln leitenden und orientierenden (individuellen oder kollektiven) impliziten Wissens- und Erfahrungsbeständen“ (2010: 251), die sie explizieren will.

In dem Forschungsprojekt wurde versucht, die Vorteile beider methodischer Verfahren zu kombinieren, nicht zuletzt um ihre jeweiligen Begrenztheiten zu überschreiten. Dies dürfte aus Perspektive der Grounded Theory insofern durchaus legitim sein, als Glaser diese ja vor allem als eine Methodologie und eine Forschungshaltung zu profilieren versucht hat und deshalb am Lehrbuch von Strauss/Corbin (2010) zu den „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ monierte, es verlagere den Schwerpunkt der Grounded Theory „von einem Verfahren der Theorieentwicklung hin zu einem Verfahren der Auswertung qualitativer Daten“ (Schröder/Schulze 2010: 279). Methodisch ging es darum, am empirischen Material der transkribierten Problemzentrierten Interviews und ausgewählten Beratungssequenzen – und damit keineswegs spekulativ oder begrifflich-deduktiv – entsprechende in Max Webers Sinne „Idealtypen“ (vgl. dazu Bohnsack 2007: 150f.) beruflicher Habitusformationen von Fachberatung zu rekonstruieren:

- einmal durch Zusammenschluss einer Vielzahl unterschiedlicher empirischer Motive zu einem in sich geschlossenen Muster im Rahmen eines hermeneutischen Verfahrens systematischer Wiederholung von Applikation und Re-Applikation von Grundstruktur (= „Habitusformation“) und Erscheinung (= für spezifische Beratungszusammenhänge typische Varianten von Interventionen bzw. Kooperationsformen; Deutungsmuster des Selbstverständnisses und der eigenen Beratungstätigkeit; auf die eigene Tätigkeit bezogene Qualitätskriterien);

- zum anderen durch Zuspitzung im Hinblick auf die Konsequenz und Widerspruchsfreiheit der so gewonnenen Muster von „Habitusformationen“ von Fachberatung im Rahmen einer komparatistischen Typenbildung nach dem Prinzip „maximaler und minimaler Kontrastierung“ (Gerhard 1986: 69), wobei die minimale Kontrastierung auf die Gemeinsamkeiten, die maximale auf entsprechende Unterschiede zielt;
- um dann über das In-Beziehung-Setzen bzw. Abgrenzen dieser Muster zu anderen Formen der Typenbildung – bspw. Ausbildung der Fachberater/innen, favorisierter Beratungsansatz, Anstellungsform, Aufgabenprofil – zu einer Generalisierung der Typen professionalisierter bzw. zu professionalisierender „Habitusformationen“ von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen zu kommen.

Ralf Bohnsack hat als ein entscheidendes Kriterium für eine „valide Typenbildung“ (2007: 143) herausgearbeitet, dass „die den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden müssen“ (ebd.). Weiterhin hat er darauf hingewiesen, dass „die Eindeutigkeit einer Typik [...] davon abhängig [ist], inwieweit sie von anderen, auch möglichen Typiken ‚abgegrenzt‘, die Unterscheidbarkeit von anderen Typiken gesichert werden kann. Die Typenbildung ist also umso valider je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann“ (ebd.). Und in dieser „Generalisierung auf der Grundlage von Mehrdimensionalität“ (2001: 246) sieht er auch einen wesentlichen Vorzug der Dokumentarischen Methode gegenüber der Typengenerierung nach der Methodik der Grounded Theory, wobei er empfiehlt, die „fallübergreifende komparative Analyse, mit der die Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet wird, [...] vorab der fallinternen komparativen Analyse, also der Abstraktion innerhalb eines Falles“ (ebd.: 234f.), vorzunehmen, die er als „Spezifizierung eines Typus“ (vgl. ebd.: Kap. 3.2) bezeichnet.

In der methodischen Anlage wurde aber noch ein anderer Unterschied beider Verfahren im Sinne einer Methodentriangulation akzentuiert. Beim ersten Durchgang der Auswertung aller aufgezeichneten Beratungssequenzen wurde sich auf die Grounded Theory als einem kodifizierenden Verfahren bezogen. Demgegenüber stützt sich die „(sozio-)genetische Rekonstruktion“ der ausgewählten Sequenzen auf die hermeneutische Tradition mit dem Anspruch, „nicht nur die interpretative, sondern auch die handlungspraktische Herstellung und Kon-

struktion von Welt [...] in ihrem Spannungsverhältnis zueinander zu analysieren“ (Bohnsack 2010: 249). So konnten gerade die „axialen Kodierungen“ zu den professionellen Interventionen wichtige Hinweise geben zur Auswahl von Beratungssequenzen, die hinsichtlich beruflicher Habitusformationen untersucht werden sollten - neben den „Kern-“ bzw. „Schlüsselkategorien“, die in der „selektiven Kodierung“ zur Typisierung spezifischer Erbringungsverhältnisse von Fachberatung herangezogen wurden. Die Typenbildung erfolgte jedoch dann in skizzierter Weise.

Wie schon in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand angedeutet, sind die so empirisch auf der Basis der Problemzentrierten Interviews und der ausgewählten Beratungssequenzen rekonstruierten Muster beruflicher Habitusformationen dann in einem nächsten Schritt in Beziehung gesetzt worden zur „pragmatisch relevante[n] Wirklichkeitskonstruktion“ dessen, was Michael Winkler (1988: 30) „Sozialpädagogischer Diskurs“ genannt hat. Dessen Orientierungsrelevanz für die jeweiligen Habitusformationen kann in Anlehnung an Bohnsacks Methode „soziogenetischer Rekonstruktion“ vor allem aus dem Datenmaterial der Problemzentrierten Interviews rekonstruiert werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die reflexive Bewältigung professioneller Paradoxien wie sie mit der Produktionsweise Fachberatung und den für sie typischen Erbringungsverhältnissen verbunden ist.

Die Methode „soziogenetischer Rekonstruktion“ wurde jedoch dahingehend überschritten, dass die so rekonstruierten Typen beruflicher Habitusformationen auch ins Verhältnis gesetzt wurden zum „organisationskulturellen System“ (vgl. Klatetzki 1993) bzw. der konkreten Organisiertheit des beruflichen Handelns von Fachberatung sowie ihren strukturellen und institutionellen Vorgaben, die als „Erbringungskontext“ oder auch „Produktionsverhältnisse“ der sozialen Dienstleistungsproduktion Fachberatung charakterisiert wurden. So konnte empirisch überprüft werden, inwieweit beruflich-habituelle Muster von Fachberatung nicht auch in der Bewältigung von in bestimmte Erbringungskontexte bzw. Produktionsverhältnisse ihrer sozialen Dienstleistungsproduktion eingelassenen strukturellen Konflikten ausgebildet werden.

3.4 Qualitative Zugänge zum Selbstverständnis und zum Beratungsalltag von Fachberatungen

Im Folgenden soll nun dargelegt werden, wie die methodischen Zugänge gegenstandsbezogen für das Forschungsvorhaben konkretisiert, aufeinander bezogen und damit weiterentwickelt und für das Dissertationsvorhaben nutzbar gemacht wurden.

3.4.1 Erhebung des professionellen Selbstverständnisses von Fachberatung

Eine erste Datenbasis zur Rekonstruktion von jeweils durch einen spezifischen „modus operandi“ gekennzeichneten Varianten beruflicher „Habitusformationen“ von Fachberatung konnte mit Hilfe „problemzentrierter Interviews“ (PZI) (vgl. Witzel 2000) mit 30 ausgewählten Fachberaterinnen und 3 Fachberatern zu ihrem professionellen Selbstverständnis und ihrem jeweils favorisierten Beratungsansatz gewonnen werden. Von Interesse waren dabei nur solche Fachberater/innen, die einen großen Anteil ihrer Arbeitszeit tatsächlich auf Fachberatung verwenden und, neben Vertretungen der Administration und der Leitungen von Kindertageseinrichtungen, auch pädagogische Teams beraten. In der Stichprobe sollten im Hinblick auf das, was in der Grounded Theory als „theoretische Sättigung“ (vgl. Glaser/Strauss 2008: 53ff.; Strauss 1991: 53ff.; Strauss/Corbin 2010: 148ff) bezeichnet wird, unterschiedliche Gegebenheiten in den Bundesländern¹⁴ und die unterschiedlichen Anstellungsträger und -formen – kreisfreie Städte, Landkreise, freie Träger, Selbständige – ebenso berücksichtigt werden, wie die Qualifizierung der Fachberater/innen und der Aspekt, ob zu ihrem Zuständigkeitsbereich neben der Beratung auch Fach- und Dienstaufsicht gehören oder nicht. In der Konzeption des Forschungsprojekts gingen wir davon aus, dass sich darin signifikante Unterschiede im Erbringungskontext bzw. den Produktionsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung zeigen, die auch zurückwirken auf deren Produktionsweisen bzw. ihr Erbringungsverhältnis im Rahmen von spezifischen Arbeitsbündnissen mit verschiedenen Klientensystemen. Auch wenn letztlich nur wenige Beratungssequenzen von männlichen Fachberatern und solchen mit Dienst- und/oder Fachaufsicht zur Verfügung gestellt wurden und die meisten Beratungen mit den Leitungen von Kindertagesstätten stattgefunden haben, bildete sich damit

¹⁴ Hessen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Bayern

doch die vorherrschende Situation im Hinblick auf den Erbringungskontext ab. Weiterhin ließen sich auch in den wenigen Sequenzen, deren Erbringungskontext abwich, keine signifikanten Unterschiede in den Produktionsweisen bzw. Erbringungsverhältnissen erkennen, so dass sich die Vorannahme der Korrelation von Erbringungskontext und -verhältnis letztlich selbst bei der Frage von Dienst- und/oder Fachaufsicht nicht bestätigte.

Im Verlauf der Interviews lag der Fokus auch – aber nicht ausschließlich – auf den Erzählungen der Interviewten, mehr aber auf dem Dialog, so dass Nachfragen, die durch einen kreativen Leitfaden¹⁵ entsprechend vorbereitet waren, den Gesprächsverlauf problem- und themenzentriert steuerten. Die Interviewten wurden gebeten, ihr professionelles Selbstverständnis von Fachberatung im Spannungsfeld der verschiedenen Interessen darzulegen und dies möglichst beispielhaft in Narrationen zu konkretisieren. Weiterhin wurden sie zu dem von ihnen favorisierten Beratungsansatz befragt, den sie begründen und ebenfalls durch entsprechende Praxisbeispiele illustrieren sollten.

Die Interviews wurden vollständig gemäß der Richtlinien „Talk in Qualitative Research (TIQ)“ transkribiert und im Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis der Fachberater/innen kodiert. Die Codes wurden in drei Kategorien sowohl aus dem Vorwissen der Forschenden als auch aus den Aussagen der Interviewten entwickelt: Erbringungskontext (Rahmenbedingungen, Spannungsfelder), Selbstverständnis (Umsetzung, Tätigkeiten, Themen) und Qualitätsansprüche (Ansprüche an andere, Erwartungen anderer, Qualifikation der Fachberatung). In Anlehnung an das Verfahren sinngenetischer Typenbildung der Dokumentarischen Methode konnten so unterschiedlichen Selbst- und Beratungsverständnisse von Fachberatung idealtypisch rekonstruiert werden (vgl. dazu Remsperger/Weidmann 2013 und May/Remsperger/Weidmann 2015).

Das auf diese Weise mit Hilfe von PZIs erhobene professionelle Selbstverständnis sowie der erläuterte Beratungsansatz gaben aber nur erste Hinweise auf entsprechende berufliche „Habitusformationen“ von Fachberatung. Deshalb sollten in dem Praxisforschungsprojekt weiterhin auch konkrete Beratungssequenzen untersucht werden.

¹⁵ Der Leitfaden enthielt insgesamt 30 Fragen zum beruflichen Werdegang, zur Rolle, Funktion und den Aufgaben der Fachberater/innen sowie zu Spannungsfeldern in der Beratungspraxis.

3.4.2 Untersuchung von Beratungssequenzen

Von besonderem Interesse hinsichtlich der Untersuchung konkreter Beratungssequenzen sind die thematischen Felder und die Prozessualität jener „Arbeitsbündnisse“, die Fachberatung im Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen mit den Beratenen jeweils eingehen. Mit dem Begriff „Arbeitsbündnisse“ sollten allerdings nicht nur verbal explizit ausgedrückte oder sogar schriftlich fixierte Arbeits- bzw. Kooperationsvereinbarungen erfasst werden, sondern die „wirklichen“ – im Sinne von wirkenden – Beziehungen ihrer Produktionsweise als reales und empirisch rekonstruierbares Erbringungsverhältnis von Fachberatung. Vor diesem Hintergrund wird dann auch deutlich, weshalb sowohl entsprechende berufliche „Habitusformationen“, als auch die Prozessualität und thematischen Felder entsprechender „Arbeitsbündnisse“ sich nicht direkt in Interviews abfragen, sondern nur empirisch aus entsprechenden Beratungssequenzen rekonstruieren lassen.

Diese Rekonstruktion erfordert eine – wie Bourdieu sie genannt hat – „praxeologische Erkenntnisweise“ (1979: 164), um das „Wie“ – im Sinne eines „modus operandi“ – solch habituell strukturierter Praxen im Einlassen „auf deren Wirkungen selbst“ (ebd.: 148) zu rekonstruieren. Die „praxeologische Erkenntnisweise“ ist dabei sehr wohl auf „Strukturen“ bezogen. Denn letztlich zielte das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit ja einerseits auf entsprechende berufliche Muster von Fachberatung, die als „strukturierte und strukturierende“ (Bourdieu) relativ unabhängig von den beteiligten Einzelpersonen existieren. Bourdieus Formulierung „strukturiert“ lässt sich in diesem Kontext so interpretieren, dass entsprechende berufliche Habitusformationen von Fachberatung eingebunden sind in die „pragmatisch relevante Wirklichkeitskonstruktion“ des „Sozialpädagogischen Diskurses“ (Winkler 1988: 30). Wie sich in dem Forschungsprojekt heraus gestellt hat, sind diese „Strukturen“ sogar deutlich wirksamer als die institutionellen und strukturellen Vorgaben, auf den Bourdieus Begriff von „strukturiert“ in diesem Kontext sicher auch zu beziehen ist. Deshalb sollte in dem Forschungsprojekt ja auch eine Typologie von Erbringungsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung in unterschiedlichen Erbringungskontexten gebildet werden. Diese Formen von „Strukturen“ können jedoch nicht von außen an das empirische Material herangetragen werden, sondern mussten aus den variierenden Einzelpraxen der Fachberatung von Kindertageseinrichtungen, wie sie für ein bestimmtes Setting charakteristisch sind, quasi herausdestilliert werden.

Nun stellt sich die forschungsmethodische Frage, welche Beratungssequenzen denn sowohl bezüglich der Rekonstruktion beruflicher Habitusformationen wie auch zur Rekonstruktion von Arbeitsbündnissen, in denen sich die Produktionsweise von Fachberatung in einem bestimmten Erbringungsverhältnis konkretisiert, herangezogen werden sollen. Um der Gefahr zu entgehen, vergleichsweise zufällige Beratungssequenzen, die vielleicht überhaupt nicht typisch für den beruflichen Alltag sind, einem so aufwendigen Analyseverfahren zu unterziehen, mussten zunächst eine Vielzahl von solchen Beratungssituationen erfasst werden, um dann eine begründete Auswahl zu treffen für solche Situationen, die einer intensiveren Analyse unterzogen werden.

Deshalb wurden die 30 ausgewählten Fachberater/innen zur Gewinnung einer entsprechend breiten Datengrundlage gebeten, über acht bis zehn Wochen hinweg Audioaufzeichnungen verschiedener Beratungssituationen, die das ganze Spektrum ihres Aufgabenbereiches abdecken, mit Einwilligung der Beratenen anzufertigen, um dann aus ihrer Sicht besonders gelungene, wie auch besonders schwierig verlaufene Beratungsgespräche an das Forschungsteam weiterzuleiten. So fertigten 19 Fachberaterinnen und 2 Fachberater Audioaufnahmen von insgesamt 56 verschiedenen Beratungssituationen an

Diese Beratungssequenzen wurden im Anschluss abgehört und mit Memos versehen (vgl. Glaser/Strauss 2008: 113f.; Strauss 1991: 151ff; Strauss/Corbin 2010: 169ff.), die als „Theoriememos“ erste Ideen zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung festhalten, sowie als „Methodenmemos“ sich auf die Kodierungsdimensionen beziehen, sowie Fragen an die Beteiligten notiert.

Da sich das Projekt auf einen „relationalen Qualitätsbegriff“ stützte und es ja auch um die Qualität von Fachberatung ging, wurden direkt im Anschluss Telefoninterviews sowohl mit den entsprechenden Fachberater/innen als auch den von ihnen Beratenen über Schwierigkeiten im Beratungsprozess und aus ihrer jeweiligen Sicht qualitativ gelungener Beratungssequenzen durchgeführt, die ebenfalls aufgezeichnet und mit Memos versehen wurden.

Die jeweiligen Ansprüche an die Qualität von Fachberatung wurden im Anschluss kodiert und in vier Kategorien zusammengefasst: „Haltung“ (Ansprüche im Umgang mit der eigenen Rolle und im Umgang mit den Beratenen), „Fachliche Begleitung“ (Ansprüche zur Begleitung der Kitas und ihrer Träger sowie zur Fachlichkeit der Fachberatung), „Stärkung nach innen und außen“ (Unterstützung der Kita-Praxis, Vertretung der Kitas gegenüber Politik, Verwaltung, Träger) sowie „Kompetenz“ (Ansprüche an das Können der Fachberatung). Damit

konnten unterschiedliche Qualitätsansprüche und ihr Verhältnis zueinander rekonstruiert werden (vgl. dazu ausführlich Remsperger/Weidmann 2015 und Kap. 4.2).

3.4.3 Methoden, Verfahren und Strategien bei der Auswertung der Beratungssequenzen

3.4.3.1 Kodierung

Für den Umgang mit dem empirischen Material schlagen Strauss (vgl. 1991: 3) bzw. Strauss/Corbin (vgl. 2010: Teil II) drei unterschiedliche Phasen bzw. Kodierpraxen vor, um zu einem Kodiergraster zu kommen: das offene, axiale und selektive Kodieren. Grundsätzlich muss bei jedem Kodiervorgang gewährleistet sein, dass die entwickelten Codes immer wieder am Datenmaterial überprüft werden und diesem Vergleich auch standhalten. Auch wenn sich die unterschiedlichen Kodierverfahren zunehmender Abstraktion der Daten bedienen, sind sie dennoch nicht als sequentiell zu erachten.

- Der Auswertungsprozess beginnt mit dem *offenen Kodieren*. „Ziel dieses Analyseschritts ist das Aufbrechen des Datenmaterials und das Entwickeln von Konzepten aus Daten heraus. [...] Das Ergebnis dieses Verfahrens ist eine Kodeliste, in welcher einzelne Codes einem oder mehreren Textstellen zugeordnet werden können“ (Schröer und Schulze 2010: 284). Zudem werden die Theoriememos durch solche ergänzt, die auf den Zusammenhang mehrerer dieser Codes verweisen (vgl. Strauss 1991: 95ff.; Strauss/Corbin 2010: 5.).
- Beim *axialen Kodieren* werden Kategorien zueinander in Beziehung gebracht. „Ziel dieses Analyseschrittes ist die Erarbeitung systematisch anhand der Empirie rekonstruierter und (zunächst noch probeweise) in einem relationalen Modell verknüpfter Achsenkategorien“ (Schröer/Schulze 2010: 284). Strauss und Corbin (vgl. 2010: 7) verknüpfen hier ursächliche und intervenierende Bedingungen eines Handlungskontextes, Handlungs- bzw. Interaktionsstrategien und daraus resultierende Konsequenzen. Nachdem sich der als Erbringungskontext der sozialen Dienstleistung Fachberatung thematisierte Handlungskontext jedoch nicht als ursächliche und intervenierende Bedingung erwies, sollte in den axialen Kodierungen zunächst einmal den konkreten Beratungsansätzen und Interventionen der verberuflichten Fachberatung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um diese dann mit den entsprechenden Responsi-

bilitätsmustern der Beratenen und der Prozessualität der Koproduktion einschließlich des Umgangs mit professionellen Paradoxien über entsprechende Kodierungen in Verbindung zu bringen. Diese Kodierungen, die wiederum mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXqda in den Audioaufzeichnungen zugeordnet wurden, basierten auf den von Fritz Schütze (2000) rekonstruierten Paradoxien professionellen Handelns und eigenen Forschungsarbeiten zu Modi professionellen Handelns sowie Abstimmungsprozessen in Interaktionen (vgl. Remsperger 2011) und wurden durch offene Kodierungen ergänzt. Bezüglich der thematischen Felder wurden entsprechende Kategorien der Sächsischen Evaluation (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008; Grenner und Gralla-Hoffmann 2010) und der bundesweiten Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen (vgl. Leygraf 2013) als Codes aufgegriffen, um später ggf. entsprechende Bezüge herstellen zu können.

- Im dritten Analyseschritt, dem *selektiven Kodieren*, steht die Erarbeitung von „Kern-“ bzw. „Schlüsselkategorien“ (Glaser/Strauss 2008: 77) im Mittelpunkt, um zu einer Typologie von Erbringungsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung zu kommen. Der Kodiervorgang wird auf die als wesentlich gekennzeichneten Phänomene der in spezifischen Arbeitsbündnissen sich konkretisierenden Produktionsweise von Fachberatung konzentriert. „Selektiv kodieren heißt also, daß der Forscher den Kodierprozeß auf solche Variablen begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkategorien aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie verwendet zu werden“ (Strauss 1991: 63). Dabei fungiert die „Kern-“ bzw. „Schlüsselkategorie“ als ein „Oberbegriff für die bisher entwickelten Kategorien, die in Bezug auf die Schlüsselkategorie den Status von Subkategorien erhalten, indem sie hierarchisch zueinander in Beziehung gesetzt (integriert) werden“ (Schröder/Schulze 2010: 285).

Diese letzte Stufe der Kodierung dient somit dazu, die Geschlossenheit der einzelnen Beratungssequenzen und ihrer Kommentierung durch die Beteiligten zu verlassen, um den Blick stärker darauf zu richten, was innerhalb der gebündelten Kategorien der Fall ist. Es geht hier also nicht mehr nur um die einzelne Beratungssequenz und ihre spezifische Sinnstruktur. Vielmehr wird der gesamte Datenkorpus in den Blick genommen, um Merkmale – in unserem Falle bezüglich professioneller Interventionen, der thematischen Felder und der Beratungsprozessualität (einschließlich der Bewältigung professioneller Paradoxien) – zu identifizieren,

die immer wieder auftauchen und daher als Typik und Muster spezifischer Produktionsweisen bzw. Erbringungsverhältnisse der sozialen Dienstleistung Fachberatung sich systematisch voneinander abgrenzen lassen. So gewinnt ein Typus über die Zuführung und Kombination weiterer typischer Merkmale sukzessiv an Gestalt und wird nachvollziehbar. Ziel ist dabei, „Kern-“ bzw. „Schlüsselkategorien“ in Form eines solchen „Typologiekonzeptes zu entwickeln, die dann in der [...] Auswertungsstufe des ‚selektiven Kodierens‘ [...] als Deutungshypothese genutzt, nunmehr theoriegeleitet oder deduktiv mit weiterem empirischen Material aufgefüllt werden“ (Witzel 2000).

Nachdem eine hinreichend große Zahl von Beratungssequenzen einschließlich anschließender Interviews mit Memos versehen entsprechend archiviert wurde, wurde, um zu solchen „Kern-“ oder „Schlüsselkategorien“ für das „selektive Kodieren“ zu kommen, eine bestimmte Anzahl ausgewählt, die sich alle sehr voneinander unterscheiden und hinsichtlich der professionellen Interventionsformen sowie der Prozessualität und thematischen Felder das ganze Spektrum bisher erfasster Beratungssequenzen abdecken im Sinne dessen, was in der Grounded Theory als „theoretische Sättigung“ bezeichnet wird. Diese wurden dann gemäß der Richtlinien „Talk in Qualitative Research (TIQ)“ transkribiert und im Anschluss gestützt durch die Software MAXqda – offen, axial und selektiv kodiert. Nachdem auf diese Weise das Kodierungsraster entwickelt wurde, wurden die weiteren Beratungssequenzen abgehört, um sie entsprechend zu kodieren, wobei die Kodierungen in skizzierter Weise direkt an die Tonaufnahme gekoppelt wurden. Auf der Grundlage des „selektiven Kodierens“ war es dann auch möglich Schlüsselkategorien von Erbringungsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung ins Auge zu fassen, um damit zu beruflichen Habitusformationen sowie einer Analyse der Qualität von Arbeitsbündnissen zu kommen.

3.4.3.2 Kodes und Operationalisierungen - thematische Felder

In diesem Abschnitt werden die Kodes mit ihren Operationalisierungen vorgestellt. Zunächst werden die thematischen Felder von Fachberatung erläutert. Hierfür wurden Aufgaben und Handlungsfelder von Fachberatung aus der Sächsischen Evaluation (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008; Grenner und Gralla-Hoffmann 2010) und der bundesweiten Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen (vgl. Leygraf 2013) aufgegriffen und im Zusammenhang der tatsächlichen Beratungsthemen als Kodes verwendet:

Tabelle 2: Kodierung - thematische Felder der Fachberatung

Kategorien	Ober-Kodes	Unter-Kodes	Operationalisierung und Anmerkungen
Kitabezogene Aufgaben im engeren Sinne	Beratung und Begleitung von Leitung, Fachkräften u. Teams	Leistungsberatung	Beratung von Führungskräften der Kindertageseinrichtungen, z.B. zur Rolle der Leitung im Kita-Team, zum Umgang mit Mitarbeiter/innen, zur Klärung allgemeiner Probleme und Fragen
		Leistungsberatung - Sachfragen	Beratung und kurze Information von Führungskräften der Kindertageseinrichtungen zu Sachfragen, z.B. zur Aufsichtspflicht, zu arbeitsrechtlichen Fragen, zur Organisation von Veranstaltungen
		Teamberatung	Beratung des Teams der Kindertageseinrichtungen, z.B. Durchführung von Praxistagen, Durchführung von Teambesprechungen
	Konzeptionsentwicklung		Beratung zu konzeptionellen Fragen und zur Konzeptionsentwicklung, z.B. zur Umstrukturierung (U3, Integrative Gruppen, Inklusion), zum pädagogischen Konzept (Situationsansatz, offenes Konzept), pädagogischen Inhalten (Sprachförderung) und zur Umsetzung im Team
	Organisationsentwicklung	Räume	Beratung zu Räumen der Kindertageseinrichtung, z.B. Einrichtung Gruppenräume U3, Raumaufteilung, Raumnutzung, Umbau, Sicherheit U3, Sicherheitsbegehung
		Personal	Beratung zu Personalfragen und -themen, z.B. Dienstplan, neues Personal, Personalstunden (Kibiz-Rechner), Überstunden, Sprachförderkraft, Therapeut/innen, Auszubildende, Zielvereinbarungsgespräche
		Gruppenaufteilung und -belegung	Beratung zu den Kita-Gruppen, z.B. U3-Ausbau (Zahl der Kinder nach Kibiz-Rechner), Bestandserhebung
		Sonstiges	Beratung zu anderen Fragen der Organisationsentwicklung, z.B. Öffnungszeiten
	Qualitätsentwicklung und -sicherung		Beratung im Zusammenhang von Qualitätsentwicklung und -sicherung, z.B. Umsetzung evtl. Qualitätsstandards des Landes, Elternbefragung
	Fallbesprechungen		Fallbesprechungen, z.B. zur pädagogischen Arbeit mit Kindern, zum Kinderschutz und zu Kindeswohlgefährdungen, zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
	Supervision		Supervisionsähnliche Beratung, z.B. zu Konflikten im Team, zur Leitungskom-

			petenz, zu Überlastung, zum Umgang mit Mitarbeiter/innen bei Konflikten
Qualifizierung der Fachkräfte	Planung und Organisation von Weiterbildung		Beratung zur Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen, z.B. Vorbereitung eines Praxistages mit der Kita-Leitung
	Information und Beratung zu Weiterbildung		Information und Beratung zu anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten zur Qualifizierung der Fachkräfte
	Durchführung von eigenen Weiterbildungen für Kitas		Durchführung eigener Fort- Weiterbildungen zur Qualifizierung der Fachkräfte, z.B. zu „Beobachtung und Dokumentation“, „Partizipation“, Vermittlung theoretischer Inhalte (Konzeptionsentwicklung)
	Entwicklung oder Durchführung von Projekten		Beratung zur Entwicklung oder Durchführung von Projekten der Kitas
Trägerorientierte Aufgaben u. Gremienarbeit	Beratung des Trägers		Beratung und Information der Träger der Kindertageseinrichtungen, z.B. zu Sachfragen
	Organisationsaufgaben für den Träger		Beratung der Träger der Kindertageseinrichtungen zur Organisationsentwicklung, z.B. zu Räumen, Personal, Handlungsschritte des Trägers
	Gremienarbeit		Beratung und Unterstützung der Träger in der Gremienarbeit, z.B. Jugendhilfeausschuss
Koordination und Vernetzung	Organisation des Erfahrungsaustauschs zwischen Kitas		Beratung zur Organisation des Erfahrungsaustauschs zwischen Kindertageseinrichtungen, z.B. Hospitationen, Kita-Arbeitsgemeinschaften
	Vernetzung zwischen Kitas u. anderen Institutionen		Beratung zur Vernetzung zwischen Kindertageseinrichtungen und anderen Institutionen, z.B. Zusammenarbeit Kindertagespflege, Zusammenarbeit mit Partnern von Eltern-Kind-Zentren, Fallbesprechung §8a SGB VIII
	Zusammenarbeit von Fachberatungen		Austausch mit anderen Fachberatungen, Organisation der Zusammenarbeit und der Vernetzung von Fachberatungen, z.B. Arbeitskreise
Qualitätssicherung und management	Unterstützung interner Evaluation in Kitas		Beratung zur Unterstützung der internen Evaluation in Kindertageseinrichtungen, z.B. im Rahmen eigener QM-Systeme
	Externe Evaluation der Arbeit in Kitas		Beratung zu oder Durchführung externer Evaluation der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, z.B. Audits
Administration und Kontrolle	Aufsichtsfunktionen		Beratung im Rahmen der Dienst- oder Fachaufsicht, z.B. Sachfragen rechtlicher Natur, Aufsichtspflicht, Sicherheitsbege-

		hung, arbeitsrechtliche Vorgaben
	Finanzverwaltung/ betriebswirtschaftliche Aufgaben	Beratung zur Finanzverwaltung und den betriebswirtschaftlichen Aufgaben

3.4.3.3 Kodes und Operationalisierungen - Kooperation

Die konkreten Beratungsansätze und Interventionen von Fachberatung, die entsprechenden Responsibility-Muster der Beratenen und die Prozessualität der Koproduktion wurden auf der Grundlage von Abstimmungsprozessen in Interaktionen (vgl. Remsperger 2011) kodiert ergänzt um einen offenen Kodierungsprozess:

Tabelle 3: Kodierung - Kooperation Fachberatung

Kategorien	Kodes	Operationalisierung und Anmerkungen
Dabei-sein	Tuning	Verstärkung bestimmter Aussagen der Beratenen im Sinne der Beratenden
	Nicht-Abstimmung	Ignorieren bestimmter Aussagen der Beratenen im Sinne der Beratenden
	selektive Abstimmung	Verstärkung bestimmter Aspekte einer Aussage der Beratenen bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Aspekte
	Aufmerksamkeit und Interesse zeigen	Interesse an Arbeit, Zeit, Feedback nach Fortbildung erfragen, berücksichtigen, was „dahinter“ liegt (ungeklärte Konflikte), Eingehen, auf Fragen antworten, klare Antworten geben
	darauf achten, dass Beratene etwas verstehen	bündeln, nachfragen, einordnen, Anknüpfen am Alltagshandeln der Beratenen
Umgang mit Stimmungen/ Emotionen	Ansprechen von Gefühlen	nach Gefühlen fragen, Ansprechen von Schwierigkeiten, Gefühle und Bedenken aufgreifen
	Mitteilung eigener Gefühle	Unverständnis/Kritik hinnehmen, eigene Sichtweisen einbringen, eigenes Befinden schildern
	Angenehme Atmosphäre schaffen	offene Atmosphäre, vermitteln zwischen Adressaten, Angenommen sein vermitteln, sich nicht auf eine Seite ziehen lassen, offenes und ehrliches Sprechen, Einbringen eigener biographischer Erfahrungen, häufige Besuche in der Kita
	Eingeständnis eigener Schwächen und Unsicherheiten	Eigene Fehler benennen, sich entschuldigen, Unwissenheit und Unsicherheit eingestehen, eigene Probleme, Schwierigkeiten und Schwächen benennen
Wertschätzung zeigen	Wertschätzung	ausdrückliche verbale Wertschätzung, loben, jeder kann sich in Ruhe äußern, nicht kontrollieren, Positives benennen, sich für Offenheit bedanken, Handeln auf Augenhöhe (mithelfen, mitarbeiten), All-

		tagshandeln der Beratenen würdigen, Unterschiedlichkeit der Beratenen respektieren, positive Rückmeldungen geben, Äußern von Respekt, gegenseitiges voneinander lernen wollen, gleiche Ebene
	wertschätzend berichtigen	Vorsichtiges Äußern von konkreter Kritik, nicht bewerten sondern Fragen stellen, nicht kritisieren, nicht bevormunden, nicht belehren, diskussionsbereit
Stimulation	Anregungen	Vorschläge, Anregung zur Reflexion, Perspektivwechsel, neue Perspektive eröffnen fachliche Ideen einbringen, Ideen entwickeln (kritische) weiterführende Fragen, Einbringen von Fachwissen, Anregungen/Kritik fragend äußern, provozieren, indirekte Vorschläge mit Beispielen verknüpfen, Beispiele aus anderen Kitas um Handeln zu verbessern, an praktischen Beispielen anknüpfen, hinterfragen, Impulse geben
	Lösungsfindung durch Adressaten	Gemeinsam nach Lösungen suchen, gemeinsame Erarbeitung von Themen (kein Vortrag), Anknüpfen an Ideen der Beratenen, offener Prozess
	Zutrauen	Vertrauen in Beratene äußern, Zeit geben, in Vorgehen und Problemlösung der Beratenen vertrauen
	Ermutigen/Bestärken	Beratene ermuntern, Mut zu sprechen, in ihrem Vorgehen unterstützen, ihre Problemlösung unterstützen
	Sachfragen, Information	Sachfragen klären, fehlende Informationen geben um Perspektiven zu eröffnen und die Sache der Kindertagesbetreuung weiter zu entwickeln
Spiegeln		Fragendes Zusammenfassen, Wiederholen
Fragen		sachliches Nachfragen, Verständnisfragen, rhetorisches Fragen, mit Fragen bei Gedanken der Beratenen ansetzen
Strukturieren/moderieren		Rahmen abstecken, strukturieren, strukturierte Termine, regelmäßige Termine, sortieren, Verweis auf weiteres Gespräch Gespräch leiten, moderieren (z.B. Flip-Chart), zusammen fassen

Tabelle 4: Kodierung - Kooperation Beratene

Kategorien	Kodes	Operationalisierung und Anmerkungen
Wichtigkeit	Direkte Ansprache, Unterbrechen	Sofortiges Anfragen bei Bedarf
	Eigene Themen setzen und zu ihnen zurück kehren	Eigene Themen, Fragen, Probleme einbringen und darauf bestehen
Dabei-sein	Aufmerksamkeit und Interesse zeigen	sich äußern, Offenheit, Wunsch nach Beratung, sich einlassen auf Beratung
	Emotionale Betroffenheit zeigen	aufgeregt, traurig, wütend sein

	Empfinden schildern	Äußern von Ängsten vor den Gesprächen, Angst vor Bewertung, Kundtun des eigenen Unwohl-Seins
Signalarten	Persönliche, biographische Äußerungen	Schildern von persönlichen Hintergründen, Einbringen der eigenen Biographie
	Schlussfolgerungen/Erkenntnisse	Eigene Schlussfolgerungen aus der Beratung ziehen, Erkenntnisse formulieren
	Fragen	Sachfragen, Verständnisfragen
	Äußern von Schwierigkeiten	Probleme benennen, Eingeständnis eigener Unsicherheiten und Schwächen, Äußern der eigenen Ratlosigkeit
	Meinungsäußerung	Eigene Meinung äußern, Stellung nehmen zu Äußerungen der Fachberatung
	Vorschläge	Eigene Ideen und Vorschläge in die Beratung einbringen
	Selbstreflexion	sich selbst in Frage stellen, Kritikfähigkeit, Möglichkeit der Diskussion, Annehmen von Ratschlägen
	Bitten/Wünsche/Hilfesuche	Handlungsbedarf selbst benennen, um Unterstützung fragen
	Rechtfertigung	Kommentierung der eigenen Handlungen

3.4.3.4 Modus operandi und Polaritäten professionellen Handelns

Weiterhin wurden die Beratungssequenzen hinsichtlich des professionellen Handelns von Fachberatung im Sinne eines modus operandi untersucht. Basierend auf den von Fritz Schütze (2000) rekonstruierten Paradoxien professionellen Handelns und eigenen Forschungsarbeiten zu Modi professionellen Handelns konnte das professionelle Handeln als Umgang mit professionellen Paradoxien kodiert werden (vgl. dazu ausführlich May/Remsperger/Weidmann 2015). Im Laufe der Forschungsarbeit wischen wir jedoch von dem Begriff der Paradoxie ab und ersetzen ihn durch Dilemma. Der Paradoxie-Begriff legt in der Fachberatung feststehende Spannungsverhältnisse nahe, die es jedoch in einem veränderten Erbringungskontext von Fachberatung möglicherweise gar nicht gibt. Ganz ähnlich argumentierten auch Fachberater/innen in unseren kommunikativen Validierungen gegen den Begriff der Paradoxie. Dilemmata erschienen auch ihnen passender, um die schwierigen, teils widersprüchlichen Situationen in der Fachberatung zu umschreiben.

Mit diesem Zugang zum Beratungshandeln konnte außerdem ein Instrument zur Selbstreflexion von Fachberatung entwickelt und erprobt werden, das in Fortbildungen und in der alltäglichen Praxis eingesetzt werden kann (vgl. dazu ausführlich Remsperger/Weidmann 2016b).

Tabelle 5: Kodierung - modus operandi der Fachberatung

Kategorien	Kodes	Operationalisierung und Anmerkungen
Typisierung (vs. Fal- lentfaltung)		Schnelles Einordnen, Hinterfragen, Abwägen, Informationsdefizit, Wissensdefizit, Expertenwissen
		Zeit lassen und den Beratenen zuhören
Prognosen auf schwankender empi- rischer Basis	Transparenz der Unmöglich- keit von Prognosen	Begründen/Erläutern von Prognosen, Offenheit, Thematisierung fachlicher Grenzen
	Verschleierung durch Progno- sen	Anwendung von Floskeln, Prognosen behaupten
Geduldiges Zuwarten vs. sofortige Interven- tion	Geduldiges Zuwarten	Interaktionslenkung durch Adressaten, Ausreden lassen, Lösungsformulierung durch Adressaten, Akzeptanz von Lösungsvorschlägen, Zutrauen, Ermutigen/Bestärken
	Sofortige Intervention	Schnelle, unverhältnismäßige Interventionen, Sorge um Beratene oder möglichen Schaden, Drängen auf Sicherheit
Entscheidungslagen offen halten (und Risiken eingehen)	Entscheidungslagen offen halten	Entscheidungsfreiheit der Adressaten, Betonung und Bestärkung des Prozesshaften (Offenheit des Ausgangs)
	Entscheidungslagen eingren- zen	Benennung von Risiken, Kommunikative Manipulation, Entscheidungsdruck
Berücksichtigung biografischer Hinter- gründe	Berücksichtigung biographi- scher Hintergründe	Thematisierung, Aufgreifen der persönlichen Situation und biographischer Hintergründe
	Ausblenden biographischer Hintergründe	Ignorieren persönlicher und biographischer Äußerungen und Bezüge
Exemplarisches De- monstrieren vs. Er- zeugung von Unselb- ständigkeit	Exemplarisches Demonstrieren	1 - 2-maliges Demonstrieren, Aufforderung zum Ausprobieren, Lösungsfindung durch Adressaten, Anbieten von Hilfestellungen
	Erzeugung von Unselbstän- digkeit	Wiederholtes Demonstrieren, eigene Problemlösungen der FB, Verhindern von Aktivität der Adressaten
Umgang mit schwie- rigen Bedingungen von Kitas (und auch FB)	Umgang entwickeln	Thematisierung von Rahmenbedingungen, Ideen zur Bewältigung von Rahmenbedingungen, Einbezug von Ideen zur Bewältigung, Politische Transformation, Thematisierung professioneller Grenzen
	Umgang vermeiden	Problementfaltung und -bearbeitung im Rahmen der vorgegebenen Bedingungen
Umgang mit den organisationalen Bedingungen von FB in der Beratung	Erleichternder Umgang mit den organisationalen Bedin- gungen von FB in der Bera- tung	(Direkte oder indirekte) Thematisierung des/der eigenen Drucks/Belastung, Eingehen auf Beratene, Umgang gemeinsam entwickeln
	Druck erzeugender Umgang mit den organisationalen Bedin- gungen von FB in der Bera- tung	„Durchreichen“ des eigenen Drucks: Anforderungen an Adressaten, Eigene Unaufmerksamkeit/Fahrigkeit/Hektik, Mangelndes Eingehen auf Adressaten, Verweis auf Dienstaufsicht, Verweis auf Qualitätsmanagement
Problementfaltung und aktive Klärung	Problementfaltung und aktive Klärung des Beratungsauf-	Erfragen von Gründen und Sichtweisen, Berücksichtigung der Sichtweisen einzelner Adressaten,

des Beratungsauftrags	trags	Klärung des Auftrags an FB, ggf. gemeinsame Neuformulierung des Auftrags an FB
	Problemreduktion und mangelnde Klärung des Beratungsauftrags	Festhalten am vorher vereinbarten Beratungsauftrag und des Problems, eigene Interpretation des Beratungsauftrags und des Problems, Verhindern der Fallentfaltung
Sicherheit durch Routine vs. Einschränkung der Handlungsaufmerksamkeit	Sicherheit durch Routine	Existenz routinierter Abläufe, Routine-Besuche, Abweichung von routinierten Abläufen
	Einschränkung der Handlungsaufmerksamkeit	Strikte Orientierung an routinierten Abläufen, starre Gesprächsabläufe
Die Forderung nach einer guten Kindertagesbetreuung vs. persönliche Interessen und Vorstellungen der Adressaten	persönliche Interessen und Vorstellungen der Adressaten	Thematisierung der Interessen u. Vorstellungen der Adressaten, begründete Voranstellung der fachlichen Vorgaben, gemeinsame Annäherung an einen gemeinsamen Nenner, Unterstützung bei der Umsetzung fachlicher Vorgaben
	Die Forderung nach einer guten Kindertagesbetreuung	Bloße Thematisierung der fachlichen Vorgaben, Kontrolle fachlicher Vorgaben
Machtentfaltung vs. Fallentfaltung	Partizipativer Umgang mit Beratenen	Partizipativer Umgang, Subjektorientierung, Interaktions- u. Beziehungsreziprozität
	Direktiver Umgang mit Beratenen	Direktiver Umgang, schnelle Interventionen, Handlungsanweisungen
Notwendigkeit von Unbefangenheit und Reflexion	Handeln als ganze Person	Handeln „aus dem Bauch heraus“, Transparenz über unbefangenes Handeln
	Rollenhandeln	Handeln in der Rolle der FB und in Routinen
	Reflexion des Handelns	Thematisierung, dass man über Dinge nachdenken muss, Bereitschaft, sich selbst in Frage stellen zu lassen
	keine Reflexion des Handelns	Handeln und eigene Einschätzungen werden nicht hinterfragt

Die Kodierungen zu den modi operandi bildeten die Grundlage für einen zusammenfassenden Blick auf das professionelle Beratungshandeln von Fachberatung als Handeln zwischen zwei entgegengesetzten Polen. Mit diesen Polen ließ sich das Beratungshandeln noch einmal zusammenfassend und in der Gegenüberstellung charakterisieren und dann auch typisieren:

Tabelle 6: Polaritäten professionellen Handelns

nah		distanziert
human		technisch
emotional		sachlich

spontan		routiniert
offen		strukturiert
an Singularität/Situativität des Falles orientiert		Modell orientiert
generalistisch		spezialisiert
holistisch		symptomorientiert
abwartend / gewährend		interventionistisch

3.4.3.5 Typenbildung

Mit dem Archiv der Beratungssequenzen (einschließlich anschließender Interviews mit Memos) konnten geeignete Beratungssequenzen für die Komparatistik der (sozio-)genetischen Rekonstruktionen entsprechender „Idealtypen“ beruflicher Habitusformationen von Fachberatung ausgewählt werden. Das Archiv diene außerdem zur Auswahl von Sequenzen, um die „Qualität“ entsprechend eingegangener Arbeitsbündnisse aus der Perspektive der Fachberater/innen als Professionelle zu untersuchen, die sich hauptsächlich in der reflexiven Bewältigung professioneller Paradoxien bzw. Dilemmata wie auch in den Produktionsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung angelegter struktureller Konflikte zeigt. Diese Auswahl ebenso wie die Begrenzung der kodifizierenden Auswertung der aufgezeichneten Beratungssequenzen erfolgte im Anschluss an die von Glaser und Strauss (vgl. 2008: III.) zur systematischen Suche nach Vergleichsgruppen entwickelten Methode des „theoretical sampling“ (vgl. auch Strauss 1991: 70f.; Strauss/Corbin 2010: 11.). Fallauswahl und Fallanalyse des Datenmaterials erfolgten dabei zeitgleich und beeinflussten sich wechselseitig. „Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen“ (Kelle/Kluge 2010: 48). In einem späteren Gruppierungsprozess wurde auf der Ebene des Typus nach möglichst ähnlichen Kategorien und Elementen gesucht (interne Homogenität), auf der Ebene der Typologie, die zwischen verschiedenen Typen differenziert, hingegen nach starken Unterschieden, so dass eine Typenmatrix entstehen kann. „Der Prozess des theoretischen Sampling wird dann beendet, wenn eine „theoretische Sättigung“ erreicht

ist, d.h. wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können“ (ebd.: 49).

3.4.3.6 Strategie und Methodenentwicklung

Aus der theoretischen Perspektive auf den beruflichen Habitus war zu erwarten, dass in den Beratungssequenzen und den zugehörigen Telefoninterviews die Themen der Beratung einheitlich wahrgenommen, beurteilt und beraten werden. Dies war jedoch nur selten der Fall. Dagegen wechselte der *modus operandi* selbst in einzelnen Beratungssituation mehrfach. Mit der axialen Kodierung der Grounded Theory sollte dieser Wechsel erklärt werden. Weil Strauss und Corbin (2010) aber ursächliche und intervenierende Bedingungen eines Handlungskontextes mit Handlungs- bzw. Interaktionsstrategien und den Konsequenzen in Relation zueinander setzen, schien dieses Kodierparadigma zu deterministisch. Der wechselnde *modus operandi* wies vielmehr darauf hin, dass die Beratung als koproductive Praxis der Kommunikation der Beteiligten folgt und der Beratungsmodus von Fachberatung immer wieder dementsprechend ausgerichtet wird.

Als „sensibilisierendes Konzept“ fungierte zunächst Andreas Schaarschuchs (1999) Modell sozialer Dienstleistungsproduktion, das weniger deterministisch ausgerichtet ist als das von Strauss und Corbin. Mit der Ausdifferenzierung von Erbringungsverhältnis, Erbringungskontext und gesellschaftlichen Bedingungen sollten Zusammenhänge rekonstruierbar sein zwischen den (gesellschaftlichen) Bedingungen von Fachberatung in den verschiedenen Bundesländern, dem Erbringungskontext von Fachberatung (unterschiedliche Träger sowie Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche) sowie der konkreten Ausgestaltung der Erbringungsverhältnisse (in der Koproduktion von Beratern und Beratenen) (siehe dazu auch Kap. 2.4.1 und 2.4.2). Allerdings erwies sich das Modell als nicht geeignet, um spezifische Organisationsformen von Fachberatung und entsprechende Akteursperspektiven angemessen theoretisch zu fassen – denn Mittel und Bedingungen von Fachberatung können nur aus der Perspektive der Handelnden selbst unterschieden werden. Dienst- und Fachaufsicht etwa wäre in Schaarschuchs Verständnis dem Erbringungskontext zuzuordnen, in einem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin wäre sie als intervenierende Bedingung zu fassen. Das mag auch für viele Fachberater/innen zutreffend sein, einige Fachberater/innen im Sample des Forschungsprojekts beschrieben Dienst- und Fachaufsicht in den problemzentrierten Interviews zum beruflichen Selbstverständnis jedoch eher als ein Mittel, um besser auf die Leitungen der Kinderta-

gestätten einwirken zu können. Zudem zeigte sich, dass Erbringungskontext und gesellschaftliche Bedingungen in der Produktion der sozialen Dienstleistung Fachberatung nicht als objektive Kategorien wirksam sind, sondern die Produktionsverhältnisse (vgl. May 2006) von Fachberatung erst durch die Reproduktion der Beteiligten und deren Veränderung der Verhältnisse entstehen: Bis auf wenige Ausnahmen, waren die Fachberater/innen mit der institutionellen Einrichtung und der Organisation ihrer Fachberatung zufrieden, und zwar unabhängig von den unterschiedlichen Erbringungskontexten – allerdings wünschten sich die meisten für weniger Einrichtungen zuständig zu sein. Dies ist auch deshalb interessant, weil die Fachberater/innen sich nach eigenen Angaben kaum politisch oder gewerkschaftlich engagieren. Sie schaffen sich also offenbar selbst geeignete Bedingungen für ihre Fachberatung. Sie setzen bspw. eigene Schwerpunkte in ihren Fort- und Weiterbildungsangeboten oder richten ihr Beratungsangebot in einer Komm-Struktur ein, weil ein häufiges Aufsuchen aller Einrichtungen nicht möglich ist. Das gelingt ihnen obwohl von vielen Seiten sehr unterschiedliche Erwartungen an sie gerichtet werden. Möglicherweise liegt aber in der Unmöglichkeit, allen Erwartungen gerecht werden zu können, gerade jene Freiheit, die es den Fachberater/innen ermöglicht, Fachberatung auf ihre je eigene Weise zu gestalten. Diese spezifischen Organisationsformen der jeweiligen Fachberatungspraxis etablieren sich dann sogar als normativer Standard von Fachberatung. In den problemzentrierten Interviews und den Telefoninterviews wurde deutlich, dass die Beratenen sich in ihren Erwartungen und Qualitätsansprüchen auf diese spezifische Praxis beziehen und sie damit auch für nachfolgende Fachberater/innen Grundlage und Orientierung für die eigene Fachberatungspraxis ist.

Im Gegensatz zu Schaarschuchs Dienstleistungstheorie, die also als sensibilisierendes Konzept für eine Grounded Theory von Fachberatung weniger geeignet schien, erlaubt Steinerts (1998) und Reschs (1998) Modell von Arbeitsbündnissen bei der Analyse der aufgezeigten Befunde eine deutlich andere Relationierung zwischen der gesellschaftlichen Ebene sowie den Ebenen von Institution und Organisation sowie Interaktion, die letztlich nur aus der Perspektive der in der Fachberatung ko-produktiv Handelnden rekonstruiert werden kann. Mit diesem Analyseinstrument der Arbeitsbündnisse (vgl. Resch 1998; Steinert 1998) sollten also die Koproduktion von Beratenden und Beratenen aus deren Sicht sowie die Prozessualität solcher Arbeitsbündnisse besser verstanden werden. Hieraus ergaben sich zunächst Hinweise auf die Gestaltung von Arbeitsbündnissen durch die Fachberatung in der Koproduktion mit den Beratenen, also auf den jeweiligen *modus operandi* und damit die *Habitusformationen* von Fachberatung. Im Rahmen der Dissertation wurden dann mit demselben Analyseinstru-

ment die Arbeitsbündnisse noch einmal aus der Perspektive der Beratenen, ihrer Qualitätsansprüche und dem Nutzen der Beratung für sie untersucht.

4 Rekonstruktive Analysen – Ergebnisse des Forschungsprojekts als Grundlage für die Rekonstruktion von Arbeitsbündnissen

Das Forschungsprojekt bildet mit seinen theoretischen Grundlagen, den methodischen Zugängen und den Ergebnissen die Basis für das Dissertationsvorhaben, die Rekonstruktion und Typologie von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertagesstätten aus der Perspektive der Beratenen. Ich stelle die Ergebnisse des Forschungsprojekts deshalb verkürzt, aber so ausführlich wie nötig dar, um daran anschließen zu können. Den Bezug zu den Arbeitsbündnissen aus der Perspektive der Beratenen stelle ich später im Zusammenhang der Typologie her. Zunächst stelle ich die empirisch entwickelten Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten vor. Anschließend gehe ich auf die rekonstruierten Qualitätsansprüche von und an Fachberatung ein, um schließlich drei Habitusformationen von Fachberatung zu erläutern, die als zentrales Ziel des Forschungsprojekts aus den Beratungsweisen von Fachberatung, den *modi operandi*, und deren Bezügen zu den Idealtypen und den Qualitätsansprüchen aus der empirischen Material entwickelt werden konnten.

4.1 Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten

In Anlehnung an das Verfahren sinngenetischer Typenbildung der Dokumentarischen Methode wurden aus den Interviews (PZIs) mit Fachberater/innen unterschiedliche Selbst- und Beratungsverständnisse idealtypisch rekonstruiert. Sie sind als *Idealtypen* nicht einzelnen Fachberater/innen als Beschreibung ihres jeweiligen Selbstverständnisses zuzuordnen, sie liegen vielmehr quer zu den einzelnen Personen. Je nach Beratungssituation, insbesondere den unterschiedlichen Beratenen und den Themenfeldern, kann sich Fachberatung aus einem unterschiedlichen Selbstverständnis heraus vollziehen. Die Beratungssituation, das Beratungsthema und die Adressat/innen bilden den Hintergrund für das Beratungsverständnis, das sich entsprechend anpasst und unterschiedliches Beratungshandeln hervorbringt. Nichtsdestotrotz ließen sich in den Erzählungen der Fachberater/innen Gemeinsamkeiten entdecken und somit Idealtypen des Selbst- und Beratungsverständnisses von Fachberatung rekonstruieren. Natürlich kann ein bestimmter Idealtypus bei einer Fachberaterin oder einem Fachberater besonders ausgeprägt sein und ein anderer gar nicht. I.d.R. wird das Beratungshandeln von Fachberatung aber je nach Beratungssituation, Beratungsthema und Adressat/innen von verschiede-

nen idealtypischen Selbstverständnissen bestimmt. Das Idealtypische ist also immer eine Konstruktion und wird besonders deutlich in der Abgrenzung von sehr unterschiedlichen Selbstverständnissen oder gar in einer Gegenüberstellung. So ist Fachberatung zwar grundsätzlich als Dienstleistung zu bezeichnen, in der Abgrenzung eines besonderen Selbstverständnisses wird hier aber auch ein Idealtypus deutlich.

In der Darstellung der Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten folge ich der Publikation von Remsperger und Weidmann (2013) im Rahmen des Forschungsprojekts.



Abbildung 5: Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten¹⁶

Ermöglichen

Ermöglichen als berufliches Selbstverständnis von Fachberatung zielt vor allem auf die Stärkung der Leitungskräfte als Schlüsselstellen in den Kindertagesstätten und der Kindertagesbetreuung. Die Ressourcen der Fachkräfte sind dabei der Anknüpfungspunkt für eine partnerschaftliche und prozessorientierte Unterstützung. Fachberatung will mit ihrem Blick von außen Denkanstöße und Impulse in die Kindertageseinrichtungen hinein geben, die routinierte Praxis hinterfragen, aber die Adressat/innen ihre eigenen Lösungswege finden lassen. Dieses Selbst- und Beratungsverständnis ist ähnlich dem Empowerment-Ansatz in der Sozialen Arbeit, in dem auf die Selbstbefähigung und -ermächtigung der Klient/innen fokussiert wird, geprägt von einem hohen Maß an Zutrauen in die Beratenen. Gleichzeitig werden die Lei-

¹⁶ Quelle: Remsperger/Weidmann 2013: 13

tungskräfte in ihrer zentralen Rolle und Verantwortung ernst genommen und gefordert. Kita-Leitungen müssen diesem Beratungsverständnis zufolge in jeder Situation für ihr Handeln einstehen. Veränderungsprozesse werden durch die Anregung zur Reflexion des beruflichen Handelns der Beratenen eingeleitet.

Expertise

Fachberatung im Selbstverständnis der Expertise geht es um die Weiterentwicklung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen. Sie ist Expertin für Kindertagesbetreuung und wird als solche von den Adressat/innen angefragt. Ihre Expertise hat sie durch langjährige Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und Zusatzausbildungen oder Studium erfahrungs- und theoriebezogen entwickelt. Sie hat mit diesem „Aufstieg“ einen Wissensvorsprung gegenüber den Beratenen und kann Kindertagesbetreuung auf der Metaebene betrachten. In diesem Selbstverständnis organisiert Fachberatung Fort- und Weiterbildungen, um für ein professionelles Verständnis von früher Bildung zu sorgen. Ebenso wichtig sind die eigene Weiterqualifizierung und die fachpolitische Transformation relevanter Themen zur Qualitätsentwicklung. Im Gegensatz zum Selbstverständnis Ermöglichen läuft die Fachberatung im Selbstverständnis Expertise Gefahr, Problemlösungen für die Beratenen vorwegzunehmen, Veränderungen also nicht prozesshaft anzuregen, sondern selbst zu entwickeln und vorzugeben.

Umsorgen

Umsorgen ist ein berufliches Selbstverständnis, das ganz auf die Beratenen und ein gutes Verhältnis zu ihnen ausgerichtet ist. Das kann für die Beratung bedeuten, dass die Beratenen quasi an die Hand genommen werden, die Fachberatung ihnen also umfassen hilft und für sie sorgt. Wertschätzender Umgang, eine auf die Adressat/innen ausgerichtete Haltung und der Aufbau persönlicher, vertrauensvoller Beziehungen bilden die Grundlage der Beratungsarbeit im Selbstverständnis Umsorgen. Dieser Idealtyp fiel besonders in der ehemaligen DDR auf. Offenbar sind die Erfahrungen mit einer stark auf Kontrolle ausgerichteten staatlichen Fachberatung nach wie vor derart prägend, dass die heutige Fachberatung die Beziehung zu den Beratenen in den Vordergrund stellen muss. Problematisch und reflektionsbedürftig ist dabei das Dilemma für Fachberater/innen zwischen persönlicher Nähe und einem Gefühl des Gebrauchtwerdens auf der einen Seite und einem paternalistischen Umgang mit den Beratenen auf der anderen Seite.

Dienstleistung

Fachberatung kann grundsätzlich als Dienstleistung bezeichnet werden. Dienstleistung als berufliches Selbstverständnis meint aber die Art und Weise der Umsetzung von Fachberatung. In diesem Selbstverständnis kann Fachberatung von den Adressat/innen nur freiwillig in Anspruch genommen werden. Die Beratung wird also als Angebot an die Beratenen und nach deren Bedarfen gestaltet. Die Weiterentwicklung von Kindertagesbetreuung findet so nur auf Anfrage statt und nur so weit wie die Adressat/innen es wollen. Dieser Schwierigkeit steht die Einschätzung gegenüber, dass Fachberatung nur dann wirksam sein kann, wenn sie von Kindertageseinrichtungen gewollt ist. Fachberatung im beruflichen Selbstverständnis stimmt sich deshalb mit den Beratenen ab über deren Erwartungen, was und wie Fachberatung sein soll. Gleichzeitig ist sie als Dienstleistung das Angebot an die Adressat/innen, Dinge für sie zu klären, zu organisieren oder sogar zu übernehmen und so die Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln.

Vermitteln

Fachberatung im beruflichen Selbstverständnis Vermitteln sieht sich als Netzwerkerin für die Adressat/innen und für sich selbst. Es geht ihr also vor allem um den Aufbau und die Förderung von Netzwerken der Adressat/innen – als unspezifische Gelegenheit für den Austausch ebenso wie zur gemeinsamen Bearbeitung spezifischer Probleme. Sie versteht sich aber auch selbst als Teil von Netzwerken zum Austausch und zur Zusammenarbeit. Sie vermittelt zudem zwischen verschiedenen Adressat/innen bei widerstreitenden Erwartungen und verweist in der Beratung auch an die Expertise anderer. Fachberatung im beruflichen Selbstverständnis Vermitteln ist für alle Adressat/innen eine neutrale Partnerin, die nicht auf ihr Wissen abhebt, sondern auf Gesprächsführung, Moderation, Prozessbegleitung, Vernetzung und Erfahrungsaustausch.

Monitoring

Monitoring als berufliches Selbstverständnis von Fachberatung zielt vor allem auf die kontinuierliche und systematische Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Qualität wird dabei nicht relational und prozesshaft verstanden, Qualität soll vielmehr mit einheitlichen Qualitätsstandards, rechtlichen Vorschriften und pädagogischen Richtlinien fixiert und implementiert werden. Dementsprechend notwendig sind die regelmäßige Analyse von Qualitätsentwicklungsprozessen, das Steuern mittels Qualitätsentwicklungsverfahren und das Monitoring (z.B. anhand von Zielvereinbarungen). In diesem Selbstverständnis nimmt die Fachberatung also

eine Kontrollfunktion gegenüber Fachkräften und Trägern ein. Dementsprechend wünschten sich Fachberater/innen mit einem ausgeprägten beruflichen Selbstverständnis des Typus Monitoring Fach- und Dienstaufsicht über die Kindertageseinrichtungen, um Qualitätsstandards als Verbindlichkeiten einfordern zu können.

Krisenintervention

Krisenintervention wird als berufliches Selbstverständnis von den Adressat/innen an Fachberatung heran getragen. Es ist kein Idealtypus im Sinne eines angestrebten Selbstverständnisses, nichtsdestotrotz für einige Fachberater/innen ein notwendiges Verständnis, wenn sie als Notfallberater/innen erst hinzugezogen werden, wenn Probleme oder Konflikte sich zugespitzt haben. Zu problematisieren ist in diesem Zusammenhang die Freiwilligkeit der Beratung, die ggf. erst bei entsprechendem Problemdruck in Anspruch genommen wird, ebenso wie die Unmöglichkeit des regelmäßigen Beratungskontakts bei einer Zuständigkeit für eine große Zahl an Einrichtungen (meist 50 bis 80). Damit verbunden ist zudem ein kaum abdeckbares thematisch weites Feld der Fachberatung im Feld der Kindertagesbetreuung, das mit vielfältigen, kurzfristigen Projekten geradezu überzogen wurde und wird. Trotz der zumeist angestrebten langfristigen Beratungsperspektive, findet Fachberatung auch in der ungewollten Rolle der Krisenintervention statt. Dieses Selbstverständnis liegt deshalb quer zu allen anderen Typen und kann sogar die Umsetzung der anderen idealtypischen Beratungsverständnisse behindern.

4.2 Qualitätsansprüche von und an Fachberatung

Die Qualitätsansprüche von und an Fachberatung sind als zweites Forschungsergebnis ein wichtiges Element für die Entwicklung der Habitusformationen. Dem relationalen Verständnis von Qualität folgend, sind die Erwartungen an Fachberaterinnen und Fachberater aber auch als Grundlage für die Aushandlung der Akteur/innen in den Arbeitsbündnissen der Fachberatung und somit auch als Grundlage einer Qualität von Fachberatung zu sehen, die zwischen den Akteur/innen entwickelt wird. Der Begriff Qualitätsansprüche stellt dies zugebenermaßen etwas verkürzt dar. Gleichwohl sind damit jene Aussagen gemeint, die im Rahmen des Forschungsprojekts von den Beratenen wie von den Fachberaterinnen und Fachberatern selbst als Erwartungen an eine gelingende Fachberatung kodiert werden konnten.

Diese Aussagen wurden in den Telefoninterviews im Anschluss an die Aufzeichnung der Beratungssituationen von den Fachberaterinnen und Fachberatern und den Beratenen getätigt. In den Telefoninterviews ging es um die Gestaltung der Beratungsgespräche, die Rahmenbedingungen der Beratungen, die Beurteilung der Gespräche durch Fachberatungen und Beratene und um die Frage, wie Fachberatung - unabhängig vom jeweiligen Beratungsgespräch - sein sollte. Das Forschungsinteresse lag im Verständnis von Orientierungen der beteiligten Akteure und ihrer Deutungsmuster hinsichtlich der Qualität von Fachberatung, die als Qualitätsansprüche kodiert und zu Kategorien zusammengefasst wurden.

Die Kodes und die Kategorien werden in der nachfolgenden Tabelle in übersichtlicher Weise kurz dargestellt und erläutert, ausführlicher werden sie im anschließenden Text beschrieben.

Tabelle 7: Kodierung - Qualitätsansprüche von und an Fachberatung¹⁷

Kategorien	Kodes	Operationalisierung und Anmerkungen
Haltung: <i>Ansprüche im Umgang mit eigener Rolle und mit Beratenen</i>	Haltung/Rolle	Haltung wird als integraler Bestandteil der eigenen Rolle und somit häufig im Zusammenhang formuliert.
	Responsivität	Auf die Bedarfe der Beratenen eingehen
	Kooperation	Zusammenarbeit mit Beratenen
	Selbstreflexion	Reflexion des Handelns als Fachberater/in; nicht bei Beratenen
Fachliche Begleitung:	Fachliche Begleitung	Begleitung der Praxis in allen fachlichen Fragen

¹⁷ Quelle: Remsperger/Weidmann 2015: 7f.

<i>Ansprüche zur Begleitung der Kitas und Träger; Ansprüche zur Fachlichkeit der Fachberatung</i>	Pädagogische Beratung	Beratung hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen; nicht bei Fachberatung
	Konzeptionsentwicklung	Unterstützung bei der Konzeptionsentwicklung; nicht bei Beratenen
	vor Ort sein, Zeit	Zeit für die Beratung vor Ort aufbringen; bei Beratenen nur „vor Ort sein“
	Zeit	Sich Zeit für die Beratung nehmen; nicht bei Fachberatung
	Teamorientierung	Auf Belange des ganzen Teams eingehen
	Praxiserfahrung	Erfahrung aus eigener Kita-Tätigkeit; nicht bei Fachberatung
	Praxisorientierung	Beratung auf die Belange der Praxis ausgerichtet
Stärkung nach innen und außen:	Stärkung nach innen und außen	z.B. Stärkung gegenüber dem Team und gegenüber dem Träger
<i>Ansprüche zur Unterstützung der Kita-Praxis; Vertretung der Kitas gegenüber Politik, Verwaltung, Träger</i>	Mittragen - Sich mitverantwortlich fühlen	Hoher Einsatz für die Belange von Leitung und Team; nicht bei Fachberatung
	Bestätigung	Das Handeln der Fachkräfte bestätigen
	Engagement	Sich für die Beratenen einsetzen; nicht bei Fachberatung
	Spagat Träger-Leitung	Vermittlung zwischen Träger und Leitung; nicht bei Fachberatung
	Rückendeckung	Stärkung der Beratenen gegenüber Dritten
	Politische Transformation, professionelle Vertretung	Transfer von Inhalten (z.B. Bildungsplänen) in die Praxis; Transfer von Belangen der Praxis in die Politik, z.B. Vertretung im Jugendhilfeausschuss
Kompetenz:	kompetent	Mehrfacher Ausdruck der Beratenen („in vivo Kode“): Wunsch nach Kompetenz; nicht bei Fachberatung
<i>Ansprüche an das Können der Fachberatung</i>	Unterstützung	Fachliche Unterstützung
	Fort- und Weiterbildung	Fort- und Weiterbildung der Teams (durch FB selbst oder externe Anbieter)
	Sachfragen, Information	Vermittlung sachlicher Informationen
	Anregungen, Reflexion	Anregung zur Reflexion des päd. Handelns
	Klärung	Klärung von Fragestellungen, Beratungsaufträgen
	Struktur	Einerseits Strukturiertheit der Fachberatung im Beratungsgespräch; Andererseits Unterstützung bei der Strukturierung des eigenen päd. Alltags

Die Ansprüche, die Beratene an Fachberatung und Fachberaterinnen und Fachberater an sich selbst stellen, konnten in vier Kategorien zusammengefasst und unterschieden werden: „Haltung“, „Fachliche Begleitung“, „Stärkung nach innen und außen“ sowie „Kompetenz“.

Unter „Haltung“ sind diejenigen Aussagen gefasst, die sich auf den Umgang mit der Rolle der Fachberatung und den Umgang mit den Beratenen beziehen. Beispielhaft sei hier eine Erwartung einer Kita-Leiterin angebracht:

„Die Fachberatung war sehr bemüht, gemeinsam mit mir eine Lösung zu finden und für mich das Problem aufzuschlüsseln. Ein Miteinander, das ist mir total wichtig“ (K2B, 00:08:39-00:08:48¹⁸).

Die Ansprüche der Kategorie „Fachliche Begleitung“ beziehen sich auf die Begleitung der Kindertageseinrichtungen und ihrer Träger, also die Orientierung an der Praxis in den Einrichtungen und den Kontakt mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor Ort. Sie meinen aber auch die Fachlichkeit der Fachberatung, die insbesondere über Praxiserfahrung verfügt und damit erst in der Lage ist, Konzeptionen zu entwickeln und pädagogisch zu beraten:

„Sie kommt nicht von irgendwo her, sie weiß was gehauen und gestochen ist, und dadurch hat sie auch umsetzbare Vorschläge. Wer hinter dem Schreibtisch sitzt, weiß nicht unbedingt, was wirklich umsetzbar ist in der Praxis“ (D1B123, 00:13:47 00:14:07).

„Stärkung nach innen und außen“ umfasst die Ansprüche der Beratenen hinsichtlich einer Unterstützung ihrer Arbeit. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass es sich bei den Beratenen vor allem um Leiter/innen von Kindertageseinrichtungen handelt. Es geht ihnen darum, von der Fachberatung in ihrem Handeln bestätigt zu werden, z.T. auch gegenüber dem eigenen Träger: *„... dass ich mich nochmal einfach sicherer fühle, dass ich an vielen Dinge selbst gedacht hab, also dass ich das nochmal von außerhalb höre“ (E5B, 00:11:08-00:11:18).* Stärkung bedeutet auch eine Vertretung der Belange der Einrichtung gegenüber der kommunalen Verwaltung oder der Kommunalpolitik und allgemeiner die Vertretung des Feldes der Kindertagesbetreuung auf der Landes- oder Bundesebene. *„Als Sprachrohr für die Kitas, da hat der Fachberater andere Möglichkeiten [...] Gemeinderat, [...] Jugendhilfeausschuss“ (F2B, 00:11:33-00:11:59).*

In der Kategorie „Kompetenz“ schließlich sind unterschiedliche Ansprüche an das Können der Fachberaterinnen und Fachberater zusammengefasst, die das weite Feld der beruflichen

¹⁸ Zeitangaben dienen dann als Belege, wenn das empirische Material nicht transkribiert wurde. Die Auswertung erfolgte dann direkt anhand der Audiodatei. Kodierungen und Memos wurden mittels MAXQDA direkt in der Audiodatei notiert bzw. vorgenommen. Für die Darstellung hier wurden dann nur die relevanten Stellen im empirischen Material transkribiert und deren Bezug mit der zeitlichen Angabe in der Audiodatei hergestellt.

Kompetenz von Fachberatung noch einmal verdeutlichen. Fachberatung soll nicht nur über Expertise und Verweisungswissen verfügen:

„Fachberatung soll für mich sein: auf alle Fragen des täglichen Lebens im Kindergarten, seien es rechtliche Fragen, seien es pädagogische Fragen, dass ich von der Fachberatung eine kompetente Antwort bekomme“ (K2B, 00:07:29-00:07:43).

Sie soll die Beratenen zur Reflexion anregen: *„... so kreativ was mit reinbringt, nochmal Impulse frei setzt, um nochmal was anzuregen, nachzudenken“ (K3B1+2, 00:04:59-00:05:04)* und auch die Angelegenheiten der Beratenen strukturieren können: *„Sie ist sortierend. Ich erwarte, dass ich meine Situation hier ihr präsentieren kann und sie das Ganze ein bisschen sortiert“ (E2B, 00:03:09-00:03:19).*

Im quantitativen Vergleich der vier Kategorien, verbunden mit der Gegenüberstellung der Qualitätsansprüche der Beratenen und der Fachberater/innen an sich selbst, fällt auf, dass die „Kompetenz“ der Fachberatung den Beratenen und den Fachberater/innen gleichermaßen und besonders wichtig ist. 45% bzw. 47% der kodierten Qualitätsansprüche sind in dieser Kategorie versammelt. 22% der Aussagen der Beratenen und 18% derjenigen der Fachberater/innen beziehen sich auf die „Fachliche Begleitung“. Deutliche Unterschiede zwischen den Ansprüchen der Beratenen und der Fachberaterinnen und Fachberater an sich selbst zeigen sich dagegen in den Kategorien „Haltung“ und „Stärkung nach innen und außen“. Die Fachberater/innen beziehen 30% ihrer Qualitätsansprüche auf die „Haltung“, die Beratenen nur 16%. Anders herum beziehen sich 17% der Aussagen der Beratenen auf die „Stärkung nach innen und außen“, während die Fachberater/innen dies nur bei 5% ihrer Aussagen tun.

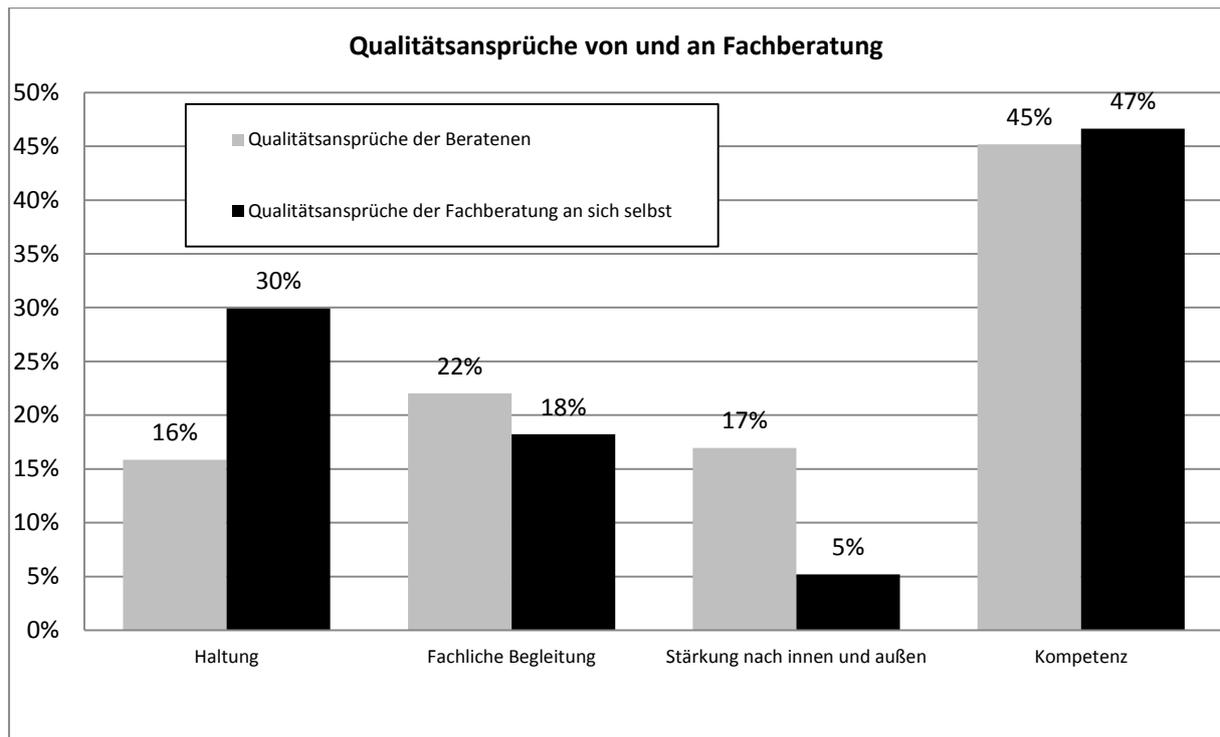


Abbildung 6: Qualitätsansprüche von und an Fachberatung¹⁹

Auch wenn eine solche quantitative Analyse von qualitativen, rekonstruierten Ergebnissen bei dem vergleichsweise kleinen Sample unkonventionell ist - vielleicht sogar als unzulässig bezeichnet werden könnte -, zeigen sich hier doch Tendenzen für eine weitere Analyse der Qualitätsansprüche und erste, zu prüfende, Ansätze für eine Typisierung der Qualitätsansprüche.

Eine solche Typisierung von Qualitätsansprüchen ist für die Analyse von Arbeitsbündnissen interessant hinsichtlich der Frage, ob und wie strukturelle und institutionelle Vorgaben (als „Produktionsverhältnisse“ des Sozialen bzw. „Erbringungskontext“ von Fachberatung), das „organisationskulturelle System“ (vgl. Klatetzki 1993) bzw. die konkrete Organisiertheit des beruflichen Handelns und auch der „sozialpädagogische Diskurs“ (Winkler 1988: 30) Präferenzen in den Ansprüchen an die Fachberatung, also, zumindest verbal ausgedrückte, typische Qualitätsansprüche hervorbringen.

Die Analyse der Arbeitsbündnisse soll aber zuerst auf der Ebene der konkreten beruflichen Praxis erfolgen. Es geht also darum, in einzelnen Beratungssequenzen zu beobachten und zu

¹⁹ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Codes in der entsprechenden Kategorie im Verhältnis zur Gesamtzahl der Codes.

rekonstruieren, auf welche Weise Arbeitsbeziehungen etabliert werden und wie sie sich gestalten. Die Qualitätsansprüche der Beratenen, die diese bezogen auf die jeweilige Beratung äußern, geben Hinweise für diese Analyse. Weitere Rückgriffe auf die vier Kategorien, ihre Binnendifferenzierung und den Vergleich der einzelnen Kodierungen von Beratenen und Fachberater/innen sollen dann in die Analyse der Arbeitsbündnisse einfließen, wenn sich deutliche Zusammenhänge von Qualitätsansprüchen und den Typen von Arbeitsbündnissen ergeben.

4.3 Habitusformationen von Fachberatung²⁰

Ein zentrales Ziel des Forschungsprojekts war die soziogenetische Rekonstruktion beruflicher Habitusformationen von Fachberatung als modus operandi impliziten Handlungswissens über entsprechende Beratungs- und Interventionsstrategien. Die problemzentrierten Interviews über das professionelle Selbstverständnis und den favorisierten Beratungsansatz sollten darauf erste Hinweise geben. Weil aber der einem bestimmten beruflichen Habitus zugrunde liegende modus operandi im beruflichen Alltag eher vorreflexiv wirksam ist, müssen das aus den PZIs rekonstruierte Selbstverständnis und die reale Praxis von Fachberatung nicht identisch sein. Der modus operandi sollte deshalb in der Praxis von Fachberatung analysiert werden. Die „inneren Logiken“ (Oevermann 2001: 9) hinter variierenden, aber wiederkehrenden Einzelpraxen sollten als Produktionsweisen von Fachberatung rekonstruiert werden, um auf der Basis von Telefoninterviews zu Beratungssituationen, vor allem aber aus der Praxis selbst heraus zu beruflichen Habitusformationen von Fachberatung zu kommen.

Allerdings ließ sich zunächst kein derart durchgängiger modus operandi in den unterschiedlichen Fachberatungspraxen entdecken, wie es nach der Konzeption des Habitus (vgl. Bourdieu 1979) zu erwarten gewesen wäre - selbst in einzelnen Beratungssituationen wechselte er teilweise mehrfach. Ebenso widerlegte die Untersuchung die Vorannahme, dass der modus operandi durch den jeweiligen Erbringungskontext (vgl. Schaarschuch 1999), also die Institutionalisierung und Organisation von Fachberatung, geprägt sei. Zusammenhänge von modus operandi und Aspekten wie Fach- und/oder Dienstaufsicht, Träger von Fachberatung, Anzahl und Verteilung von Zuständigkeiten oder auch Bestimmungen der Bundesländer waren nicht als ‚typische‘ Zusammenhänge feststellbar.

Am Beispiel der Bildungspläne möchte ich das kurz ausführen, denn die Bildungspläne der Bundesländer werden als wesentliche Grundlage der Kindertagesbetreuung angesehen. Fachberatung soll die Kindertageseinrichtungen bei der Umsetzung der Bildungspläne unterstützen. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Bildungspläne in den Bundesländern, auch hinsichtlich der Beschreibung der Aufgaben von Fachberatung, haben wir Unterschiede in der Beratungspraxis erwartet, die sich aber nicht bestätigt haben. Nun gibt es dafür pragmatische Gründe: Zunächst war die Studie als qualitative Forschung mit einem entsprechend kleinen Sample angelegt. Ein Vergleich zwischen den Bundesländern kann deshalb keine belastbaren

²⁰ Vgl. dazu auch May/Remsperger/Weidmann 2015

Erkenntnisse bringen, die nicht ebenso durch andere Variablen bedingt sein können. Eine solche Variable ist z.B. der Träger von Fachberatung. Die Trägerstrukturen sind allerdings nicht immer deckungsgleich mit den Verwaltungsgrenzen der Bundesländer (so erstreckt sich etwa der Diözesancaritasverband Limburg über einen Teil Hessens und einen Teil Rheinland-Pfalz). Auch dies ist ein Grund für die Schwierigkeit, Unterschiede in der Praxis von Fachberatung in den Bundesländern festzustellen. Allerdings brachte auch die Kombination verschiedener Variablen keine Zusammenhänge zum *modus operandi* zu Tage. Darüber hinaus wurden die Bildungspläne in den Beratungssequenzen, die uns von Fachberaterinnen und Fachberatern zur Verfügung gestellt wurden, kaum thematisiert. Es bleibt daher offen, ob die Bildungspläne in der Praxis der Kindertagesbetreuung tatsächlich die Bedeutung haben, die ihnen zugeschrieben wird. Im dargestellten Forschungsprojekt hat sich diese Vorannahme jedenfalls nicht bestätigt.

Nachdem sich die vermuteten Korrespondenzen zwischen bestimmten Organisations- und Institutionalisierungsformen von Fachberatung sowie den Modi der interaktiven Ausgestaltung ihres Erbringungsverhältnisses ebenso wenig bestätigten wie Zusammenhänge zu den thematischen Feldern von Fachberatung, wurden die über die Kodierungen rekonstruierbaren Zusammenhänge quantitativ ausgewertet, um in der Breite des Materials aus statistischen Zusammenhängen Hinweise zu erhalten für eine anschließende qualitative Analyse. Solche Zusammenhänge zeigten sich jedoch kaum. Daher wurde zusätzlich der Datensatz der bundesweiten WiFF-Befragung zu Fachberatung (vgl. Leygraf 2013) statistisch überprüft. Hier deuteten sich zumindest einige Regelmäßigkeiten (siehe Kap. 2.1.4) an, die teilweise im Sample des Forschungsprojekts nachvollziehbar waren.

Trotz der Schwierigkeiten, einen durchgängigen *modus operandi* von Fachberatung festzustellen, ließen sich mit diesen verschiedenen Zugängen zum empirischen Material Hinweise auf bestimmte Vorgehensweisen, also Hinweise auf unterschiedliche *modi operandi*, finden und zu Habitusformationen verdichten, wie sie im Folgenden vorgestellt werden.

4.3.1 Strukturbezogener Habitus

Ein Habitus ließ sich vergleichsweise einfach und konsistent rekonstruieren, der als „strukturbezogen“ bezeichnet werden konnte. Gleichwohl war diese Habitusformation in den Aufzeichnungen der Beratungssequenzen nur selten zu finden und deshalb kaum als „Basistypik

[...], bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2010: 237) im Sinne der Dokumentarischen Methode geeignet.

Vereinzelt ließ sich also in den analysierten Beratungssequenzen ein sachlicher, eher interventionistischer und distanzierter *modus operandi* von Fachberatung in der Interaktion mit den Beratenen feststellen. Dieser *modus operandi* korreliert mit jenem Typus von Beratungs- und Selbstverständnis, der bereits als „Monitoring“ beschrieben wurde (vgl. Kap. 4.1 und Remsperger/Weidmann 2013). Fachberatungskräfte, bei denen dieses Selbstverständnis besonders ausgeprägt ist, verfolgen die systematische Weiterentwicklung von Qualität in Kindertagesstätten mittels Qualitätsentwicklungsverfahren und nehmen dabei eine steuernde Funktion ein, auch im Sinne eines *controlling*:

„Wir erfassen solche Evaluationen über eine große Datenbank, das heißt, die [Kitas, d. Verf.] bekommen dann auf der einen Seite einrichtungsbezogen, mit Text, Zahlen und Grafik ihr Ergebnis zurück, das sie sich ausdrucken können, schön optisch und farblich dargestellt, damit einem Ergebnisse auch wirklich ins Auge springen. Sie können dann immer ihr Ergebnis von diesem Jahr mit dem vom letzten Jahr, vom vorletzten Jahr vergleichen, wo hat sich da was vollzogen, verändert. Sie bekommen auch den Mittelwert für alle Einrichtungen im QM-Verbund, dass sie sich auch noch mal so ein bisschen mit den anderen Einrichtungen vergleichen können“ (N_INT, Z. 393-401).²¹

„Also nicht direkt eine Kontrollfunktion einzunehmen, so meine ich das nicht, sondern draufzuschauen, in wie weit setzt der Träger auch Rechtsnormen um, oder wo gibt's da vielleicht, ja, Probleme in der Praxis“ (W_INT, Z. 63-66).

Ausgeprägt war dieses Selbst- und Beratungsverständnis studierten und relativ jungen Fachberatungskräften und denjenigen, die Dienst- und Fachaufsicht über die Kindertageseinrichtungen führen (oder sie gerne führen würden):

„Wenn man Fachberatung ist, kriegt Fachberatung auch die Dienstaufsicht. Irgendwie brauche ich ein Controlling-Instrument, ich brauche Eingriffsmöglichkeiten und Steuermöglichkeiten“ (V_INT, Z. 326-328).

Diese Korrespondenzen zwischen Selbstverständnis und Beratungspraxis erlauben es, den *modus operandi* als *Habitus* zu charakterisieren. Bei der Rekonstruktion der Gestaltung der

²¹ Zitate aus den PZIs

Arbeitsbündnisse durch die Fachberatung bestätigt sich diese Charakterisierung mit Korrespondenzen zwischen den drei Ebenen des Analysemodells (vgl. Steinert 1998, Resch 1998): der gesellschaftlichen Ebene (politische Bestrebungen, z.B. Bildungspläne), der institutionellen, organisatorischen Ebene (z.B. Dienst- und Fachaufsicht, Qualitätsmanagementsysteme) und der Ebene der Interaktion von Beratenden und Beratenen (mit dem skizzierten modus operandi).

Der strukturbezogene Habitus zeichnet sich also durch ein Beratungshandeln aus, das sich in besonderer Weise auf Strukturen der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene bezieht und die interaktive Ebene mit den Beratenen diesen Strukturen bzw. den mit ihnen verbundenen Zielen im Sinne einer Organisationsentwicklung dienlich zu machen versucht. Ein solches Beratungshandeln weist auf eine Fokusverschiebung in der Fachberatung oder gar einen Umbruch im Beratungshandeln hin, von der Person hin zur Organisation. In dieselbe Richtung weist die Ausprägung des strukturbezogenen Habitus´ bei jungen und studierten Fachberatungen, die sich auch in der WiFF-Fachberatungs-Studie nachzeichnen lässt, in der die Funktion der Dienst- und Fachaufsicht häufiger bei Berufsanfänger/innen zu finden ist. In mehreren Diskussionen mit Fachberater/innen bestätigten sie diese Tendenz und beschrieben die Verschiebung der Qualifizierungsinhalte von einer personenbezogenen Beratung hin zur Organisationsberatung, die dann die neuen Fachberater/innen einen entsprechenden neuen professionellen Habitus entwickeln lässt.

In der Rekonstruktion von Qualitätsansprüchen, die die Beratenen an die Fachberatung stellen, zeigte sich zwar ein ausgeprägter Bedarf nach Unterstützung und Stärkung durch Fachberatung, vereinzelt fanden sich aber auch Ansprüche nach einer Strukturierung durch die Fachberatung in Bezug auf die Organisation und auch auf die Person der Beratenen selbst. Solche Ansprüche stützen die Annahme der Herausbildung eines Habitus in der Koproduktion mit den Beratenen, also in der Gestaltung des Arbeitsbündnisses, das auch durch die Erwartungen der Adressaten geprägt ist: *„Ich möchte jemand von außen haben, der mich kontrolliert“* (H1B, 00:14:55-00:14:59).

In den entsprechenden Beratungen bzw. Telefoninterviews sind die Qualitätsansprüche der Beratenden und Beratenen in der Kategorie „Kompetenz“ besonders ausgeprägt. Im Gegensatz dazu werden kaum Ansprüche zur „Haltung“ genannt. Beides deutet auf einen koproduktiv entwickelten sachlichen, eher interventionistischen und eher distanzierten modus operandi hin. Der strukturbezogene Habitus ist thematisch eng verbunden mit Organisationsberatung

und

-entwicklung. Deshalb wurden die wenigen Beratungen bzw. Telefoninterviews von Kita-Trägern hinsichtlich der Qualitätsansprüche von anderen Beratungen unterschieden. Auch wenn diese wenigen Beratungen nur Hinweise geben konnten, ist es so, dass den Trägern die „Kompetenz“ der Fachberatung, besonders hinsichtlich Sachfragen und Information, sehr wichtig ist, die „Haltung“ dagegen weniger. „Stärkung nach innen und außen“ wird an zweiter Stelle genannt, besonders der Anspruch politische Transformation, professionelle Vertretung. Offenbar bevorzugen also die Träger der Kindertageseinrichtungen einen sachlichen modus operandi und Interventionen der Fachberatung im Rahmen der professionellen Vertretung gegenüber Politik und Verwaltung.

Die Qualitätsansprüche der Beratenen unterstützen also nicht nur die Charakterisierung des strukturbezogenen Beratungshandelns als Habitus, sie geben auch deutliche Hinweise auf bestimmte Arbeitsbündnisse aus der Perspektive der Beratenen. Das gilt auch für die beiden folgenden Habitusformationen.

4.3.2 Praxisberatender, kontrollvermeidender Habitus

Kontrastierend zu diesem strukturbezogenen Habitus von Fachberatung konnte in den Beratungssequenzen ein idealtypisch entgegengesetzter, nämlich zwischenmenschlicher, dialogischer und emotional zugewandter modus operandi von Fachberatung ausgemacht werden. Im Gegensatz zum Fachberatungshandeln im strukturbezogenen Habitus hat sich also eine Beratungsart und -weise von Fachberater/innen gezeigt, die sich eben nicht den organisationalen Strukturen zuwendet, sondern den Beratenen und die Beziehung zu ihnen, auch und gerade in emotionaler Hinsicht, in den Vordergrund stellt. Dieser modus operandi war besonders ausgeprägt in den Beratungssequenzen aus den östlichen Bundesländern. Die Bedeutung der Beziehung lässt sich hier nachvollziehen in den Kooperationsformen der Fachberater/innen. So konnten bspw. „Fragen“ und „Moderieren“ als Kooperationsformen deutlich häufiger kodiert werden als bei den Beratungen westlicher Fachberater/innen. Dasselbe gilt für die Kodierung des Beratungshandelns als „eher abwartend/gewährend“. Die Fachberater/innen in den östlichen Bundesländern nahmen in den Beratungssequenzen zwar Bezug auf die Bildungspläne, Vorgaben des Trägers oder gesellschaftliche Diskurse zur Kindertagesbetreuung – dies wurde unter den Kode „Forderung nach einer guten Kindertagesbetreuung“ gefasst -, sie drängten in

der Beratung jedoch deutlich weniger auf entsprechende „Entscheidungen“ als die Fachberater/innen in den westlichen Bundesländern und trafen solche Entscheidungen auch nicht selber.

Fachberatung im Osten Deutschlands, so der Eindruck aus der Auswertung der aufgezeichneten Beratungssequenzen und der Telefoninterviews im Anschluss an die Beratungen, hält sich also gegenüber den Beratenen eher zurück hinsichtlich der Ausrichtung der Kindertagesbetreuung an Strukturen und stellt die Beziehung zu den Beratenen und die Gestaltung dieser Beziehung in den Vordergrund ihres Beratungshandelns.

Dieser Modus von Fachberatung zeigte sich quer über die verschiedenen Institutionalierungs- und Organisationsformen von Fachberatung in den neuen Bundesländern, was die These eines regionalen Habitus´ von Fachberatung begründet. Die regionale Bezogenheit auf die neuen Bundesländer führt gleichzeitig zur historisch bedingten besonderen Situation. Wie in Kapitel 2.1.1 ausgeführt, war die Fachberatung in der DDR zuletzt in hohem Maße kontrollierend und politisch intervenierend tätig. Spätestens nach der Wende wurde diese Fachberatung kritisiert und abgelehnt. In den Problemzentrierten Interviews der Fachberater/innen aus den östlichen Bundesländern und in den Telefoninterviews im Anschluss an die Beratungssequenzen lässt sich diese Distanzierung noch heute nicht nur rekonstruktiv nachzeichnen sondern auch explizit nachweisen. Beispielhaft dafür sei hier ein Zitat eine Fachberaterin aus einem östlichen Bundesland angeführt:

„Ein Grundsatz von uns ist auch, und das sagen wir denen auch so, wir gehen hier nicht auf Fehlerfahndung, weil die ja auch ihre Erfahrungen haben auch mit den älteren Kolleginnen, wir gehen nicht auf Fehlerfahndung, sondern auf Schatzsuche, wir wollen einfach auch gucken, was nehmen wir wahr“ (D_INT, Z. 716-720).

In diesem Zusammenhang muss auch der Begriff der *Praxisberatung* erwähnt werden, der in den östlichen Bundesländern die übliche Bezeichnung für die Fachberatung ist. Hier ist also auch sprachlich-begrifflich der erfolgreiche Versuch unternommen worden, sich von der Fachberatung der DDR abzusetzen. Dieses Selbstverständnis korrespondiert mit den Erwartungen der Beratenen an die heutige Fachberatung. Die Erfahrungen mit einer kontrollierenden Fachberatung in der DDR sind entweder als eigene oder als prägende Erfahrungen auch heute wirksam:

„... kenne es auch noch anders, weil ich ja, wie gesagt, schon zu DDR-Zeiten gearbeitet habe und immer auch dann das Angstgefühl da war, wenn die Fachberatung kam, ´oh Gott, oh

Gott, oh Gott, was das wohl wird', weil die sind ja halt auch eher auf Fehlersuche gegangen“ (ebd., Z. 64-67).

In dieser Distanzierung von den historischen Vorprägungen aber auch in der Absetzung von aktuellen strukturbezogenen Anforderungen hat sich also ein professioneller Habitus heraus gebildet. Den Fachberater/innen in den östlichen Bundesländern geht es vor allem um ein „*Vertrauensverhältnis*“ (ebd., Z. 134) mit den Beratenen und einen ressourcenorientierten und wertschätzenden Umgang. Ihnen ist es wichtig, dass die Beratenen sie „*nicht mehr so als Kontrolle sehen oder als Belehrung*“ (ebd., Z. 103). Das, was sie z.T. selbst in der DDR erlebt haben, nämlich „*Angst*“ (ebd., Z. 89) und „*Druck*“ (W_INT, Z. 1022ff.) auf Seiten der Beratenen, möchten sie unbedingt vermeiden. Vielmehr wollen sie von den Beratenen als „*Chance*“ (D_INT, Z. 103) gesehen werden, als Fachberatung, die sie dabei unterstützt, „*ihre Arbeit zu reflektieren und zu verändern*“ (ebd., Z. 104). Der Fachberatung ist es wichtig, sich nicht mit Ratschlägen zu deren Praxis über die Beratenen zu stellen, die vielleicht als Vorgaben und Druck erlebt werden (vgl. bspw. X3FB). Dies entspricht dem Anspruch der Beratenen, die einen wertschätzenden, „*nicht lehrerhaften*“ (H1B, 00:07:33) Umgang fordern und als Partnerinnen und Partner in der Zusammenarbeit mit der Fachberatung gesehen werden wollen. So zielen die Qualitätsansprüche der Beratenen in den östlichen Bundesländern stärker als in den westlichen Bundesländern auf Unterstützung und Stärkung ab. Dabei gerät die Fachberatung im Osten Deutschland aber leicht in ein Dilemma. Auf der einen Seite will sie zu einer guten Kindertagesbetreuung beitragen, auf der anderen Seite will sie jedoch, historisch bedingt, Interventionen und einen direktiven Umgang vermeiden. Dieses Dilemma ist in der Fachberatung für Kindertagesstätten sicher nicht ungewöhnlich, in den östlichen Bundesländern aber besonders stark ausgeprägt. Insofern ist der geeignete Umgang mit diesem Dilemma als Anforderung an die Fachberater/innen im Osten Deutschlands besonders wichtig.

Im Hinblick auf die koproduktiven Arbeitsbündnisse zeigten sich Korrespondenzen von Qualitätsansprüchen und praxisberatendem und kontrollvermeidendem Habitus besonders deutlich. In der Unterscheidung der Qualitätsansprüche der Beratenen nach alten und neuen Bundesländern bestätigte sich die Bedeutung eines zwischenmenschlichen, dialogischen und emotional zugewandten modus operandi. So war der Anspruch fachliche Begleitung im Osten stärker ausgeprägt (30% gegenüber 21% im Westen), ebenso die Ansprüche Haltung/Rolle und Kooperation, die Ansprüche Bestätigung und Rückendeckung in der Kategorie „Stärkung nach innen und außen“ sowie Anregung/Reflexion und Unterstützung in der Kategorie

„Kompetenz“. Den Beratenen im Westen Deutschlands war die Responsivität von Fachberatung besonders wichtig. Das wertschätzende Miteinander in der Interaktion mit Fachberatung ist historisch bedingt für die Beratenen aus dem Osten Deutschlands von großer Bedeutung. Insgesamt wurde in den Telefoninterviews zu den Beratungssequenzen, die durch einen praxisbegleitenden und kontrollvermeidenden Habitus geprägt sind, die „Fachliche Begleitung“ deutlich wichtiger eingeschätzt als im gesamten Sample, und zwar von Beratenen und Beratern. Fachberater/innen und Beratene stimmen also in ihren Ansprüchen an den modus operandi überein und, davon ist auszugehen, gestalten die koproduktiven Arbeitsbündnisse entsprechend.

4.3.3 Erratischer, sich auf das Gegenüber einstellender Habitus

Ich habe darauf hingewiesen, dass sich in der Mehrzahl der aufgezeichneten Beratungssequenzen zunächst kein stringentes Beratungshandeln feststellen ließ, weder explizit noch in der Rekonstruktion. Vielmehr wechselte der modus operandi der Fachberater/innen in diesen Sequenzen z.T. mehrfach. Zunächst schien dieser Wechsel auf ein wankelmütiges Schwanken der Fachberater/innen zu verweisen, z.B. wenn Sie als Expertin für eine schnelle Problemlösung angesprochen werden und sie dieses Problem aber nicht auf die Schnelle lösen wollen oder können. Eine solche Deutung ist sicher auch dann angemessen, wenn Fachberater/innen selbst im anschließenden Interview entsprechende Unsicherheiten thematisieren oder die Beratenen die Beratung als wenig hilfreich beschreiben. Bei der großen Mehrzahl solcher Beratungssituationen mit wechselndem Modus äußerten sich jedoch Beratende und Beratene in den anschließenden Telefoninterviews gleichermaßen hoch zufrieden. Dies führte schließlich zu der Hypothese, dass gerade der Moduswechsel als professionelles Beratungshandeln zu interpretieren ist. Fachberatung gestaltet hier ein koproduktives Arbeitsbündnis und geht mit den Beratenen auf die gemeinsame Suche nach der richtigen Beratungsweise. Der Begriff erratisch soll deutlich machen, dass das manchmal ein Umherirren sein kann und nicht immer zum Ziel führt. Gleichzeitig liegt darin aber auch eine Stärke, dem heterogenen Feld besser gerecht werden zu können und sich auf das jeweilige Gegenüber und seine Themen einstellen zu können. Probleme werden also als solche behandelt, wie sie sich den Beratenen in der Praxis stellen, und nicht etwa, wie sie als Programmatik verortet werden (z.B. Inklusion).

Der Wechsel des modus operandi der Fachberatung ist in den Beratungssequenzen am deutlichsten von einem eher abwartenden, problemmentfaltenden, nahen und partizipativen Umgang mit den Beratenen zu einem eher interventionistischen, direktiven und distanzierten Umgang. Anlass dafür ist zumeist ein Wechsel des Beratungsthemas. Die folgende Sequenz aus einer Beratung soll das verdeutlichen. Zunächst berät die Fachberatung eher direktiv, routiniert und typisierend zur Frage, wie der Kindergarten zukünftig belegt werden soll. Dann geht es um eine Veränderung in der Nutzung der Räume, die der Beratenen schwer fällt. Mit diesem Themenwechsel wechselt auch der modus operandi der Fachberatung, was sich schon an den veränderten Redeanteilen zeigt. Die Fachberatung betreibt dann Problemmentfaltung und lässt die Beratene erzählen. Sie signalisiert Aufmerksamkeit, fragt nach und zeigt sich und nah und emotional (z.B. mit der Frage, wie es der Beratenen gehe). Dieser Wechsel setzt sich weiter fort, was aber hier nicht abgebildet werden kann.

J2, Z. 603-665; I = Fachberaterin, IP = Kita-Leiterin

- 603 **I** [...]
604 *Oder 43 also 43 Kinder äh wenn die sagen 'Nee wir bezahlen die beiden nach Grup-*
605 *penform eins oder wir bezahlen die Überbelegung nicht ne' dann...*
606
607 **IP** *Jaja.*
608
609 **I** *...dann bleiben wir bei den 43 und werden das dann gegenüber dem Land auch deut-*
610 *lich machen dass es leider noch nicht geht weil uns da weil wir nicht so viele Kinder-*
611 *plätze abbauen können das das dann passt.*
612
613 **IP** *Ja. Ja gut.*
614
615 **I** *Gut. So damit haben wir das geklärt. Gibt's noch irgendwas anderes oder wie läuft's*
616 *im Kindergarten sonst so?*
617

618 **IP** *Ja also das ist wie gesagt äh wir haben das ja mit Frau Schulte dann ähm umgestellt*
619 *die Idee ist ja entstanden äh dadurch das wir eben Gruppenübergreifend arbeiten*
620 *eben die Räume auch der eine Raum ist jetzt so gestaltet das er mehr so auf die Klei-*
621 *nen ausgerichtet ist und die haben eben jetzt auch die Kleinen bei sich und eben die*
622 *die grade über drei sind.*

623

624 **I** *Ja.*

625

626 **IP** *Und das funktioniert eigentlich äh sehr gut äh also also ich kann 's nur als positiv be-*
627 *schreiben und äh in der anderen Gruppe da sind jetzt eben 26 Kinder drei bis sechs*
628 *Jahre aber das ist ja ne Sache die...*

629

630 **I** *...läuft da ganz gut?*

631

632 **IP** *Ja also das ist ja...*

633

634 **I** *Und wie ist das mit dem Neben...? Also wir haben ja nen Team Tag zusammen ge-*
635 *macht wo's auch noch mal drum ging 'Wie kriegen wir die neuen Nebenräume die Sie*
636 *ja umgebaut haben wirklich in den Alltag mit hinein' Wie geht's Ihnen damit jetzt?*

637

638 **IP** *Also ähm so ich geh jetzt mal von der U3 Gruppe aus die haben ja dann ihren Schlaf-*
639 *raum wo auch Leseraum und äh entsprechend also auch mit genutzt wird.*

640

641 **I** *Das ist die rechte Gruppe ne?*

642

643 **IP** *Also wenn Sie reinkommen also wenn sie vor dem Kinder- ja genau wenn man so rein-*
644 *kommt die rechte.*

645

- 646 **I** *Die rechte Gruppe genau.*
- 647
- 648 **IP** *Und da gibt's ja noch auch so nen kleinen Raum wo die Kinder das ist der Bauraum*
649 *und dann gibt's ja noch so ne kleine Verbindung äh zwischen dem Gruppenraum und*
650 *diesem Bauraum das ist ja so wo man auch rausgeht und da wird gefrühstückt ne?*
- 651
- 652 **I** *Ja. Ja genau.*
- 653
- 654 **IP** *Und in der anderen...*
- 655
- 656 **I** *Das heißt die großen Kinder kommen rüber oder die aus der anderen Gruppe?*
- 657
- 658 **IP** *Ja wir sind das ist jetzt erst mal das ist jetzt erstmal so das ähm wir haben 's immer*
659 *zusammen gemacht aber die Kolleginnen haben jetzt gemeint jetzt wo so viele Kleinen*
660 *sind am Anfang lieber mal getrennt wenn jetzt ein anderes Kind natürlich ein großes*
661 *hat 'Ich möcht ja unbedingt da mal...' oder ein kleines drüben ist ist das kein Problem*
662 *aber so um erstmal so ein bisschen für die kleinen einzugewöhnen Übersicht zu behal-*
663 *ten haben die Kollegen gesagt 'Wir möchte sie jetzt erstmal trennen.' Aber wie gesagt*
664 *jetzt nicht 'Du darfst nicht...' so ganz streng und ähm genau und in der Affenschaukel*
665 *also das ist die linke Seite da sind ja da gibt's ja jetzt einen Nebenraum.*
-

Bei der axialen Kodierung zeigte sich, dass Beratungssituationen mit wechselndem Modus, die von beiden Seiten positiv bewertet werden, vor allem bei Fachberater/innen zu finden sind, die zuvor selbst in Kitas beschäftigt waren. In den Beratungssituationen der wenigen Fachberater/innen des Samples, die zuvor nicht als Erzieherin oder Leitung in einer Kita tätig waren, zeigte sich in Abhängigkeit des thematischen Feldes ein eher durchgängiger modus operandi, vollständige Modi-Wechsel finden sich nicht.

Dies legt nahe, einen solchen sich auf die verschiedenen thematischen Felder ebenso wie auf das Gegenüber immer wieder neu einstellenden Beratungsmodus als eine berufliche Habitus-

formation zu interpretieren. Soziogenetisch betrachtet entsteht dieser Habitus schon in der Zeit einer Kita-Beschäftigung der Fachberater/innen. Denn schon dort mussten sie als Erzieher/innen oder Leiter/innen lernen, höchst unterschiedliche Ansprüche miteinander zu vermitteln und sich immer wieder neu auf die verschiedensten Lebensäußerungen von Kindern oder Eltern einzustellen (vgl. Viernickel 2013: 12 ff). Es ist zu vermuten, dass dieses fortwährende sich einstellen professionell habitualisiert wird. Dafür spricht zudem, dass ein solcher Modus von Fachberatung bei den ehemaligen Kita-Leitungen bzw. –Mitarbeiter/innen mit einem Selbst- und Beratungsverständnis als Fachberatung korrespondiert, das zwischen den rekonstruierten Idealtypen von Umsorgen, Vermitteln, Expertise und Krisenintervention oszilliert, also Typen des Selbst- und Beratungsverständnis, die sich stark an den Belangen der Beratenen ausrichten.

Das Feld der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen und die Fachberatung im Besonderen haben sich historisch immer wieder aufgrund der gesellschaftlichen Diskurse verändert (Reformbewegung der 1970er Jahre, politische Wende in der DDR, aktuelle Diskussionen um frühkindliche Bildung, siehe dazu Kap. 2.1.1). Ob und inwieweit dies zu einem professionellen Habitus beiträgt, der sich immer wieder neu auf die Erwartungen an das Feld einstellt, sei hier jedoch nur hypothetisch angerissen.

Ein weitaus gewichtigeres Argument, dass es sich tatsächlich um einen Habitus handelt, ist jedoch, dass dieser – ähnlich wie der praxisberatende und kontrollvermeidende Habitus – offensichtlich ganz unabhängig von unterschiedlichen Institutionalisierungs- und Organisationsformen von Fachberatung praktiziert wird. So fand sich im Sample des Forschungsprojekts eine aus der Kita hervorgegangene Fachberaterin, die – obwohl sie heute mit Dienst- und Fachaufsicht betraut ist – geradezu kollegial berät und dabei genau einen solchen Beratungsmodus praktiziert, sie sich also immer wieder neu mit ihrem jeweiligen Gegenüber kalibriert und sich auf die unterschiedlichen Themen einstellt.

In den Telefoninterviews zu jenen Beratungssequenzen, die sich durch einen erratischen Habitus der Fachberatung auszeichneten, wurden von Beratenden und Beratenen als Qualitätsansprüche besonders solche der Kategorie „Haltung“ genannt. Den Fachberater/innen sind dabei Haltung/Rolle von Fachberatung und Kooperation mit den Beratenen wichtig, den Beratenen ist die Responsivität der Fachberater/innen wichtig. Diese Ansprüche bestätigen die Bedeutung des sich Einstellens auf das Gegenüber. Beiden Seiten ist das besonders wichtig

und es scheint eine wesentliche Voraussetzung zu sein für das koproductive Arbeitsbündnis von Beratenden und Beratenen.

Die drei Habitusformationen weisen also bereits auf spezifische Kooperationsformen und entsprechende Zusammenhänge zu Arbeitsbündnissen hin, die Beratende und Beratene in der Fachberatung miteinander eingehen. Im folgenden Kapitel werden diese Arbeitsbündnisse weiter untersucht und auch die Zusammenhänge zu den Habitusformationen noch einmal intensiver beleuchtet.

5 Rekonstruktive Analysen – Arbeitsbündnisse in der Fachberatung

Zu Beginn dieses Kapitels werden die Typen von Arbeitsbündnissen skizziert, die im Rahmen dieser Dissertation empirisch heraus gearbeitet wurden und später ausführlich beschrieben werden. Weil das Vorgehen in der engen Verknüpfung von Forschungsprojekt und Dissertation komplex ist und in Anlehnung an die Grounded Theory Forschungshypothesen, -methoden und -ergebnisse immer wieder miteinander in Beziehung gesetzt und neu entwickelt wurden, scheint diese vorgezogene Übersicht insbesondere für die Leser/innen sinnvoll zu sein, die in der Praxis der Kindertagesbetreuung tätig sind und deshalb möglicherweise nur ein untergeordnetes Interesse an der Entwicklung der Forschungsmethodik haben.

In dem zur Verfügung stehenden Material ließen sich vier Typen von Arbeitsbündnissen aus der Perspektive der Beratenen entdecken. Angesichts der Heterogenität des Feldes der Kindertagesbetreuung und der Fachberatung und der sich verändernden Aufgaben im Feld, muss davon ausgegangen werden, dass im Material nur ein Teil des Feldes abgebildet wird und somit bei weiterer Forschung auch weitere Typen in der Fachberatung von Kindertageseinrichtungen zu finden sind. Das gilt umso mehr, als die soziale Dienstleistung Fachberatung eine Koproduktion von Beratenden und Beratenen ist, die Qualität der Fachberatung also zwischen den Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt wird.

Der Blick auf Arbeitsbündnisse in der Fachberatung, gerade aus der Perspektive der Beratenen, ist deshalb ein Blick auf das, was Fachberatung in der Praxis der Aushandlung der Beteiligten ausmacht bzw. für die Beteiligten ausmachen soll. Diese Sichtweise auf Fachberatung steht im Gegensatz zu einem Verständnis von Fachberatung als Transmissionsriemen bestimmter politischer, wissenschaftlicher oder Trägervorstellungen einer „guten“ Kindertagesbetreuung, also der Idee, die Qualität von Kindertagesbetreuung außerhalb der Praxis zu definieren und durch die Fachberatung in die Praxis zu vermitteln. Thomas Lau und Stephan Wolff hielten es schon 1982 für eine „Anmaßung, die Qualität sozialer Arbeit und die Kompetenzen der Sozialarbeiter ‚von oben‘ (administrativ/juristisch) oder ‚von außen‘ (psychologisch/soziologisch/sozialpädagogisch) zu bestimmen“ (Lau und Wolff 1982b: 261). „Praktisches Handeln hat sich nicht primär an theoretisch abgeleiteten Standards zu bewähren, vielmehr müssen die Standards aus den Anforderungen der Praxis entwickelt werden“ (Becker-Lenz et al. 2013: 12). Fachberatung als Koproduktion von Beratenen und Beratenden zu sehen und zu untersuchen, eröffnet dagegen den Blick auf die tatsächliche Qualität von Fachbe-

ratung. Die Untersuchung von Arbeitsbündnissen ermöglicht damit die Qualitätsentwicklung von Fachberatung – und in der Folge die Qualitätsentwicklung der Kindertagesbetreuung.

Die hier vorgenommene Typisierung von Arbeitsbündnissen soll deshalb nicht als abschließend und das weite Feld der Aushandlung von Beratenen und Beratenden einschränkend verstanden werden. Die Typisierung versucht vielmehr Arbeitsbündnisse heraus zu stellen, die in besonderer Weise in der Fachberatung zu Tage treten. Sie stellen Prototypen von Arbeitsbündnissen dar, die erstens darauf aufmerksam machen, dass die Beratenen mit ihren Ansprüchen die Fachberatung (mit-)gestalten, und zweitens Hinweise geben auf Anforderungen an Fachberater/innen zur Gestaltung ihrer Praxis und der Ermöglichung von Arbeitsbündnissen:

Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung

Dieses Arbeitsbündnis ist geprägt von einer hohen Intensität der Klärung und Strukturierung. Die Beratenen suchen in diesem Bündnis nicht nur nach der Klärung und Strukturierung von Sachfragen, sondern erlauben Interventionen der Beratenden, die sie in ihrer beruflichen Rolle mit ihren persönlichen Merkmalen hinterfragen. Sie erwarten, dass die Beratenden ihre problematische Situation der Unklarheit klären und strukturieren, um sie schließlich entwickeln zu können. Dementsprechend müssen die Beratenden die Beratung deutlich strukturieren und auf die Klärung der Situation hin ausrichten. Sie betreiben dabei weniger eine Fallentwicklung sondern intervenieren durch Nachfragen und Interpretationen und geben so der Beratung eine Richtung. Sie weisen damit den Beratenen einen Ausweg aus einer Situation, die für sie emotional mit Unsicherheit, ggf. Verzweiflung und Wut besetzt ist. Solche Interventionen erfordern ein Arbeitsbündnis, das von Vertrauen geprägt ist und erst in einer gemeinsamen Beratungsgeschichte entwickelt werden muss.

Arbeitsbündnis von Partnern in der Sache

In diesem Arbeitsbündnis werden Beratende und Beratene – in diesem Bündnis insbesondere die Vertreter/innen der Träger von Kindertageseinrichtungen – zu Partnern in der gemeinsamen Sache der Entwicklung der Kindertagesbetreuung und der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Fachberatung wird von den Beratenen zu eben diesem Zweck der (Weiter-)Entwicklung der Kindertagesbetreuung angefragt. Sie wollen damit Sachfragen klären und mit der Antwort der Fachberatung diese an ihrer Seite wissen. Das Bündnis gibt den Berate-

nen Sicherheit bspw. in der Auseinandersetzung mit Eltern oder dem Jugendhilfeträger. Das Bündnis bedeutet aber auch eine gemeinsame Position und ggf. eine gemeinsame Stimme in den Diskursen um die Qualität der Kindertagesbetreuung mit Verwaltung und Politik, in denen die Bündnispartner gemeinsam die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung aus ihrer Sicht gegenüber anderen betreiben.

Beratungs- und Angebotsbündnis

Im Beratungs- und Angebotsbündnis nutzen die Beratenen das Angebot der Fachberatung – aber nur soweit es aus ihrer Sicht sinnvoll und für ihre Praxis nützlich ist. Dies ist keine Ablehnung der Fachberatung, sondern eine Wertschätzung des eigentlichen Beratungsangebots. Voraussetzung für ein solches Bündnis ist gleichzeitig die Anerkennung der Beratenen in ihrer Funktion – zumeist der Kita-Leitung. Das Bündnis ist also geprägt von Wertschätzung und Distanz gleichermaßen, Beratende und Beratenen gehen in erster Linie in ihren beruflichen Rollen miteinander um. In diesem Arbeitsbündnis muss sich die Fachberatung an der jeweiligen Praxis der Beratenen orientieren und dafür konkret nützlich beraten. Ob und inwieweit dieses Angebot angenommen wird, ist die Entscheidung der Beratenen.

Beziehungsbündnis

Im Beziehungsbündnis ist die persönliche Ebene der Ausgangspunkt für eine gelingende Fachberatung. Alle Themen, auch Sachfragen, werden im Rahmen eines Arbeitsbündnisses auf der persönlichen Ebene bearbeitet. Gleichzeitig werden damit die Beziehung von Beratenen und Beratenden und das Arbeitsbündnis weiter entwickelt. Die persönliche Zuwendung und die Nähe von Beratenden und Beratenen bilden die Basis für die Bearbeitung von Themen. Hier vermittelt sich Anerkennung und Sicherheit für die Beratenen, so dass die Beratung im Wechselspiel von Beratenden und Beratenen und als deren Koproduktion umgesetzt wird.

5.1 Typologie von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung

Nachdem die im Forschungsprojekt zunächst angedachte Typisierung von Erbringungsverhältnissen der sozialen Dienstleistung Fachberatung in unterschiedlichen Erbringungskontexten so nicht möglich war, sollten nach der methodologischen Überarbeitung des Forschungsvorgehens, insb. der Rekonstruktion, die Arbeitsbündnisse in der Fachberatung in den Blick genommen und im Rahmen dieser Dissertation fokussiert werden.

Wie sich bisher gezeigt hat, ist der Erbringungskontext, wie ihn Schaarschuch (vgl. 1996; 1999; Schaarschuch/Oelerich 2005) versteht, aber auch im Sinne der Produktionsmittel, für die Erbringungsverhältnisse nicht derart von Bedeutung, dass er sich als Bedingung verschiedener Erbringungsverhältnisse zeigt. Die entsprechenden Hypothesen des Forschungsprojekts konnten anhand des empirischen Materials nicht bestätigt und z.T. widerlegt werden. Eine Typologie von Erbringungsverhältnissen der Dienstleistung Fachberatung kann sich deshalb nicht aus der Unterscheidung anhand des Erbringungskontextes entwickeln, sondern vielmehr aus den koproduktiven Verhältnissen zwischen Beratenden und Beratenen selbst, also den Arbeitsbündnissen, die Fachberatung und Beratene miteinander eingehen.

Diese Arbeitsbündnisse lassen sich aus der Perspektive der Fachberater/innen in Bezug zu den drei Habitusformationen beschreiben und unterscheiden, also typisieren. Darüber hinaus finden sich Beratungsmuster, die nicht als Habitusformation verstanden werden können, sehr wohl aber typische Arbeitsbündnisse von Fachberatung und Beratenen darstellen.

Arbeitsbündnisse in der Fachberatung sollen hier aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer, also der Beratenen, untersucht werden. In dem unter 2.4 beschriebenen Verständnis von Arbeitsbündnissen als Koproduktion und Aushandlung zwischen Akteuren ist es aber gar nicht anders möglich als auch auf die Gestaltung der Arbeitsbündnisse durch die Fachberaterinnen und Fachberater einzugehen und auf diese Weise letztendlich das Wechselspiel oder die Aushandlung und die Aneignungsprozesse zwischen den Akteuren in der Fachberatung heraus zu arbeiten.

Um sich den Arbeitsbündnissen in der Praxis der Fachberatung aus der Perspektive der Beratenen nähern zu können, sollen zunächst deren Qualitätsansprüche im Hinblick auf die Frage nach dem Nutzen der Fachberatung für die Beratenen untersucht werden. Ihre Erwartungen an Fachberatung, die sie in den Telefoninterviews im Anschluss an die Beratungssequenz explizit oder implizit zum Ausdruck bringen, bilden die Grundlage für die Rekonstruktion der

Qualitätsansprüche an Fachberatung und somit auch die Grundlage für eine erste Typisierung des Nutzens der Fachberatung aus der Perspektive der Beratenen.

Mit dieser Analyse der Telefoninterviews mit den Beratenen ist gleichzeitig ein erster Blick auf die Nutzungsstrategien der Beratenen verbunden. Es geht also auch um die Frage, wie die Beratenen das Arbeitsbündnis zu gestalten versuchen, um den von ihnen erhofften Nutzen zu erreichen.

Wenn Nutzen und Nutzungsstrategien in den Telefoninterviews besonders deutlich werden, werden anschließend die entsprechenden Beratungssequenzen hinsichtlich eben jener Aspekte eines Arbeitsbündnisses untersucht. Dafür ist besonders die Interaktion der Beratenen in der Beratung interessant. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde die Interaktion der Beratenen bereits rekonstruiert und als Kooperation kodiert. Die weiteren Kodes der rekonstruktiven Analysen werden zur Differenzierung möglicher Arbeitsbündnisse bzw. Aushandlungsprozesse herangezogen. Es sollen also solche Sequenzen genau untersucht werden, die entsprechende Hinweise auf die Aushandlung der Akteure geben. Im Sinne der Koproduktion kann die Gestaltung des Arbeitsbündnisses durch die Fachberatung bei einer solchen Analyse nicht außen vor bleiben. Die Habitusformationen von Fachberatung sollen deshalb in die Rekonstruktion und die Typisierung von Arbeitsbündnissen einbezogen werden. Damit sollen darüber hinaus weitere Hinweise für die Qualifizierung von Fachberatung entwickelt werden.

In dem Sample deutet sich mit dem Feld der Kindertagesbetreuung und der beruflichen Erfahrung in diesem Feld ein gemeinsamer Erfahrungsraum von Beratenen und Beratenden an, der den Hintergrund bildet für die Verständigung von Beratenen und Beratenden. Dieser Hintergrund soll in der Untersuchung der Aushandlungen und der Entwicklung von Arbeitsbündnissen berücksichtigt werden. Im Fokus der Analyse der Arbeitsbündnisse stehen aber der Nutzen und die Nutzbarmachung der Fachberatung aus der Perspektive der Beratenen.

Um die Perspektive der Beratenen – als in der Fachberatung ko-produktiv Handelnde - stärker berücksichtigen zu können, soll auf ein Modell von Steinert (1998) und Resch (1998) für die Analyse von Arbeitsbündnissen zurück gegriffen werden, das eine Relationierung erlaubt zwischen der gesellschaftlichen Ebene, den Ebenen von Institution und Organisation sowie der persönlichen Ebene. Arbeitsbündnisse werden in diesem Modell also verstanden als Interaktion von Beratenden und Beratenen als Ko-Produzierende der sozialen Dienstleistung Fachberatung auf vier Ebenen:

- „Das persönliche Arbeitsbündnis, das aufgrund individueller Erfahrungen in eine Situation hineingetragen wird“ (Steinert 1998: 76). In der Analyse der Fachberatungspraxis ist deshalb bspw. die persönliche Situation von Fachberater/innen und der Beratenen in den Blick zu nehmen. Dasselbe gilt für deren berufliche Situation (z.B. die Rolle als Einzelkämpfer/innen von Fachberater/innen und Kita-Leiter/innen), die berufliche Entwicklung (z.B. die „Einsozialisierung“ im Feld der Kindertagesbetreuung, die Erfahrung als ehemalige Kita-Leitung, die viele Fachberater/innen mit den beratenen Kita-Leiter/innen teilen, der „Aufstieg“ der Fachberater/innen), die Ausbildung, das Alter und auch das Geschlecht von Beratenen und Beratenden.
- „Das organisatorische Arbeitsbündnis einer bestimmten Einrichtung“ (ebd.). In der Fachberatung geht es einerseits um die organisationale Verortung von Beratenden und Beratenen (z.B. Rolle beim Träger, Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, Möglichkeiten der Reflexion), andererseits um das organisationale Verhältnis von Beratenden und Beratenen (z.B. ob Fachberatung mit Dienst-/Fachaufsicht verbunden ist, ob Fachberatung ein freiwilliges Angebot ist, ob die Beratenen aus mehreren Fachberater/innen auswählen können, ob Fachberatung als Komm-Struktur organisiert ist, ob Fachberater/innen gleichzeitig Qualitätsmanagementbeauftragte sind).
- „Das institutionelle Arbeitsbündnis, von dem ein ganzer gesellschaftlicher Praxis-Bereich bestimmt ist“ (ebd.). Im institutionellen Arbeitsbündnis sind Fragen zu berücksichtigen wie: Fungiert die Fachberatung als Vermittlungs- und Bindeglied zwischen der Kindertageseinrichtung und Träger, Eltern oder Jugendamt? Ist sie Fachberatung des Trägers der Kindertageseinrichtung, eines übergeordneten Trägers oder bspw. als freiberufliche Fachberatung von den Beratenen selbst engagiert? Sind die Träger der Fachberatung und der Kindertageseinrichtung kommunal, kirchlich oder frei-gemeinnützig (z.B. DPWV, Kita-Verband)?
- „Das gesellschaftliche Arbeitsbündnis, das die Grundmechanismen einer bestimmten Produktionsweise angibt“ (ebd.). Zu untersuchen ist hier der Umgang von Beratenden und Beratenen mit den Bildungsplänen der Bundesländer und den Diskursen zur frühen Bildung (die sich z.B. in bestimmten Erwartungen der Eltern äußern). In der Kodierung des Forschungsprojekts geben die thematischen Felder der Beratungssequenzen entsprechende Hinweise.

Aus den Interviews zum Selbstverständnis und den Telefoninterviews im Anschluss an die Beratungen sind Aspekte bekannt, die auf den verschiedenen Ebenen der Interaktion wirksam sein können. Das, was in der Beratung von den Beratenen und den Beratenden gesagt (und auch das, was nicht gesagt) wird, ist als Interaktion vor dem Hintergrund dieser Aspekte als Bedingungen der Interaktion zu analysieren. Dabei soll jedoch nicht interpretiert werden. Die Bedingungen sind nur insoweit relevant, wie sie als Bedingungen des Arbeitsbündnisses deutlich werden.

Ausgangspunkt für die Typisierung von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung soll die Perspektive der Beratenen sein. Von Arbeitsbündnissen kann deshalb hier nur gesprochen werden, wenn ein solches Bündnis aus der Perspektive der Beratenen zustande gekommen und somit gelungen ist. Für die Analyse sollen also nur solche Beratungssequenzen heran gezogen werden, die von den Beratenen als hilfreich oder gelungen bezeichnet wurden.

Diese Perspektive zu verdeutlichen, ist deshalb wichtig, weil die Einschätzungen von Beratenden und Beratenen, ob eine Beratung ge- oder misslungen ist, durchaus differieren können. Dass solche gelungenen Beratungssequenzen nicht ausgewählt werden, lässt sich vor dem Hintergrund des dargestellten Verständnisses der Produktion sozialer Dienstleistungen erklären. Nichtsdestotrotz können differente Einschätzungen – übrigens auch die der Forschung – Anhaltspunkte für Besonderheiten der Beratung sein, die (für die Forschung) zunächst nicht erkennbar sind²².

Ein zweiter Zugang bietet sich, wie bereits ausgeführt, über die Qualitätsansprüche an, die von den Beratenen als Erwartung an Fachberatung formuliert wurden und damit gleichzeitig den Nutzen zum Ausdruck bringen, den sich die Beratenen allgemein und bezogen auf die jeweilige Beratungssituation von Fachberatung erhoffen. Dieser Nutzen kann im Anschluss an die Qualitätsansprüche unterschieden werden und ebenfalls Hinweise auf bestimmte Typen von Arbeitsbündnissen geben, die die Beratenen einzugehen versuchen. Wie sie dies tun, also die Nutzungsstrategien, wird erst in der koproduktiven Interaktion von Beratenen und Fachberatung analysierbar. Deshalb sind diese Schritte nicht gänzlich unabhängig voneinander zu analysieren.

²² Dies soll in Kap. 5.1.1 anhand einer Beratungssituation verdeutlicht werden.

So sind zwar in einer quantitativen Zusammenschau der Qualitätsansprüche der Beratenen, die aus den Telefoninterviews rekonstruiert wurden, die mit den Beratenen im Anschluss an die Beratungen geführt wurden, Auffälligkeiten sichtbar, die auch als Muster von Qualitätsansprüchen im Sinne eines erwarteten Nutzens gedeutet werden können. Angesichts des vergleichsweise kleinen Samples kann die quantitative Analyse aber auch hier wieder nur Hinweise geben, denen im nächsten Analyseschritt nachgegangen wird.

Zunächst wurden deshalb solche Telefoninterviews ausgewählt, in denen Auffälligkeiten in der Zusammenschau der kodierten Qualitätsansprüche besonders deutlich sind. Dies waren Telefoninterviews, in denen Qualitätsansprüche besonders oft oder besonders selten kodiert wurden, ebenso Telefoninterviews mit Kombinationen von häufiger oder seltener kodierten Qualitätsansprüchen. Diese Auffälligkeiten wurden dann mit den Memos der aufgezeichneten Telefoninterviews abgeglichen. Übereinstimmungen belegen die Konsistenz der Rekonstruktion und der Qualitätsansprüche. Damit deuten sich aber auch Eckfälle möglicher Typen von Arbeitsbündnissen an. Dazu ist dann ein weiterer, umfassender Vergleich der rekonstruierten Qualitätsansprüche und der Memos zu den Telefoninterviews hinsichtlich Übereinstimmungen und Gegensätzlichkeiten sinnvoll. In diesem Wechselspiel ließen sich schließlich mehrere Beratungssequenzen herausarbeiten, die Eckfälle verschiedener Arbeitsbündnistypen sein können (siehe dazu Kap. 3.3).

Mithilfe dieser idealtypischen Eckfälle war es schließlich möglich, Aspekte bestimmter Arbeitsbündnisse heraus zu arbeiten. Im kontrastierenden Vergleich konnten sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Gegensätzlichkeiten von Beratungssequenzen anhand des Vergleichs der kodierten Qualitätsansprüche in den Telefoninterviews und der kodierten Interaktion in den aufgezeichneten Beratungssequenzen selbst sowie der jeweils zugehörigen Memos herausgearbeitet und noch einmal in der Interaktion in den Beratungssequenzen überprüft werden. Auf diese Weise konnten schließlich Typen von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung rekonstruiert werden, die in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

5.1.1 Typ 1: Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung

Ausgangspunkt und Eckfall ist eine Beratung einer Fachberaterin der Diakonie in Nordrhein-Westfalen ohne Dienst- und Fachaufsicht, mehr als 10 Jahre jünger als die Beratene, die berufsbegleitend studiert. Die Beratene ist Leiterin einer Kita in Trägerschaft einer evangelischen Kirchengemeinde in Nordrhein-Westfalen.

Als thematische Felder dieser Leitungsberatung nennt die Beratene zunächst allgemein Organisations- und Konzeptionsentwicklung, konkreter geht es dann aber um ihre Zusammenarbeit mit dem Team und ihre Rolle als Leitung der Kindertagesstätte (K1B: 00:00:20 – 00:01:36). Die Fachberaterin nennt Konflikte im Team, die Infragestellung der Leitungskompetenz, Überlastung, Umgang mit Mitarbeiter/innen, Leitungsrolle und Trägeraufgaben als Themen der Beratung (K1-3FB: 00:14:13 – 00:15:30). Die Übereinstimmung von Beraterin und Beratender hinsichtlich der thematischen Felder dieser Beratung deutet bereits auf ein gelungenes Arbeitsbündnis hin.

Diese Beratungssequenz wurde zunächst ausgewählt, weil sich die Beratene im Telefoninterview sehr positiv zu der Beratung äußert (K1B: 00:05:48 – 00:05:53, 00:07:00 – 00:07:50), während die Memos zur Beratung kein gelungenes Arbeitsbündnis nahelegten, sondern eine auf persönlicher Ebene stark intervenierende Fachberaterin beschreiben, die nicht nur die Problementfaltung sondern auch die Problemlösung in ihrem Sinne betreibt. Der folgende Auszug soll dies illustrieren:

K1, Z. 65-111; B = Kita-Leiterin, FB = Fachberaterin

65 B: *Und ähm, da kamen wir auch in die Gruppe und da lag Annika auch auf dem Bauteppich und hatte da ein Kind auf dem Bauch.*

67 FB: *Ja.*

68 B: *Da gingen bei mir alle Alarmglocken an*

69 FB: *Ja.*

70 B: *Das war ganz, das war ganz, ganz, ganz komisch.*

71 FB: *Zu viel Nähe?*

72 B: *Ja.*

73 *FB: Äha. Ich würd's gerne so machen, weil ich einfach weiß und wahrgenommen habe,*
74 *dass das immer wieder auch Deine Baustelle ist.*

75 *B: Äha.*

76 *FB: Sag ich jetzt mal, auch in dem ganzen Prozess, in dem Du Dich jetzt begibst oder wo*
77 *Du schon drin steckst. Darum würde ich da schon noch mal gerne so ein Stück an-*
78 *setzen.*

79 *B: Ja, gut.*

80 *FB: Äh, um so zu gucken, äh, wie ist Dein Umgang damit und immer wieder auch mit ihr,*
81 *damit Du da so ne Handlungs, äh.*

82 *B: Äha.*

83 *FB: Möglichkeit hast und ich nehm' immer mal wieder wahr, das das so ne Ohnmacht ist,*
84 *wenn, wenn sie wieder irgendetwas tut, äh.*

85 *B: Ja, Ohnmacht ist es eigentlich nicht, äh, es ist eigentlich eher ne Wut.*

86 *FB: Okay.*

87 *B: Ähm, ähm, die natürlich auch daher kommt, ähm, dass ich manchmal auch zu spät*
88 *reagiere.*

89 *FB: Ja.*

90 *B: Näh? Hmm, äh, ja, ja zu spät reagiere, das, das ist es eigentlich.*

91 *FB: Du denkst, dass Du zu lang wartest, oder dass Du es zu spät wahrgenommen hast?*

92 *B: Manchmal, äh also oft ist es das Letztere, aber manchmal ist es oft beides zusammen*

93 *FB: Ja. Wobei, bei diesem "zu spät reagieren", denke ich schon auch noch mal drin steckt,*
94 *äh Deine Kontrolle, die Du ja gerne haben willst, das dies schon Dein Thema ist, da*
95 *hatten wir schon drüber gesprochen.*

96 *B: Äha.*

97 *FB: Ähm, und dann frag ich da noch mal in die Richtung. Ist das dann so, dass Du dann*
98 *auch da noch mehr ein Kontrollverlust hast oder dass Du das Gefühl hast, Du kriegst*
99 *es nicht mit, was da passiert und auf einmal ist es da?*

- 100 B: *Pause. Ja. Kontrollverlust ist eigentlich so nicht richtig, äh, äh ich, ich denke eher,*
101 *das äh, das, das sie so, eher dabei, darum geht, dass sie, dass das die, die ähm, die*
102 *Rollen und die Kompetenzen äh geklärt werden müssen. Und das immer und immer*
103 *wieder.*
- 104 FB: *Weil sie Deine Kompetenzen anzweifeln?*
- 105 B: *Nee, ich glaube nicht, dass sie die anzweifelt, aber sie äh. Nee, das das glaube ich*
106 *nicht. Ich glaube nicht, dass die die anzweifelt, also ich äh, das ist dann so, dass sie,*
107 *für ja, sie hat dann für sich, glaube ich ein Blick, sodass sie denkt das muss ich jetzt*
108 *regeln. Näh? So das muss ich jetzt, näh.*
- 109 FB: *Kompetenz überschreiten?*
- 110 B: *Ja, genau.*
- 111 FB: *Ist es das?*
- 112 B: *Ja, genau so. Das ist eigentlich das Wort, ja.*
-

Offenbar ist das, was seitens der Forschung zuerst als Intervention und Behinderung der Problementfaltung interpretiert wurde (z.B. Z. 73f.: „*Ich würd’s gerne so machen, weil ich einfach weiß und wahrgenommen habe, dass das immer wieder auch Deine Baustelle ist.*“), von den Akteuren der Beratung anders und positiv wahrgenommen worden - die Fachberaterin bezeichnet die Beratung ebenfalls als gelungen. Es bestätigt sich also, dass sich ein Arbeitsbündnis erst aus der Perspektive der Beteiligten und der Rekonstruktion dessen, was gesagt und nicht gesagt wird, erschließen lässt. Beratene und Fachberaterin verdeutlichen das in den Telefoninterviews im Anschluss an die Beratung. Die Beratene hat sich hier positiv zur Beratungssituation und zur Fachberaterin geäußert. Auch auf Nachfrage, ob sie in der Beratung etwas schwierig gefunden hätte, räumt sie lediglich ein, dass die von ihr selbst eingebrachten Themen und ihre Situation schwierig seien, nicht aber die Beratung selbst (K1B: 00:07:00 – 00:07:50).

Die Qualitätsansprüche, die aus dem Telefoninterview mit der Beratenen rekonstruiert werden konnten, waren zur Hälfte solche aus der Kategorie „Kompetenz“ (9 Kodierungen von insgesamt 18): „Anregungen, Reflexion“ (2), „Klärung“ (4) und „Struktur“ (2). Dem entspricht eine Häufung des Anspruchs „Klärung“ (5 Kodierungen von insgesamt 10), den die Fachbe-

raterin an sich selbst und an Fachberatung im Allgemeinen richtet. So hebt die Beratene die Strukturiertheit der Beratung positiv hervor, schätzt die Bündelung durch die Fachberatung, die der Weiterarbeit eine Richtung gebe (K1B: 00:01:50 – 00:02:27) und wollte durch mehr Struktur und Klarheit eine belastende Arbeitssituation auflösen, was auch unerwartet gut und zeitnah funktioniert habe (K1B: 00:05:10 – 00:06:12). Die Fachberaterin sieht den Wunsch nach einer Klärung der Beratenen (K1-3FB: 00:14:47 – 00:16:22, 00:20:06 – 00:20:36) und glaubt, dass die Beratung diesem Anspruch nachkommen konnte (K1-3FB: 00:22:17 – 00:22:34). Diese Übereinstimmungen von Beraterin und Beraterin in den Ansprüchen an die Beratung und an Fachberatung im Allgemeinen deuten auf ein Einverständnis beider hin, worum es in der Beratung gehen soll, also auf ein Arbeitsbündnis, das beide in der Beratung selbst nicht explizieren müssen.

Betrachtet man die Beratung vor diesem Hintergrund, lässt sich das Arbeitsbündnis aus der Perspektive der Beratenen so beschreiben, dass die Beratene die Fachberaterin zur Klärung und zur Strukturierung braucht. Aus den Qualitätsansprüchen lässt sich also ein Nutzen ableiten, den sich die Beratene von der Beratung verspricht, nämlich die Klärung und Strukturierung.

Im Anschluss an Analyseebenen des Modells von Steinert (1998) und Resch (1998) lässt sich dieses Arbeitsbündnis vor allem auf der Ebene des persönlichen Bündnisses analysieren. Die Kita-Leiterin sucht in der Fachberaterin eine Ansprechpartnerin zur Reflexion ihrer Leitungsrolle und zur Klärung des Umgangs mit ihren Mitarbeiter/innen. Auch wenn die Interaktion der Fachberaterin in der dargestellten Szene für Außenstehende irritierend ist und als zu starke Interpretation und Strukturierung der Beratung und der Beratenen verstanden werden kann, muss die positive Resonanz der Beratenen zu der Interpretation führen, dass die Beratene eben jene Klärung und Strukturierung gewollt und gebraucht hat. Die Fachberaterin wird hier also von der Beratenen genutzt, um die eigene Situation aber auch die Qualitätsentwicklung der Kindertagesbetreuung in der eigenen Einrichtung zunächst zu klären, dabei auch zu strukturieren und schließlich zu entwickeln. Der Beraterin wird dabei ein großer Vertrauensvorschuss gewährt, indem ihr die Beratene erlaubt, Ihre Leitungskompetenz aber auch ihre Persönlichkeit zu hinterfragen und (neu) zu strukturieren. Hier deutet sich ein vertrauensvolles Verhältnis von Beraterin und Beraterin an, das über die Beratungssequenz hinaus reicht. Tatsächlich beschreiben sowohl die Beratenen als auch die Fachberaterin in den Telefoninterviews zur Beratung, dass sie sich schon länger kennen und vertrauensvoll miteinander umge-

hen. Die Beratung sei außerdem eingebettet in einen längeren Beratungsprozess, wie die nachfolgenden Auszüge aus den Telefoninterviews belegen:

K1B (05:00 – 07:51)²³; I = Interviewer/in, B = Beratene:

I: Wenn Sie jetzt nochmal zurück denken vor das Beratungsgespräch, welche Erwartungen hatten Sie da an die Beratung?

B: Also, das war ja nicht das erste Gespräch, was wir hatten, wir hatten davor schon eins. Und ähm, das, der Anfang war im Prinzip im Januar rum, und da war ich so für mich persönlich schon auch mhm ein bisschen, ja, wie soll ich sagen, ähm, ja nicht verzweifelt, aber ich merkte einfach so, ich hatte bestimmte Grenzen, auch körperliche Grenzen erreicht und ... und wollte dass wir das, dass das ein bisschen aufgehoben wird, und dass wir eben mit mehr Struktur und nochmal Dinge sich anzugucken auch für mich äh einfach ´ne Arbeitserleichterung reinkriegen.

I: Ja, und würden Sie sagen, dass die Beratung damit auch Ihren Erwartungen entsprochen hat?

B: Ja, das hat sie.

I: Ja. Gab´s irgendwelche Erwartungen, ähm die nicht erfüllt wurden oder die sogar übertroffen wurden?

B: Also ich hatte jetzt für mich persönlich nicht gedacht, dass wir so relativ zeitnah äh so Dinge auf den Punkt bringen konnten.

I: Ja, ok.

B: Das hat sehr, sehr gut geklappt.

I: Ja. Ähm, gab´s, ja, in der Beratung, also haben Sie in der Beratung noch irgendwas bekommen, sag ich mal, was Sie vorher gar nicht erwartet haben?

²³ Teilweise wurde das empirische Material wie in der Vorgehensweise dargestellt auszugsweise skizziert ohne diesen Auszug mit Zeilennummern zu versehen. Der Bezug zur Audiodatei wird dann durch die Zeitangaben gewährleistet.

B: Ja, ich hab auch z.B. eben nochmal Literaturhinweise bekommen, also über Fachzeitschriften, und ähm im Prinzip auch so eine Anleitung, das, was wir besprochen haben, was eben diese Zeitschiene des Qualitätsmanagements angeht, das hab ich dann praktisch auch in einem unserer äh gemeinsamen Teams hier in der Einrichtung auch den Kollegen ähm praktisch eröffnet und eben auch gesagt, was ich mir vorstelle und warum wir das, ich das möchte, dass wir das machen, so dass ich das praktisch auch weiter transportieren konnte ...

I: Ah ja, ok.

B: ... das Team eben auch mitnehmen konnte.

I: Ja, ja. Gab's irgendwas in der Beratung, das Sie als schwierig erlebt haben oder wo Sie sagen, na, das hätte anders oder besser sein können?

B: Naja, sagen wir mal so, das war von, das hatte was mit mir zu tun, das hatte jetzt nichts mit der ähm der Fachberaterin zu tun oder mit dem mit der Beratung. Das war ist schon für mich auch ein schwieriges Thema, wo ich auch, ja, ich hab auch geweint z.B. und so, also ich war schon ziemlich ... so auch na erschöpft will ich nicht sagen, aber bisschen ratlos auch.

I: Ja, das heißt ging schon auch so an Ihre Substanz.

B: Ja, genau, das war auch sehr persönlich. Ja, genau.

I: Und haben Sie sich denn dann in der Situation auch gut aufgehoben gefühlt, oder?

B: Ja, absolut!

I: Gut, sonst hätten Sie sich vielleicht auch gar nicht so geöffnet dann.

B: Ja, genau. Richtig.

K1-3FB (15:45 – 17:08); I = Interviewer/in, FB = Fachberaterin

I: Wie war die Atmosphäre?

FB: Sehr vertrauensvoll. An der Stelle wäre auch zu sagen, dass Frau Weber und ich uns auch schon sehr lange kennen. Äh von daher war die vertrauensvoll, aber auch ähm von Ihrer Seite mit 'ner Traurigkeit belegt, weil äh, ja, weil sie eben hier war, um auch so 'n Stück den Weg für sich klar zu kriegen, wo geht's so hin.

I: Ja, ok. Fanden Sie die Beratung hilfreich?

FB: [Pause] Ja, ich fand die hilfreich, aber auch (unverständlich), mhm, also auf der einen Seite kommt an der Stelle mit Frau Weber entgegen, dass wir uns so gut kennen, auf der anderen Seite ist es eben aber manchmal auch noch ´ne Blockade, weil ich dann mitbekomme, wo die Schwierigkeiten liegen in der praktischen Umsetzung. Aber an sich im Großen und Ganzen fand ich die Beratung hilfreich.

I: Ja, können Sie das nochmal kurz erklären, ähm also, weil Sie gerade gesagt haben, Sie bekommen mit, wo die Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung liegen, wie meinen Sie das, also inwiefern ist das dann schwierig?

Wie verfolgt nun die Beratene in der Beratung selber den Nutzen, den sie sich verspricht? Wie sieht also ihre Nutzungsstrategie aus? Und wie geht die Fachberaterin damit um? Wie drückt sich also dieses Arbeitsbündnis in der Interaktion von Beraterin und Beraterin in der Beratungssequenz aus?

Bei den kodierten Kooperationsformen fällt zunächst ein vergleichsweise hoher Wert für „Selbstreflexion“ auf (5 Codes). Die Beratene nutzt also die Möglichkeiten in der Beratung, sich selbst in Frage zu stellen, zu diskutieren und Ratschläge zu erhalten. Hierbei gestaltet sie die Beratung mit, indem sie die Gedanken der Beraterin aufgreift und zu Ihren Themen und Anliegen führt:

K1, Z. 73-92 (Selbstreflexion); B = Kita-Leiterin, FB = Fachberaterin:

FB: Äha. Ich würd´s gerne so machen, weil ich einfach weiß und wahrgenommen habe, dass das immer wieder auch Deine Baustelle ist.

B: Äha.

FB: Sag ich jetzt mal, auch in dem ganzen Prozess, in dem Du Dich jetzt begibst oder wo Du schon drin steckst. Darum würde ich da schon noch mal gerne so ein Stück ansetzen.

B: Ja, gut.

FB: Äh, um so zu gucken, äh, wie ist Dein Umgang damit und immer wieder auch mit ihr, damit Du da so ne Handlung, äh.

B: Äha.

FB: Möglichkeit hast und ich nehm´ immer mal wieder wahr, das das so ne Ohnmacht ist, wenn, wenn sie wieder irgendetwas tut, äh.

B: Ja, Ohnmacht ist es eigentlich nicht, äh, es ist eigentlich eher ne Wut.

FB: Okay.

B: Ähm, ähm, die natürlich auch daher kommt, ähm, dass ich manchmal auch zu spät reagiere.

FB: Ja.

B: Näh? Hmm, äh, ja, ja zu spät reagiere, das, das ist es eigentlich.

FB: Du denkst, dass Du zu lang wartest, oder dass Du es zu spät wahrgenommen hast?

B: Manchmal, äh also oft ist es das Letztere, aber manchmal ist es oft beides zusammen

Weitere Codes aus der Kategorie „Signalarten“ deuten auf diese Nutzungsstrategie hin: „Persönliche, biographische Äußerungen“ (4), „Schlussfolgerungen/Erkenntnisse“ (7), „Äußern von Schwierigkeiten“ (5) und „Meinungsäußerungen“ (9). Bei den Kooperationsformen der Fachberaterin fällt auf, dass sie vergleichsweise oft durch „Fragen“ (17) und „Anregungen“ (15) die Beratung gestaltet.

Ein solches, für dieses Arbeitsbündnis charakteristisches, Wechselspiel zeigt sich in der Fortsetzung der oben begonnenen Beratungssequenz:

K1, Z. 91-111 (Meinungsäußerungen, Fragen); B = Kita-Leiterin, FB = Fachberaterin:

FB: Du denkst, dass Du zu lang wartest, oder dass Du es zu spät wahrgenommen hast?

B: Manchmal, äh also oft ist es das Letztere, aber manchmal ist es oft beides zusammen

FB: Ja. Wobei, bei diesem "zu spät reagieren", denke ich schon auch noch mal drin steckt, äh Deine Kontrolle, die Du ja gerne haben willst, das dies schon Dein Thema ist, da hatten wir schon drüber gesprochen.

B: Äha.

FB: Ähm, und dann frag ich da noch mal in die Richtung. Ist das dann so, dass Du dann auch da noch mehr ein Kontrollverlust hast oder dass Du das Gefühl hast, Du kriegst es nicht mit, was da passiert und auf einmal ist es da?

B: Pause. Ja. Kontrollverlust ist eigentlich so nicht richtig, äh, äh ich, ich denke eher, das äh, das, das sie so, eher dabei, darum geht, dass sie, dass das die, die ähm, die Rollen und die Kompetenzen äh geklärt werden müssen. Und das immer und immer wieder.

FB: Weil sie Deine Kompetenzen anzweifelt?

B: Nee, ich glaube nicht, dass sie die anzweifelt, aber sie äh. Nee, das das glaube ich nicht. Ich glaube nicht, dass die die anzweifelt, also ich äh, das ist dann so, dass sie, für ja, sie hat dann für sich, glaube ich ein Blick, sodass sie denkt das muss ich jetzt regeln. Näh? So das muss ich jetzt, näh.

FB: Kompetenz überschreiten?

B: Ja, genau.

FB: Ist es das?

B: Ja, genau so. Das ist eigentlich das Wort, ja.

Beispielhaft für dieses Arbeitsbündnis ist ebenfalls die folgende Sequenz:

K1, Z. 46-62; B = Kita-Leiterin, FB = Fachberaterin:

FB: Haha, schön. Und, ähm, wir hatten ja gestern telefoniert und wie geht es Dir jetzt so heute oder nach dem Telefonat, so bezüglich Annika?

B: Also, ähm, das war ja noch mal ne Bestätigung, ja von dem was ich ja auch selber überlegt und gedacht hatte, ähm, und ich muss jetzt eigentlich jetzt grad noch mal so überlegen, wie, wie mach ich das am besten, äh das es halt auch gut ankommt. Äh, aber ich denk, ich werd da einfach ganz offen mit umgehen.

FB: Ja. Ich denke, Du solltest das, dem Gefühl, dass da so was Unterschwelliges is, was mit Sicherheit da is, ähm, aber da Du ja im Prinzip ja schon jahrelang immer wieder an diesen Punkt mit ihr kommst, ähm, is das etwas, was, was so bleiben wird. Und ich glaube, dass wichtig is, dass Du Deinen Umgang damit findest.

B: Äha, äha.

FB: Weil, Du wirst sie nicht ändern.

B: Äha.

FB: Die Frage is, hast Du für Dich ne Idee? Wie, wie so ein Umgang sein könnte?

B: Der kann im Prinzip nur durch Offenheit, äh, denke ich äh bestehen, und ähm,... Ja, dass das das ich dann halt ähm, eigentlich in den kleinen Dingen auch noch mal noch mal ansetze.

Nach der Analyse des Arbeitsbündnisses auf der Ebene des persönlichen Arbeitsbündnis gilt es, die anderen Schichten zu analysieren: „... das organisatorische Arbeitsbündnis einer bestimmten Einrichtung; das institutionelle Arbeitsbündnis, von dem ein ganzer gesellschaftlicher Praxis-Bereich bestimmt ist; das gesellschaftliche Arbeitsbündnis, das die Grundmechanismen einer bestimmten Produktionsweise angibt. Eine solche Unterscheidung ist praktisch nützlich, um sich als Interpret an Ebenen zu erinnern, die noch zu bearbeiten sind, muss aber nicht scharf gezogen werden. Auf allen Ebenen fragt man nach dem Arbeitsbündnis, indem man sich das nicht Ausgesprochene an Wissen und Normen erschließt, das vorausgesetzt ist, damit ein Phänomen (im Rahmen der vorgegebenen Institution) verstanden werden kann. Was wird hier nicht gesagt, muss aber gewusst werden, damit dieses Ereignis überhaupt gesellschaftlich stattfinden und als solches verstanden werden kann? Und welche strukturierten Unterschiede gibt es in solchen Vorverständnissen?“ (Steinert 1998: 76). Die Struktur der Kindertagesbetreuung, die die Fachberatung für Träger und Einrichtungen organisatorisch i.d.R. außerhalb der Einrichtungen, teils sogar außerhalb des Trägers, verortet, macht eine dreifache Sichtweise auf das organisatorische Arbeitsbündnis notwendig, nämlich auf die „bestimmte Einrichtung“ (ebd.) der Beratenen und die der Fachberaterin sowie auf die Verbindung dieser beiden Einrichtungen, etwa im Rahmen einer kirchlichen Trägerschaft. Damit ist aber schon die Grenze zum institutionellen Arbeitsbündnis überschritten. Die Unterscheidung der Ebenen des Arbeitsbündnisses kann also „nicht scharf gezogen werden“ (ebd.), sie soll aber im Sinne von „praktisch nützlich“ (ebd.) zumindest versucht werden.

Die Beratene ist Leiterin einer Kindertagesstätte in der Trägerschaft einer evangelischen Kirchengemeinde. Die Fachberaterin ist angestellt beim evangelischen Kirchenkreis und teilt sich mit einer Kollegin die Zuständigkeit für ca. 70 Einrichtungen. Sie führt keine Fach- oder

Dienstaufsicht über die Einrichtungen und ihre Mitarbeiter/innen und wird erst auf Anfrage der Einrichtungen oder ihrer Träger aktiv. Weil Beratene und Beraterin sagen, dass sie sich schon länger kennen und die Beratung in einen Beratungsprozess eingebettet ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie um die Organisation ihrer Einrichtungen und deren Zusammenwirken wissen. Die Beratene weiß um die Aufgaben und das Selbstverständnis der Fachberaterin, sie weiß, dass sie sich mit ihr zu bestimmten Themen beraten kann. Sie weiß auch, dass die Fachberaterin die Kindertagesstätte und jene Themen kennt, die in vorherigen Beratungen bearbeitet wurden. Aus der Tatsache, dass sie Fachberaterin des evangelischen Kirchenkreises ist, kann sie eine grundsätzliche Kenntnis über das Feld der Kindertagesbetreuung und ein Wissen um die Bedeutung der Trägerschaft der evangelischen Kirchengemeinde ableiten. Dies alles lässt sich bereits als organisatorisches und institutionelles Arbeitsbündnis zwischen Beraterin und Beraterin fassen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die Fachberaterin weiß, dass die Beratene als Leitung alleine tätig ist und womöglich in ihrer/m vorgesetzten Pfarrer/in keine Ansprechpartnerin in Fragen der Kindertagesbetreuung hat²⁴. Dieses organisatorische Arbeitsbündnis wird schon darin deutlich, dass Beratene und Beraterin in den Telefoninterviews unabhängig voneinander herausstellen, wie wichtig es sei, dass die Beratung im Büro der Fachberaterin stattfindet, die Beratene somit „*raus aus ihrem Alltag*“ komme, also die strukturellen Bedingungen ihrer Einrichtung verlassen kann für das Arbeitsbündnis in der Beratung. Unausgesprochen und möglicherweise unbewusst wissen Beratene und Beraterin bereits einiges voneinander, das ihre Aushandlung in der Beratung prägt.

Der folgende Auszug aus dem Telefoninterview mit der Beratenen macht ihre grundsätzliche Erwartung an Fachberatung und an die Intensität der Beratung deutlich:

K1B (08:22 – 10:28); I = Interviewer/in, B = Beratene:

B: Also einmal ist sie hilfreich, was äh Fortbildungen angeht. Das finde ich ganz, ganz wichtig. Und auf der anderen Seite sind halt diese Gespräche, die man auch erst mal alleine

²⁴ Diese Hypothese lässt sich in den Aufzeichnungen zu dieser Beratung nicht verifizieren, entsprechende Aussagen in anderen Aufzeichnungen zu Beratungen im kirchlichen Zusammenhang legen aber die Vermutung nahe, dass das für Kindertagesstätten in Trägerschaft einer Kirchengemeinde typisch ist und von den zuständigen Fachberater/innen in ihre Beratung einbezogen wird.

hat, die bringen einen einfach weiter. Weil, es wird nochmal einfach von einer anderen Perspektive auf die Probleme geguckt. Und ähm auch das ist dann auch einfach diese Objektivität, die einem auch weiter hilft. Und das ist, denke ich, was ganz Wichtiges, was, denke ich, alle Teams brauchen können.

I: Ja, und was würden Sie sagen, jetzt auch wieder ausgehend von Ihrer Erfahrung, wie sollte Fachberatung das so umsetzen, damit das auch so funktioniert?

B: Also, ich denke, diese Arbeit in den Einrichtungen selbst, mit den Teams, und auch diese Problematiken aufzeigen, auch mit Teamtagen oder Teambesprechungen, das, denke ich, ist Zukunft von Fachberatungen.

I: Ahja.

B: Das würde ich ganz klar so sehen, einfach durch die Verdichtung der Arbeit, durch viele äh politische, gesetzliche Entscheidungen, die uns die Arbeit sehr, sehr erschweren, bzw. auch die Arbeit wirklich immer, immer dichter machen und auch die Anforderungen ständig erhöhen ohne dass jemand sagt, so könnt ihr's machen oder dafür kriegt ihr noch ein paar Stunden oder sonst irgendetwas. Und daran, glaube ich, haben ganz, ganz viele Teams zu leiden.

I: Ja, und das heißt, Ihnen ist da auch wichtig, dass Fachberatung einfach auch vor Ort ist und vor Ort ansprechbar ...

B: Ja, genau, ja.

I: ... aber auch von der Situation vor Ort in den Einrichtungen mitbekommt.

B: Ja, ganz genau.

I: Ahja, okay.

B: Also, auch wirklich in die Teams, dass sie so viel Zeit haben, auch in die Teams gehen zu können oder in die Einrichtung gehen zu können, und halt zu gucken, Mensch, was läuft und was läuft nicht. Also, das finde ich ganz, ganz wichtig.

Diese Erwartungen der Beratenen auf der Ebene des institutionellen Arbeitsbündnisses mit der Fachberatung decken sich mit den Ansprüchen der Fachberatung an sich selbst. Dies macht sie im Telefoninterview im Anschluss an die Beratung deutlich (auch wenn sie etwas „Distanz“ halten will, um nicht von der Beratenen vereinnahmt zu werden):

K1-3FB (00:09:36 – 00:10:28); I = Interviewer/in, FB = Fachberaterin:

I: *Hatten Sie konkrete Erwartungen?*

FB: *Ja, ne Hilfe und ne Unterstützung zu sein, aber mit nem Stück Distanz.*

I: *Mhm, ok.*

FB: *Und, dass eben dann im praktischen Alltag, äh, ich so ne Hilfe mitgeben kann durch diese Beratung, so.*

I: *Und würden Sie sagen, das hat funktioniert?*

FB: *Ja, ich denke, es hat funktioniert.*

I: *OK.*

FB: *Aufgrund von einigen Gesprächen, die ich immer mal wieder geführt habe.*

Aber auch im Rückgriff aus das Interview mit der Fachberaterin zu ihrem professionellen Selbstverständnis werden Entsprechungen deutlich, die das institutionelle Arbeitsbündnis belegen:

K_INT, Z. 356 – 374; I = Interviewer/in, IP = Fachberaterin:

IP *Wir gehen in die Teams und wir nennen es erst mal pädagogische Tage und im Prinzip sagen die Team "was wollen wir", "wollen wir uns mit U3 beschäftigen, weil wir gerade U3 Kinder bekommen und da eine Veränderung ansteht auch im Team? Wer übernimmt die Kinder unter 3 und so weiter?" Das kann auch eine Konzeptionsentwicklung sein. Ich war jetzt letztens im Team, da ging es um Familienzentrum und Team, wie man das zusammen bekommt. Also, da gibt es verschiedene Möglichkeiten.*

I *Ja. Also, das heißt dann aber, dass Sie in die Einrichtungen gehen und sind dann einen halben Tag, einen ganzen Tag mit denen zu einem Thema, da arbeiten Sie dann.*

IP *Genau. Und das ist sehr nachhaltig. Also, das Gefühl habe ich jetzt schon. Also, da bekommen wir immer wieder die Rückmeldung "Sie motivieren uns, wir sind auf dem Weg, wir machen gute Arbeit". Ja, einfach so um die Teams so ein Stück aus ihrem Alltag noch mal so*

aufzurütteln und ich habe schon das Gefühl, also es gibt auch Träger, die kaufen da Fremdleute ein für und ich habe aber das Gefühl, dass das, wenn das mit der Fachberatung kombiniert wird, dass das für die Leute noch mal eine andere Wertigkeit bekommt. Das sind nur so Zwischentöne, die ich so mitbekomme, aber ich habe schon das Gefühl, auch wenn ich in Einrichtungen komme, das ist für die etwas Besonderes. So "die Fachberatung kommt", also es hat etwas mit Wertschätzung zu tun. So "wir nehmen eure Arbeit wahr und gucken was ihr tut und wollen euch begleiten".

K_INT, Z. 979 – 989; I = Interviewer/in, FB = Fachberaterin:

I Wenn Sie jetzt, wie soll ich sagen, sich jetzt wünschen könnten, wie Fachberatung, also Sie könnten sich jetzt die Stelle malen, wie sie sein sollte von der Mission von Fachberatung, wie sähe das aus?

IP Im Prinzip so, wie es jetzt ist. Dass ich ein Büro habe, von dem aus ich agieren kann in einem bestimmten Zeitkontingent, aber dass ich immer auch die Zeit habe, diese persönlichen Anbindungen, also dass ich immer wieder auch in die Einrichtungen gehen kann und mit den Menschen da an ihren Themen arbeiten kann und die dabei begleiten kann einen Blick von außen mit reinzubringen. Und, im Prinzip, als Fachberatung auch so ein Stück dafür da zu sein, klar auch alle Fragen in Rechtsdingen beantworten zu können oder zumindest zu wissen, wo ich die Leute hin verweisen kann.

Beratene und Beraterin wissen zwar um die Institution Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung, die damit zusammenhängenden Fragen (z.B. Fachberatung als Vermittlungs- und Bindeglied zu Verwaltung, Politik und Wissenschaft) sind jedoch im Arbeitsbündnis der Beratung nicht von Belang. Fachberatung soll sich so organisieren, dass sie die Kindertageseinrichtungen unterstützen kann, möglichst vor Ort, und sie soll besonders die Kita-Leitungen unterstützen und ihnen neue Perspektiven eröffnen. Die Fachberaterin hat dementsprechend vorwiegend mit den Leitungen zu tun. Die Beratene schätzt „diese Gespräche, die man auch erst mal alleine hat“ (K1B 08:22 – 08:28).

Das organisatorische und das institutionelle Arbeitsbündnis sind also bereits vorhanden. Es bedarf keiner Aushandlung mehr im Rahmen der Beratung. Dementsprechend großen Raum

können das persönliche Arbeitsbündnis und die mit ihm einhergehenden Prozesse der Aushandlung einnehmen²⁵.

Dasselbe kann für das gesellschaftliche Arbeitsbündnis angenommen werden, also die Aushandlung zwischen Berater und Beraterin über „die Grundmechanismen einer bestimmten Produktionsweise“ (Steinert 1998: 76). Im System der Kindertagesbetreuung bilden die Bildungspläne der Bundesländer, aktuelle Diskurse zur frühen Bildung (z.B. Betreuung der unter Dreijährigen, aber auch Fragen formeller und informeller Bildung, die sich ggf. in Erwartungen der Eltern ausdrücken) und die Theorien der Pädagogik der frühen Kindheit solche Grundmechanismen.

Auffällig ist jedoch, dass die Beraterinnen im Telefoninterview die Beratungsthemen in einen aktuellen Diskurs zur frühen Bildung einordnet, nämlich in die Qualitätsdiskussion, wenn sie davon spricht, dass sie mit der Beratung Dinge in ihrer Arbeit nochmal ordnen will „*um für die nächsten Jahre auch mehr nochmal so auf Qualität hinzugehen*“ (K1B 00:19-01:35, siehe unten). Das spricht einerseits für die Mächtigkeit des Qualitätsdiskurses im System der Kindertagesbetreuung, der eine Einordnung der Tätigkeit hinsichtlich ihrer Relevanz für die Qualität der Kindertagesbetreuung verlangt. Andererseits spricht das auch für Phrasenhaftigkeit dieses Diskurses, unter dem sich offenbar vieles fassen lässt. Auch wenn die Fachberaterin im Telefoninterview diese Einordnung nicht vornimmt, ist zu vermuten, dass ein gesellschaftliches Arbeitsbündnis von Berater und Beraterin zur Qualitätsentwicklung der Kindertagesbetreuung in dieser Einrichtung besteht, dieses Bündnis aber in der Aushandlung nur soweit konkretisiert wurde, dass es als Worthülle fungiert, in der alle Themen der Beratung und alle Aushandlungen aus der Ebene des persönlichen Arbeitsbündnisses Platz finden und damit gleichsam zum Aspekt eben dieser Qualitätsentwicklung werden und die Auseinandersetzung um die Beratungsthemen gleichsam der gesellschaftlichen Anforderung an eine professionelle Kindertagesbetreuung nachkommt.

Zunächst die Aussagen der Beraterinnen zu Anlass und Themen der Beratung, gleich anschließend die der Fachberaterin:

²⁵ Das Ausagieren auf der Ebene des persönlichen Arbeitsbündnisses ließe sich auch als Vernachlässigung der Aushandlung auf den Ebenen des organisatorischen und des institutionellen Arbeitsbündnisses interpretieren. Das empirische Material legt aber die Vermutung näher, dass diese Arbeitsbündnisse bereits weitgehend ausgehandelt sind.

K1B (00:19 – 01:35); I = Interviewer/in, B = Beratene:

B: Der Anlass der Beratung war, dass ich als Leiterin dieser großen Einrichtung meine Arbeit optimieren möchte und äh für mich selber auch äh einfach nochmal so von den Inhalten eine andere Regelung finden möchte.

I: Ja, können Sie das noch 'n bisschen konkretisieren. Also, um welche Themen ging es dann in dem Beratungsgespräch?

B: Ja, es ging um die Themen einfach ähm Dienstzeiten, Dienstinhalte, ähm und dann geht es um Teamzusammenarbeit, also von meiner Position als Leitung und das Team untereinander ...

I: Ja.

B: ... und es ging, geht auch um Persönliches, weil ich mach diesen Job schon sehr lange und merke einfach so, dass ich an bestimmte Grenzen gekommen bin und würde gerne sozusagen da nochmal ansetzen um für die nächsten Jahre auch mehr nochmal so auf Qualität hinzugehen und bestimmte Dinge einfach nochmal zu ordnen

I: Was war denn für Sie, also auch jetzt im Rückblick, das wichtigste Thema, das besprochen wurde?

B: Das wichtigste Thema war meine Funktion als Leitung zum Team.

K1-3FB (00:14:10 – 00:18:10); I = Interviewer/in, FB = Fachberaterin:

I: Was war der Anlass für die Beratung?

FB: Äh, Konflikte innerhalb des Teams und eine, ein Stück auch ne Infragestellung der Leitungskompetenz, ja Überlastung würde ich mal so als Titel nennen.

[...]

I: In der Beratung, welche weitere Themen kamen da noch, oder kamen überhaupt noch welche?

FB: Also, es waren auch Trägeraufgaben, wie kann Träger unterstützen, und wie gehe ich mit dem Konflikt mit der Mitarbeiterin um.

I: Was würden Sie sagen, welches Thema war das wichtigste? Also aus Ihrer Sicht.

FB: mhm ... Im Prinzip so mhm Umgang mit den Mitarbeitenden, Leitungsrolle, das so als Thema, genau.

[...]

FB: Entschuldigung, mir fällt gerade noch ein, Dienstplangestaltung war noch ein Thema.

Weiterhin auffällig ist, dass Beratene wie Beraterin in den Telefoninterviews Beratungsthemen nennen, die in Steinerts Analyseschema im organisatorischen Arbeitsbündnis einzuordnen wären (Leitung, Dienstpläne, Trägeraufgaben). In der Beratung selber findet jedoch die Aushandlung des persönlichen Arbeitsbündnisses statt. So ist schon der Einstieg in die Beratung nicht etwa die Klärung der Beratungsthemen, sondern die Frage, wie es geht. Übergangslos gehen Beratene und Fachberaterin in das Thema des Umgangs der Leitung mit einer Mitarbeiterin:

K1, Z. 1–31; FB = Fachberaterin, B = Beratene:

FB: So, jetzt fängt es an. Liebe Gudrun, wie geht´s Dir?

B: Also, ähm im Moment so, ähm, also so seit gestern wieder etwas besser, weil es war jetzt noch mal viel mit der Sonja, mit der Küche, noch mal so zu gucken, gibt´s da immer noch mal so Punkte, wo ich dann doch noch mal ganz schnell rein springen muss, dass sie so die zeitlichen Abläufe und so nicht hin kriegt, also zu spät irgendetwas aufsetzt und hinterher zu viele Töpfe...

FB: Ja

B: Und zu viele Pfannen hat und so. Ähm, es wird immer besser, aber äh man muss es halt einfach noch äh, noch im Blick haben. Äh, heute Morgen übernimmt halt die Lisa, wenn irgendetwas ist, hab ich ihr gesagt, soll sie sich an die Lisa wenden. Dann muss das jetzt eben so gehen.

FB: Ah, und damit hast Du heute Morgen dann auch schon abgegeben?

B: Ja! Genau, richtig.

FB: Sehr gut!

B: Ja.

FB: Und das war für Lisa wahrscheinlich auch überhaupt kein...

B: Ja.

FB: ...Thema?

B: War auch gut.

FB: ...sondern, war klar?

B: Ja.

FB: Und ähm, wie lange wird Uschi noch krank sein?

B: Äh, als ich denke bestimmt bis Mitte Mai.

FB: Okay. Also, sodass es auch es auch ne Chance gibt, dass das jetzt so einpendelt zwischen Team äh...

B: Ja.

FB: ...dem Team und...

B: Genau!

FB: ...der Küchenkraft?

B: Ja, genau. Und das geht, und das geht so, äh so weit gut.

FB: Okay.

Diese Beratungssequenz macht deutlich, wie genau Beratene und Beraterin wissen, worum es geht. Gleichzeitig zeigt sich hier ebenso wie in den vorherigen Beratungssequenzen, dass die Fachberaterin die Problementfaltung immer wieder im Rahmen des persönlichen Arbeitsbündnisses betreibt, obgleich hier Anlässe gegeben sind, die organisatorische Ebene zu beleuchten.

K1, Z. 100 – 103; FB = Fachberaterin, B = Beratene:

B: Pause. Ja. Kontrollverlust ist eigentlich so nicht richtig, äh, äh ich, ich denke eher, das äh, das, das sie so, eher dabei, darum geht, dass sie, dass das die, die ähm, die Rollen und die Kompetenzen äh geklärt werden müssen. Und das immer und immer wieder.

FB: Weil sie Deine Kompetenzen anzweifeln?

Offenbar hat diese Problementfaltung schon früher stattgefunden und das persönliche Arbeitsbündnis beinhaltet die unausgesprochene Vereinbarung, dass die Fachberaterin die Beratung auf die Leitung als Person fokussiert und auf der Ebene des persönlichen Arbeitsbündnisses mit ihr die Themen verhandelt. Dieses Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung (der Beratenen und ihrer Themen) hat also eine längere Geschichte. Es ist eingebunden in einen Beratungsprozess, in dem auch die Vorgehensweisen beider erst miteinander ausgehandelt werden mussten.

Im Anschluss an Bohnsack wird so „aus der rekonstruierten Struktur des Falles (bzw. einer seiner Dimensionen) [...] die Struktur eines Typus generiert“ (2007: 198). Diese Struktur eines Typus eines Arbeitsbündnisses aus der Perspektive der Beratenen, den ich als „Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung“ bezeichnet habe, muss sich jedoch in kontrastierenden Vergleich mit anderen Beratungen in der Gemeinsamkeit wie im Unterschied bestätigen, um als Typus eines Arbeitsbündnisses anerkannt zu werden.

Bevor ich die Typisierung in der Abgrenzung und der Unterscheidung zu anderen Arbeitsbündnissen in der Analyse derselben vornehme, gehe ich zunächst auf die Gemeinsamkeiten,

also die in anderen Beratungen wiederkehrenden „Regelsysteme“ (ebd.) ein, die für dieses Arbeitsbündnis kennzeichnend sind.

Steinerts Analyseschema folgend, ist das Besondere dieses Arbeitsbündnisses die Aushandlung auf der persönlichen Ebene, die eingebettet ist in eine gemeinsame Beratungsgeschichte von Beraterin und Beratender. Die anderen Arbeitsbündnisebenen, die organisatorische, die institutionelle und die gesellschaftliche, sind in dieser Geschichte bereits ausgehandelt worden oder sind für die aktuelle Beratung nicht von Bedeutung. Mit dieser Geschichte wird der Wunsch der Beratenen nach Klärung und Strukturierung durch die Fachberatung erklärbar. Dieser Wunsch drückt sich in den Qualitätsansprüchen aus, die aus dem Telefoninterview mit der Beratenen im Anschluss an die Beratung rekonstruiert wurden. Dieses Arbeitsbündnis kennzeichnet sich durch verstärkte Ansprüche an die Kompetenz der Fachberatung, die als „Klärung“ und „Struktur“ kodiert wurden, verbunden mit dem Anspruch nach „Anregungen, Reflexion“.

Die Häufung und Kombination genau dieser Qualitätsansprüche findet sich auch in der Analyse von Telefoninterviews zu anderen Beratungen²⁶.

So wird in einem Telefoninterview herausgehoben, dass die Fachberaterin klar und deutlich ist und auch die Fehler in der Kindertageseinrichtung benennt, was die Beratene in der gemeinsamen Beratungsgeschichte sehr schätzt (besonders im Vergleich zur Fachberaterin, die zwischenzeitlich die Elternzeitvertretung übernommen hatte):

G2B (00:11:20-00:11:38); I = Interviewer/in, B = Beratene:

B: ... diese Fehler, die sie klipp und klar gesagt hat, die zwar in meinem Kopf schon alle drin sind, was im Dienstplan so falsch ist, da äh ja, dass sie das so deutlich sagt, hätte ich eigentlich nicht erwartet, aber das ist Frau Müller.

I: Ja, ok. Und das fanden Sie auch gut

B: Ahja, natürlich!

²⁶ insb. zu G2, T2, K3, F1 und H1, abgeschwächt auch zu E3 und S2

Die erhoffte Klärung und Strukturierung der eigenen Situation wird auch in einem anderen Telefoninterview deutlich formuliert. Für die Beratene ist es als Kita-Leiterin besonders wichtig, dass die Fachberaterin ihr hilft, Zielsetzungen für die Einrichtung mit ihrer Situation als berufsbegleitend Studierende zu vereinbaren:

T2B1 (00:04:19-00:05:00); I = Interviewer/in, B = Beratene:

I: Welche Erwartungen hatten Sie denn vor dem Gespräch an das Beratungsgespräch?

B: Dass wir das Ziel klar zusammen formulieren können, weil ich mich ein bisschen schwer tat. Dann sag ich, ich würde gerne so, aber ich kann's nicht so ganz greifen. Wie, wie ähm grenze ich's denn jetzt am besten ein, dass klar ist, wo ich hin möchte, und trotzdem aber nicht so eng gesteckt, weil es soll ja auch so'n paar Teilschritte haben.

I: Ja.

B: Da war's dann eben sehr, ja, da habe ich drauf gebaut, dass sie das auch mit formuliert. Und das ging da auch wirklich gut an dem Morgen. Dass man sagt, das und das ist die Richtung, ähm, wie macht das jetzt Sinn.

Die Themenfelder der Beratungen sind durchgängig der Organisation der Kindertageseinrichtung zuzuordnen (Organisationsentwicklung, Dienstplangestaltung, Zielvereinbarung). Gleichzeitig wird das Arbeitsbündnis in der Beratung aber nicht auf der organisatorischen oder institutionellen Ebene gesucht, sondern auf der persönlichen geschlossen. Die jeweilige individuelle Situation der Beratenen ist für Beratene und Beraterin Ausgangspunkt und die Klärung dieser Situation, die Strukturierung und die Vereinbarung mit den Anforderungen der Kita-Leitung der Nutzen der Beratung. Offenbar ist für das Gelingen eines solchen Arbeitsbündnisses die gemeinsame Geschichte von Beratenen und Beratenden eine wichtige Voraussetzung. Eine solche gemeinsame Geschichte, also mindestens ein längeres Beratungsverhältnis, zeigt sich in all diesen Beratungen. Dies wird dadurch unterstützt, dass sich keine Hinweise auf diesen Typus eines Arbeitsbündnisses in den Trägerberatungen finden, die von den Fachberatungen deutlich seltener und weniger intensiv geführt werden.

5.1.2 Typ 2: Bündnis von Partnern in der Sache (der Kindertagesbetreuung)

In den Trägerberatungen - aber nicht nur dort - kann von diesem ersten Typus des Arbeitsbündnisses zur Klärung und Strukturierung ein anderes Arbeitsbündnis deutlich unterschieden werden. Dieses zweite Bündnis zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass es in den Trägerberatungen vergleichsweise häufig zu entdecken ist. Im Gegensatz zum ersten Typus ist hier nicht die jeweilige individuelle Situation der Beratenen Ausgangspunkt des Bündnisses, in dem auf der Basis einer gemeinsamen Geschichte eine Situation geklärt und strukturiert wird. Ausgangspunkt dieses zweiten Bündnisses sind vielmehr Sachfragen der Beratenen, die die Fachberatung beantworten will. Das Bündnis der beiden bezieht sich dabei auf die (Weiter-)Entwicklung der Kindertagesbetreuung. Beratene und Beratende liegt diese Weiterentwicklung am Herzen, sie werden zu Partnern in der Sache der Kindertagesbetreuung. Auf welcher Ebene das Arbeitsbündnis geschlossen wird, hängt von der Ebene der Sachfragen ab. Es ist zu vermuten, dass diese sich vor allem auf die organisatorische und institutionelle Ebene beziehen. Die Partnerschaft in der Sache der Kindertagesbetreuung hat aber zugleich eine wichtige gesellschaftliche Dimension, denn es geht hier auch um eine Partnerschaft gegenüber den gesellschaftlichen Diskursen zur Kindertagesbetreuung oder allgemeiner zum Umgang mit Kindern, in dem Beratende und Beratene gemeinsame Interesse verfolgen..

Erste Hinweise auf solche Arbeitsbündnisse bringt die Analyse der Qualitätsansprüche aus den Telefoninterviews mit Beratenen und Beratenden zu Tage. Zunächst fällt in der Gesamtschau auf die kodierte Qualitätsansprüche der Beratenen auf, dass in manchen Telefoninterviews der Anspruch auf „Sachfragen, Information“ besonders stark ausgeprägt ist (sowohl im Vergleich zur Ausprägung dieses Codes in anderen Telefoninterviews als auch im Vergleich zu den anderen Codes der jeweiligen Telefoninterviews). Der Code „Sachfragen, Information“ umfasst Aussagen der Beratenen zu ihrer Erwartung an die Fachberatung auf die Vermittlung sachlicher Informationen.

Weiterhin auffällig ist der starke Bezug zu Trägerberatungen: Insgesamt waren bei zehn aufgezeichneten Beratungssequenzen Trägervertreter/innen anwesend. Solche Beratungen waren auf Einladung des Trägers zustande gekommen oder der Träger nahm an einer Beratung teil, die von einer Kita-Leitung initiiert wurde. In allen Fällen wurden aber zumindest teilweise die Trägervertreter/innen durch die Fachberatung direkt beraten. Von diesen zehn Trägervertreter/innen konnten sieben im Anschluss an die Beratung telefonisch interviewt werden. In

allen Telefoninterviews wurde der als „Sachfragen, Information“ kodierte Anspruch geäußert, in drei Telefoninterviews war der Anspruch besonders stark ausgeprägt.

Nimmt man die Leitungsberatungen hinzu, die sich durch die entsprechende Kodierung der zugehörigen Telefoninterviews auszeichnen, fällt ein weiterer Bezug auf: die thematischen Felder der Leitungs- wie Trägerberatungen wurden in den Telefoninterviews als Sachthemen bezeichnet oder von uns interpretiert. Dies sind vor allem Bauberatungen, Fragen zur materiellen Ausstattung von Kitas, Sachfragen rechtlicher Natur und Fragen nach konkreten Informationen.

Die nachfolgenden Zitate konkretisieren den Anspruch auf „Sachfragen, Information“:

C1B (00:02:14 – 00:02:27); B = Beratene:

B: ... ich bin hier neu als Leitung, also auch die Fragen in Richtung Sachfragen, Juristerei und so, das sind einfach alles Dinge, wo wir noch dazu lernen müssen und da war das auf jeden Fall sehr hilfreich von ihr da Unterstützung zu bekommen.

C1B (00:05:11 – 00:05:31); B = Beratene:

B: Das waren halt ganz klare Sachfragen, und da wusste ich dann einfach, ok, wie ich mich, was Aufsichtspflicht angeht, Elterndienste und so was, wie ich mich dazu verhalten muss, auch als Leitung, welche Absicherung ich mir holen muss bei den Eltern und die werde ich dann auch im nächsten Kindergartenjahr so umsetzen, dass ich dann beim Elternabend so abkläre, wie wir das da besprochen haben.

C1B (00:06:54 – 00:07:13); B = Beratene:

B: ... eine der Sachfragen war von meiner Kollegin auch, die hier die Sicherheitsbeauftragte ist, an wen wir uns wenden können, wenn wir nochmal Fragen bezüglich des Sicherheitszustandes hier im Haus haben, und Frau Meier sofort bereit war zu sagen, sie kommt auch selber mal hierher und guckt schon mal das erste Mal mit meiner Kollegin durch und hat auch sofort noch während des Gesprächs den Termin ausgemacht ...

G3B (00:01:04 - 00:01:59); B = Berater, I = Interviewer/in:

B: ... ja es ging schon um Details im Neubau, also es war ein Gespräch bei dem auch Architekten da waren wo es auch drum ging, die Planungen, die Vorplanungen der Architekten durch zu schauen und zu prüfen, ob die auch den Standards der Caritas und so weiter auch entsprechen, und da hat sie zu verschiedenen Dingen Stellung genommen und auch viele Tipps noch gegeben. Also man hat gemerkt, dass sie einfach ganz ganz viel Erfahrung mitbringt.

I: Ja.

B: Ja, es waren oft gar keine so grundlegenden Dinge, so paar Details: "Denken Sie dran, man könnte da noch Steckdosen gebrauchen oder da noch welche gebrauchen" oder "die Kinder reagieren auf die und die Einrichtung so, wenn man es andersrum anordnet, dann ist es etwas günstiger". Also so hat sie zu ganz ganz vielen Dingen Stellung genommen.

G3B (00:02:40 - 00:02:50); B = Berater:

B: ... Also, wieviel Kleinkindtoiletten, wie viel Wickeltische, wieviel Platz braucht man dafür. Wie ordnet man das am besten an? Wo bringt man beispielsweise auch in Türen Glas mit ein, damit auch Sichtkontakt noch möglich ist und solche Dinge, ja.

G3B (00:11:22 - 00:12:16); B = Berater:

B: Ja, also sehr hilfreich ist, war sie natürlich bei Dingen, die wir als Träger jetzt so nicht wissen konnten. Also jetzt gerade im Kindergartenbereich ändern sich ja Vorschriften ähm Standards und so weiter ständig. Da ist sie halt absolut fit, da sagt sie so und so sieht es aus, wenn Sie diese und diese Betreuungsform wählen, dann können Sie mit so und so viel Personalstunden rechnen mit so und so viel Stellen und so weiter. Dinge, die ich mir erst mühsam anlesen muss, die hat sie einfach auf dem Schirm und da war sie mir sehr sehr hilfreich. Ich war dankbar, dass ich sie als Verbündete erlebt hab und nicht wie bei der Kommune ähm die Beraterinnen von dort die eher gedrückt haben und ständig zurückgefahren haben und meinten sie müssten ähm ja unsere Vorstellung vom neuen Kindergarten eher ein bisschen drosseln. Da war sie, da ist sie einfach 'ne Verbündete.

Für die Beratenen liegt der Nutzen der Beratung also nicht wie im zuvor ausgearbeiteten Typus in der Klärung einer Situation, sondern vielmehr in der Beantwortung konkreter Fragen. Damit verbunden ist der Wunsch nach Information, nach Arbeitersparnis in der Informationsbeschaffung aber auch nach Absicherung. Fachberatung wird als zuverlässige Informationsquelle genutzt. Fachberater/innen werden so in die eigene Sache einbezogen und mit ihrer verbindlichen Antwort zum Partner in der Sache gemacht. Sie werden gar zur „Verbündeten“, wenn sie die eigene Sache mittragen. Hier ist das Bündnis der Partner in der Sache aus Sicht der Beratenen also gelungen, während es mit anderen Fachberater/innen, die „eher gedrückt haben“ und „drosseln“ nicht gelungen ist. Dies gilt es in der Analyse der Beratung selbst weiter zu erforschen.

In der Gesamtschau auf die Qualitätsansprüche, die die Fachberater/innen in den Telefoninterviews an sich selbst oder die Fachberatung im Allgemeinen stellen, ist die Anzahl der Codes „Sachfragen, Information“ nicht auffällig. Richtet man die Aufmerksamkeit aber nur auf die Telefoninterviews zu den oben beschriebenen Träger- und Leitungsberatungen fällt auf, dass die Fachberatungen in fast allen zugehörigen Telefoninterviews den Anspruch „Sachfragen, Information“ ebenfalls formulieren.

In den Telefoninterviews zu den als Eckfällen ausgewählten Beratungssequenzen (C1 und G3) sind diese Bezüge deutlich:

C1FB (00:03:45 - 00:04:13); B = Berater:

B: ... zum Beispiel was diese Begehung der Sicherheitssachen in der Einrichtung betraf, da waren also auch verschiedene Punkte, wo ich ihr Antworten geben konnte auf Ihre Fragen. Da hat sie sich selbst auch Notizen zu gemacht und hat auch gesagt, ah ja prima, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht und ja ok die Info fehlte mir auch noch. Dann ging´s noch um ähm en Aufsichtspflichtthema, da konnte ich ihr noch etwas zu sagen. Also da hat sie sich dann auch Notizen gemacht und sagte dann, das ist schön, dann kann ich das auch mit ins Team nehmen. Also da hat sie mir schon rückgemeldet, dass da Informationen waren, die ihr noch fehlten und die ich ihr noch geben konnte.

G1-4FB (00:36:26 - 00:37:30); FB = Fachberaterin, I = Interviewer/in:

FB: Das ist ganz schwierig mit dem Pfarrer Meister. Wenn ich da zu deutlich oder zu forsch vorgehe, dann macht der sofort dicht und ich werd´net mehr eingeladen zu den Beratungen.

I: Jajaja.

FB: Also das ist fast unmöglich ihn so was, also man kann es ganz sanft immer wieder an Rändern platzieren, ich weiß aber nicht, ob ich das in der Sitzung schon getan hab. Wir hatten nämlich zwischenzeitlich schon mal noch ne Sitzung mit demselben Thema, also jetzt vor 14 Tagen, und morgen haben hab ich noch mal eine Sitzung zu dem Thema mit ihm. Also ich habe einen ganz engen Kontakt, da versuche ich das schon immer wieder so zu platzieren. Er hat auch, ich erinnere mich an die Sitzung, er hat das auch angenommen. Er hat dann auch gebeten, von mir ne Liste, was er jetzt noch alles tun muss als Träger und das gut in die Wege zu leiten auch mit dem Team und die habe ich ihm in der Zwischenzeit auch zukommen lassen, da war er jetzt auch ganz dankbar. Also er hat dann irgendwann auf meine Rückmeldung hin gesagt, jetzt schreiben Sie mir das doch mal alles auf, dann kann ich das ab arbeiten. Da erinnere ich mich jetzt grade noch so dran, weil das hab ich ihm letztes Mal dann gegeben.

In beiden Beratungssequenzen lässt sich also hinsichtlich des kodierten Qualitätsanspruchs „Sachfragen, Information“ eine Übereinstimmung von Beratenen und Beratenden feststellen. Die Nutzungsperspektive der Fachberatung ist natürlich etwas anders ausgerichtet. Sie sieht sich selber als Expertin, die fehlende Informationen geben kann bzw. den Träger durch ihre Informationen dazu bringen kann, Kindertagesbetreuung in eine bestimmte Richtung zu denken. Ihr professionelles Selbstverständnis wird bestätigt, wenn sie von den Beratenden in dieser Rolle angenommen wird. Gleichzeitig verfolgt sie damit aber ebenso ein Bündnis mit den Beratenden, die ihre Partner in der Sache der Kindertagesbetreuung sind. Sie müssen die Informationen der Fachberatung annehmen und verarbeiten („mit ins Team nehmen“, „das gut in die Wege leiten“), damit die Kindertagesbetreuung sich gut - im Sinne der Fachberatung - weiter entwickeln kann. Beratene und Beratende verfolgen also die aus ihrer Perspektive positive Entwicklung der Kindertagesbetreuung. Sie gehen eine Partnerschaft in der Sache ein, indem die einen Informationen geben und die anderen Informationen annehmen und umsetzen. In ihren jeweiligen Rollen ergänzen sie sich und werden zu Bündnispartnern.

Zieht man nun zur weiteren Analyse des Arbeitsbündnisses Steinerts Schema heran, fällt im Unterschied zum ersten Typus des Arbeitsbündnisses zur Klärung und Strukturierung die geringe Bedeutung des persönlichen Arbeitsbündnisses auf. In der einen als Eckfall ausgewählten Beratung (G3) heben Berater und Beraterin zwar auf die Entwicklung der Zusammen-

arbeit ab, die Zusammenarbeit beschränkt sich aber auch in der Entwicklung thematisch auf die Sache der Kindertagesbetreuung. Die Analyseebene des persönlichen Arbeitsbündnisses kann in der Analyse des zweiten Typus´ also vernachlässigt werden.

Die Analyseebene des organisatorischen Arbeitsbündnisses kommt hier in besonderer Weise zum Tragen. Die besondere Weise entsteht aus der besonderen Organisationsstruktur der Fachberatung, die in dem einen Eckfall ein trägerunabhängiges Angebot ist, das von der Kindertagesstätte in Anspruch genommen werden kann. Im anderen Fall der Trägerberatung gehören zwar die Kindertagesstätte und die Fachberatung zum selben übergeordneten Träger, organisatorisch (und hierarchisch) haben sie aber keine direkte Verbindung. Der Beratene als Trägervertreter ist verantwortlich für die Kita, aber der Beraterin in keiner Weise vorgesetzt. Diese Organisationsform von Fachberatung findet sich auch in den anderen Beratungssequenzen, in denen der hier beschriebene Arbeitsbündnistypus ausgeprägt ist. Das Bündnis, das Beratene und Beratende eingehen, ist also freiwillig und thematisch bezogen. Die Organisationsstruktur der Fachberatung sorgt dafür, dass sie als Ansprechpartnerin zu Sachfragen hinzu gezogen wird. Damit ist auch bereits die Analyseebene des institutionellen Arbeitsbündnisses beschrieben. Das institutionelle Arbeitsbündnis kann in der besonderen Organisationsform von Fachberatung nicht trennscharf zum organisatorischen Arbeitsbündnis beschrieben werden, vielmehr gehen diese ineinander über. Dies wird besonders deutlich im zweiten Eckfall (G3), in dem der Beratene die Fachberatung zu einem Gespräch mit Architekten über die Planung eines Kita-Neubaus hinzu zieht. Aus dieser Beratungssequenz ein Auszug, der das institutionelle Arbeitsbündnis verdeutlicht:

G3 (39:24 – 41:47); FB = Fachberaterin, B1 = Träger, B2 = Architekt²⁷

FB: Also, ja, mir wär´s noch wichtig, dass die Deckenelemente, auch unten in den Krippen, dass die - ich weiß nicht, ob ich das das letzte Mal schon gesagt habe - eine Strebe haben, an denen ich auch was aufhängen kann. Bei den Akustikdecken und so ist das ja immer nicht so einfach, aber gerade im Bewegungsraum und auch in den Krippenräumen, eigentlich in jedem Krippenraum, wäre es gut, man hätte eine, ein offener Balken oder wie auch immer ...

²⁷ Es sind zwei Architekten anwesend, von denen in dieser Sequenz aber nur einer spricht. Die Architekten werden in der Transkription ebenfalls unter B(eratene) geführt, sind aber nicht Beratene im Sinne dieser Arbeit.

B1: Ja.

FB: Irgendwas, wo ich was dran schrauben kann, ne Schaukel oder so aufhängen, das wär einfach wichtig. Weil ich erleb´ das so sehr, dass das so ein Nachteil ist, wenn man das nicht hat zum Schluss. Und in den Krippengruppen, denen empfehle ich einfach immer ne Schaukel...

B1: Ja.

FB: Und mit dem Balken ist es günstig, man kann es mittig anbringen.

B2: Ja dann müssen wir überlegen, ob wir da ein paar Fixpunkte machen. Balken gibt´s keine, nicht in der Dicke, massives Holz.

FB: OK.

B2: Und aus Schallschutzgründen haben wir die Decke abgehängt. Wenn wir jetzt sagen, da machen wir massiv was rein, haben wir die Abhängung natürlich wieder aufgehoben. Und die Abhängung als Membran bringt den Schallschutz zwischen oben und unten.

FB: Gut, aber wenn es so wäre, dass man punktuell dass man an 4 Punkten vielleicht...

B2: Fixpunkte können wir machen, die dann auch erkennbar sind, die können wir notfalls auch farblich noch herausheben, das ist machbar.

B1: Stange, große Dübel oder was ...

B2: Jaja.

FB: Es wär einfach günstig, es gäbe...

B1: ... die oben verankert ist.

FB: ... mindestens zwei einzelne Punkte, an die man was dran hängen kann, oder sogar vier im Quadrat.

B2: Machen wir. Seh´ ich kein Problem drin.

FB: Macht Sinn für alle Räume, weil einfach die Bewegungselemente ...

B1: ... Zelte oder irgendwas.

FB: Genau.

B1: Jaja.

FB: Was auch schön ist sag ich einfach mal dazu wenn's auch mal in Deckenhöhe in der Nähe von diesen Haken eine Steckdose gibt auch das ist günstig zum Beispiel für Lichterketten. Das ist was, was Erzieherinnen für Kinder gerne aufhängen.

B1: Ja.

FB: Und das ist natürlich wahnsinnig geschickt, ich muss nicht das Kabel erst zur Wand dann zum Boden, sondern ich habe auch mal eine Steckdose oben, und die wäre natürlich günstiger Weise in der Nähe von solchen Aufhängeelementen.

B1: Für den Sternenhimmel.

FB: Sozusagen. Es ist einfach das ist viel günstiger jetzt gleich zu sagen als dann irgendwann.

B2: Ja, das ist kein Problem, da hab' ich schon 'ne Idee.

FB: OK.

B1: Danke. Das ist durchaus sehr hilfreich.

Im Telefoninterview zu dieser Beratungssequenz macht der Träger als Berater deutlich, dass er die Fachberatung im Gespräch mit den Architekten als Unterstützung hinzu zieht. Sie soll ihre Expertise hinsichtlich der baulichen Gestaltung einer Kindertagesstätte aus der Perspektive der Kindertagesbetreuung einbringen. Und dies tut die Fachberatung dann auch. Sie übernimmt in dieser Sequenz die Auseinandersetzung mit den Architekten um eine Deckengestaltung, die nicht nur den Überlegungen der Architekten gerecht wird (akustische Dämmung) sondern vor allem den Erfordernissen der Kindertagesbetreuung. Der Träger als Berater nimmt an dem Gespräch teil, aber überlässt das Feld der Fachberatung und unterstützt allenfalls ihre Ausführungen. Das Arbeitsbündnis, das beide hier miteinander eingehen ist also auf möglichst gute Bedingungen für die gemeinsame „Institution Kindertagesbetreuung“ gegenüber den institutions- oder sachfremden Architekten ausgerichtet, eine Partnerschaft in der Sache der Kindertagesbetreuung. Damit ist gleichermaßen die Verbindung zum gesellschaftlichen Arbeitsbündnis hergestellt. Während die Architekten aus Ihrer Perspektive bestimmte Vorstellungen über die bauliche Umsetzung der Kindertagesbetreuung entwickeln und z.B. die Schalldämmung als besonders wichtig ansehen (möglicherweise i.S. des Arbeitsschutzes des Erziehungspersonals oder i.S. einer ruhigen Umgebung für die Kinder) stellt die

Fachberatung mit Unterstützung des Trägers die Perspektive der Kindertagesbetreuung dagegen und stellt die Notwendigkeit heraus, den Raum in vielfältiger Weise für Aktionen mit den Kindern nutzbar zu machen. Damit entsteht – im kleinen Rahmen – ein Diskurs über Ziele und Inhalte von Kindertagesbetreuung, der für den Beratenden „durchaus sehr hilfreich“ ist.

Die Analyse der zweiten als Eckfall ausgewählten Beratungssequenz mittels Steinerts Schema möchte ich verbinden mit der Frage, wie Beratene und Beraterin den Nutzen verfolgen, den sie sich von ihrem Bündnis versprechen, wie sich also dieses Arbeitsbündnis in der Interaktion von Beraterin und Beraterin in der Beratungssequenz ausdrückt. Ich habe dazu eine etwas längere Sequenz ausgewählt, die die Entwicklung und Gestaltung des Bündnisses verdeutlicht. Der Träger der Fachberatung ist in diesem Fall ein Dachverband freier Kindertageseinrichtungen, die Fachberatung ist ein Angebot für die Mitgliedseinrichtungen. Die Beratene ist noch nicht lange Leiterin der Kindertageseinrichtung, die Zusammenarbeit zwischen ihr und der Beraterin hat dementsprechend noch keine lange Geschichte. Die Beratene sucht vor allem Antworten auf ihre (Sach-)Fragen zur Führung der Einrichtung, die Beraterin weiß darum und will vor allem Antworten und damit Sicherheit geben. Um dies vorweg zu nehmen, lässt sich also ähnlich wie im ersten Eckfall die Ebene des persönlichen Arbeitsbündnisses in der Analyse weitgehend vernachlässigen. Wie sich in der nachfolgenden Sequenz zeigt, schließen beide zwar persönliche Äußerungen nicht aus, sie unterstützen damit aber nur ihre (Sach-)Fragen bzw. Antworten. Es kann vermutet werden, dass im Hinblick auf eine beginnende, längere Zusammenarbeit die Ebene des persönlichen Arbeitsbündnisses vorbereitet wird und somit erst noch die Voraussetzung geschaffen werden muss für die Zusammenarbeit in anderen Themenfeldern, die ein anderes Arbeitsbündnis erfordern.

C1, Z. 1-142; I = Fachberaterin, IP = Kita-Leiterin

- 1 *IP²⁸ Also es ist auch meines Wissens noch nie irgendwas passiert in diesem Rahmen, ne,*
- 2 *so, aber ich hab´ jetzt so neulich halt drüber nachgedacht, wie ist das eigentlich, weil*
- 3 *man ja immer so, ja bei allen möglichen Dingen drauf achten muss, ne ...*

²⁸ Leichte Abweichungen der Zeilenangaben zum Original ließen sich aufgrund unterschiedlicher Formatierungen nicht vermeiden.

4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

I Klar, ja.

IP dass das abgedeckt ist und so ...

I Völlig richtig.

IP und bei den Eltern dann plötzlich sagt man, ja, dann machen die das mal, so ...

I Ne gewisse Sicherheit braucht man einfach für sich selber auch, ne.

IP Ja.

I Dass man da nicht schlaflose Nächte drüber hat. Ich kenn das auch aus meiner praktischen Tätigkeit dass solche, manchmal kommen diese Gedanken einfach in den Kopf und dann muss man die auch besprechen. Ne also das ist dann wichtig für die eigene Situation.

IP Gut und dann weil ich jetzt schon ähm drauf gekommen bin ähm diese Kollegin wie gesagt war bei dieser Fortbildung und die hat sich halt gefragt ob es auch von Ihrer Seite aus irgendwie ne Beratung gibt zu zu Sicherheitsfragen? Weil ähm naja ich sag's mal so, die kam von der Fortbildung und hat gesagt 'Alle sterben. Alle sterben.' (lacht) so ungefähr. Ja also. Man hört natürlich alles Mögliche schreckliche, schlimme was überall passieren kann und sie hat halt schon- wir haben ja auch U3- Kinder- und sie hat halt schon festgestellt das bei uns nicht alles äh nach den U3 Standards ist. Und das was sie bei der Fortbildung besprochen haben war natürlich dann auch vor allem auf Krippe bezogen.

32 I Ja.

33

34 IP Und bei uns sind das, betrifft das ja nur ein paar Kinder und sie hat sich halt gefragt
35 ob es jemanden gibt der einfach mal mit ihr durch die Einrichtung gehen kann der
36 nicht gleich von der Unfallkasse ist sondern eben ne so mehr beratend wo man sagt
37 'Naja gut das geht so. Und das würde ich aber auf jeden Fall ändern.' Obs da irgend-
38 wie...

39

40 I Mh. Haben Sie nen Anbieter? Wie den BAD²⁹ oder Evos [unverständlich]? Also die
41 Sicherheits- also Arbeits- und Gesundheitsmedizinischer Dienst?

42

43 IP Ich meine den BAD hätten wir.

44

45 I Sind Sie da noch unter Vertrag? Das sollten Sie...

46

47 IP Muss ich nachprüfen.

48

49 I Ja. Kontrollieren Sie das doch bitte mal nach weil wir hatten jetzt den Fall das eine
50 Einrichtung gesagt hat 'Wir haben jetzt vom BAD ein Schreiben bekommen.' Und der
51 Kita-Verband hatte vor einigen Jahren einen Gruppenvertrag und es könnte durchaus
52 sein das auch Sie noch in diesem Gruppenvertrag irgendwie drin sind. Denn wenn
53 ähm der Kita-Verband hat diesen Gruppenvertrag gekündigt und das hat dann ir-
54 gendwas auch zur Folge mit den Vertragsmodalitäten die dann für Sie zutreffend sind.

55

56 IP Mh.

²⁹ Die BAD Gesundheitsvorsorge und Sicherheitstechnik GmbH berät zu Fragen der Arbeitsmedizin und der Arbeitssicherheit.

57

58 *I Also kontrollieren Sie das mal nach. Ähm weil wir im Moment auch in Verhandlungen*
59 *sind mit jemandem der hier regional tätig ist, wo wir eventuell auch ne günstige*
60 *Gruppenvertragliche Situation auch erwirken können. Wir haben jetzt demnächst noch*
61 *mal ein Gespräch mit dem. Sodass wir das eventuell dann auch anbieten und sagen*
62 *'Wer von den Einrichtungen möchte kann auch in diesen Vertrag ein-äh steigen.'* *Denn*
63 *der Vorteil da wäre, das ist jemand der ist neu auf dem Markt. Der ist selbständig der*
64 *hat sich also äh selbständig gemacht und ähm der is´ einfach vor Ort. Der BAD ist*
65 *nicht vor Ort ne. Und der hat eigentlich ein ganz gutes Konzept uns angeboten Sodass*
66 *wir da äh durchaus denken, dass das für alle auch zuträglich wäre. Aber äh prüfen Sie*
67 *das mal nach mit Ihrem Vertrag und wir informieren dann darüber wenn wir dieses*
68 *Angebot vorliegen haben und dann müssen sich die Mitglieder einfach entscheiden ob*
69 *die Aussteigen wollen bei dem einen oder anderen und dann in diesen Eintreten. Oder*
70 *bei Ihrem Anbieter bleiben.*

71

72 *IP Und ähm angenommen wir sind jetzt bei dem und bleiben da. Die machen dann auch*
73 *so was?*

74

75 *I Sicherheitstechnische Begehungen machen die auch. Darüber hinaus kann ich Ihnen*
76 *aber auch anbieten morgens mal zu kommen und wir gehen dann einfach mal mit of-*
77 *fenen Augen durch die Einrichtung und gucken mal zusammen.*

78

79 *IP Also sie hat sich ja auch notiert quasi die kritischen Punkte ne.*

80

81 *I Ja das wir einfach mal gucken. Dann lassen Sie uns das mal machen.*

82

83 *IP Ja also das wäre natürlich. Ja.*

84

85 *I Nur ich kann ja.*

86

87 *IP Das wäre natürlich toll.*

88

89 *I Können Sie mir sagen wann es am passendsten wäre von der Zeit her. Ich glaub das*
90 *wäre am einfachsten wenn Sie noch mal anrufen und die Frau Schwert selber fragen*
91 *das sie dann auch auf jeden Fall Zeit hat äh... Dann mache ich mit der Frau Schwert*
92 *auf jeden Fall nen Termin aus und dann gucken wir erst mal in Ruhe und wenn wir*
93 *dann das Gefühl haben da ist vielleicht mehr zu betrachten oder Unsicherheiten ent-*
94 *stehen dabei dann müssen Sie einfach den Anbieter mal äh kontaktieren und dann*
95 *müssen die mal ne Sicherheitstechnische Begehung machen denn da haben Sie ja ein*
96 *Recht drauf.*

97

98 *IP Hm.*

99

100 *I Alle fünf Jahre.*

101

102 *IP Hm hm okay. Also ich meine auch das ist natürlich bin ja relativ neu da letztes Jahr*
103 *reingerutscht aber ich meine das es letztes Jahr auch eine Begehung gegeben hat.*
104 *Aber ich weiß jetzt nicht ob von denen aus und da ich jetzt also mich da bei den Si-*
105 *cherheitsfragen ein bisschen rausgehalten hab weil meine Kollegin halt gesagt hat sie*
106 *macht das mit einer vom Vorstand zusammen.*

107

108 *I Ist doch prima.*

109

110 *IP Weiß ich jetzt nicht so genau ob das auch BAD war aber ähm irgendeine Begehung*
111 *gab's letztes Jahr weil daraufhin wurden dann noch mal an den Außenspielgeräten*
112 *paar Sachen verändert. Und sie hat jetzt aber zum Beispiel rausgefunden dass die Lei-*
113 *terabstände viel zu groß sind bei uns für U3- Kinder zum Beispiel. Und wir bekommen*
114 *ja jetzt im Sommer nochmal zwei die erst im September zwei Jahre alt werden und...*

115

116 *I Ich such mir mal die Unterlagen raus die ich da drüber habe und dann gucken wir*
117 *mal welches Fragen wir darüber beantworten können und darüber hinaus dann viel-*
118 *leicht noch mal den Anbieter kontaktieren. Ne. Ist die Frau Schwert tagsüber immer*
119 *erreichbar oder gibt's Tage wo sie...*

120

121 *IP Mh. Sie ist freitags nicht da.*

122

123 *I Mh okay.*

124

125 *IP Nächsten Montag haben wir zu.*

126

127 *I Ähm ja ich bin jetzt erst mal eine Woche nicht da.*

128

129 *IP Aber sie ist zum Beispiel heute Nachmittag da weil wir gleich heute noch ne Über-*
130 *nachtung hier haben also wenn sie jetzt nicht grad irgendwann...*

131

132 *I Dann würde ich gleich nachher noch mal anrufen.*

133

134 *IP Also ab zwei ähm sind die Kinder erst mal weg und dann macht sie ne Pause aber ich*
135 *weiß nicht wie lang Sie heut noch da sind. Ich würde es einfach mal versuchen.*

136

137 *I Ich versuch's einfach mal.*

138

139 *IP Also entweder direkt um zwei. Okay. Das sie bevor sie überhaupt in die Pause geht*
140 *dann schon mal Termine mit ihr ausmachen.*

141

- 142 I *Gut mach ich gleich. Weil nächste Woche bin ich wie gesagt nicht im Büro aber da*
143 *können wir das in der Woche danach sicher...*
- 144
- 145 IP *Oder wir versuchen es jetzt.*
- 146
- 147 I *Nö das machen wir gleich.*
-

Das organisatorische Arbeitsbündnis ist hier zunächst bestimmt von der Organisation der Fachberatung als Angebot des Dachverbandes. Die Beraterin setzt dieses Angebot in der konkreten Beratung um. Dabei ist ähnlich wie im ersten Eckfall ein bestimmtes Thema angesprochen, das gesellschaftliche Relevanz hat: die Sicherheit der Einrichtung im Hinblick auf das körperliche Wohl der Kinder. In der gesellschaftlichen Diskussion über Kindertagesbetreuung nimmt die Sicherheit der Kinder eine große Rolle ein und die Professionellen der Kindertagesbetreuung müssen sich dazu positionieren, ggf. auch im Widerstreit zu pädagogischen Zielsetzungen. Zum Umgang mit diesem Thema bezieht die Beratene die Beraterin ein. Insofern kann auch hier konstatiert werden, dass aufgrund der Organisationsstruktur der Fachberatung ein bestimmtes organisatorisches Arbeitsbündnis genutzt wird, um auf der gesellschaftlichen Ebene zu einem Arbeitsbündnis, also einer Übereinstimmung im Umgang mit der Frage der Sicherheit, zu kommen. Das Arbeitsbündnis, das Beratene und Beraterin dabei eingehen, lässt sich aber am ehesten als Arbeitsbündnis auf der institutionellen Ebene beschreiben. Die Beratene kommt auf die Beraterin mit konkreten Fragen zu, die jene beantwortet. Dabei ist die institutionelle Verbundenheit durch den Dachverband die Voraussetzung der Beratung und des Arbeitsbündnisses. Sie wird unterstützt durch die Gemeinsamkeit und die Verbundenheit in der Sache der Kindertagesbetreuung. Beide haben ein Interesse daran, dass die Kindertagesbetreuung in der Einrichtung den Sicherheitsansprüchen genügt und entwickeln einen offenbar für beide geeigneten Umgang. Der Beratenen ist es wichtig, dass eine Sicherheitsbegehung stattfindet. Sie braucht die Expertenmeinung über die Sicherheit der Einrichtung, um Gewissheit zu haben. Die Beraterin bietet nicht nur die Klärung der Zuständigkeit und den Kontakt an. Sie bietet ihre Expertise und damit ihre konkrete Unterstützung in der Einrichtung an. Dabei soll zudem die Situation der Beratenen Berücksichtigung finden, wie die Beraterin ausdrückt: *„Dass man da nicht schlaflose Nächte drüber hat. Ich kenn das*

auch aus meiner praktischen Tätigkeit dass solche, manchmal kommen diese Gedanken einfach in den Kopf und dann muss man die auch besprechen. Ne also das ist dann wichtig für die eigene Situation“ (C1, Z. 17-19). So entwickeln beide hier ein Bündnis in der Sache der Kindertagesbetreuung.

Auffällig sind in dieser Beratung bestimmte Formen der Kooperation, die auf Seiten der Beraterin als „Tuning“, „selektive Abstimmung“ und „Anregungen“ und auf Seiten der Beratenen als „Äußern von Schwierigkeiten“ beschrieben wurden. Mit dem Kode „Tuning“ wurden solche Aussagen von Fachberater/innen markiert, die die Aussagen der Beratenen im Sinne der Beratenden verstärken sollen, ob emotionaler oder sachlicher Art. „Selektive Abstimmung“ meint im Unterschied dazu die Verstärkung bestimmter Aspekte einer Aussage und die gleichzeitige Vernachlässigung anderer Aspekte. Wenn also Fachberatung eine Problemschilderung oder Fragestellung nicht in Gänze bearbeitet sondern nur teilweise – und die anderen Teile vernachlässigt –, nimmt sie eine selektive Abstimmung über die Bedeutung der einzelnen Aspekte vor und selektiert somit das Problem oder die Fragestellung in ihrem Sinne. Beide Kodes sind angelehnt an Stern (vgl. 1992: 208 f.), der mit tuning den Umgang Erwachsener mit Kindern beschrieben hat, die bestimmte, erwünschte Äußerungen der Kinder verstärken und andere abschwächen (vgl. dazu auch May 2014). Mit „tuning“ und „selektive Abstimmung“ wurde also kodiert, wie die Beratenden in der Beratung *dabei* sind, wie sie bei den Beratenen sind und versuchen, mit ihnen Beratung zu gestalten. Der Kode „Anregungen“ wurde mit anderen Kodes unter den Oberbegriff Stimulation gesetzt. Als „Anregungen“ wurden Vorschläge, Perspektivenwechsel, fachliche Ideen, Impulse, weiterführende Fragen, Provokationen, Kritik und Anregungen zur Reflexion der Beratenden kodiert.

Den Kode „Äußern von Schwierigkeiten“ auf Seiten der Beratenen umschreibt die Benennung von Problemen, das Eingeständnis eigener Unsicherheiten und Schwächen und das Äußern der eigenen Ratlosigkeit. „Äußern von Schwierigkeiten“ ist also auch als Signal der Beratenen in der Kooperation zu verstehen, mit dem sie die Beratung in eine bestimmte Richtung lenken wollen.

Das Wechselspiel in der Kooperation oder die Entwicklung und Gestaltung des Arbeitsbündnisses lässt sich in der zuletzt dargestellten Beratungssequenz gut nachvollziehen. Die Beratene beginnt mit dem „Äußern von Schwierigkeiten“, die Beratende verstärkt sie darin („tuning“):

C1, Z. 1-19; I = Fachberaterin, IP = Kita-Leiterin

IP Also es ist auch meines Wissens noch nie irgendwas passiert in diesem Rahmen, ne, so, aber ich hab´ jetzt so neulich halt drüber nachgedacht, wie ist das eigentlich, weil man ja immer so, ja bei allen möglichen Dingen drauf achten muss, ne ...

I Klar, ja.

IP dass das abgedeckt ist und so ...

I Völlig richtig.

IP und bei den Eltern dann plötzlich sagt man, ja, dann machen die das mal, so ...

I Ne gewisse Sicherheit braucht man einfach für sich selber auch, ne.

IP Ja.

IP Dass man da nicht schlaflose Nächte drüber hat. Ich kenn das auch aus meiner praktischen Tätigkeit das solche, manchmal kommen diese Gedanken einfach in den Kopf und dann muss man die auch besprechen. Ne also das ist dann wichtig für die eigene Situation.

Die Beratende eröffnet mit der Verstärkung der Beratenen das Feld zur Äußerung weiterer Schwierigkeiten. Sie stellt sich quasi an ihre Seite, indem sie ihre Schwierigkeiten nicht etwa vernachlässigt, sondern annimmt und verstärkt. Mit der Bezugnahme auf die eigene Vertrautheit mit solchen Schwierigkeiten macht sie sich zur Partnerin der Beratenen.

In der ersten Beratungssequenz (G3) sind die auffällig häufigen Kooperationsformen ebenfalls „Tuning“, „selektive Abstimmung“ und „Anregungen“, allerdings in der Auseinander-

setzung mit den Architekten. Besonders in der oben ausgewählten Sequenz ist also die Kooperationsform des eigentlich Beratenen anders. Er hält sich sehr zurück, seine Beiträge sind am ehesten als Unterstützung und Verstärkung („tuning“) zu den Beiträgen der Beraterin zu verstehen, die als „Anregungen“ kodiert wurden:

G3 (41:05 - 41:47) ; FB = Fachberaterin, B1 = Berater, B2 = Architekt

FB: was auch schön ist sag ich einfach mal dazu wenn´s auch mal in Deckenhöhe in der Nähe von diesen Haken eine Steckdose gibt auch das ist günstig zum Beispiel für Lichterketten. Das ist was, was Erzieherinnen für Kinder gerne aufhängen.

B1: Ja.

FB: Und das ist natürlich wahnsinnig geschickt, ich muss nicht das Kabel erst zur Wand dann zum Boden, sondern ich habe auch mal eine Steckdose oben, und die wäre natürlich günstiger Weise in der Nähe von solchen Aufhängeelementen.

B1: Für den Sternenhimmel.

FB: Sozusagen. Es ist einfach das ist viel günstiger jetzt gleich zu sagen als dann irgendwann.

B2: Ja, das ist kein Problem, da hab´ ich schon ´ne Idee.

FB: OK.

B1: Danke. Das ist durchaus sehr hilfreich.

Die Partnerschaft in der Sache drückt sich seitens des Beratenen also vor allem in seiner Zurückhaltung aus und damit in dem Vertrauen, dass die Beratende die gemeinsame Sache der Kindertagesbetreuung gegenüber den Architekten gut vertritt.

Zusammenfassend und um es von anderen Typen zu unterscheiden, siede ich das Arbeitsbündnis „Partner in der Sache“ vor allem auf der Ebene des institutionellen Arbeitsbündnisses an, mit ausgeprägten Bezügen in die Ebenen des organisatorischen und des gesellschaftlichen Arbeitsbündnisses. Die Partnerschaft in der Sache der Kindertagesbetreuung entsteht zwar entlang konkreter Sachfragen der Beratenen. Mit der Klärung dieser Sachfragen werden Beratene und Beratende aber zu Verbündeten im gemeinsamen Interesse der Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung – gegenüber gesellschaftlichen (unprofessionellen) Diskursen über die Kindertagesbetreuung aber auch konkret gegenüber anderen Beteiligten, wie hier den Ar-

chitekten. Gleichzeitig werden die Beratenden zu Partnern der Beratenen, wenn sie ihnen mit der Klärung der Fragen Sicherheit geben und die Beratenen sich mit dieser Klärung auf die Beratenden gegenüber anderen (z.B. Team, Eltern) beziehen können. Und die Beratenen werden zu Partnern der Beratenden, wenn sie deren Expertise annehmen und sich auf eine Entwicklung ihrer Kindertageseinrichtung im Sinne der Beratenden einlassen. Beiden „Partnern in der Sache“ nützt also das Arbeitsbündnis, indem sich die Kindertagesbetreuung in ihrer jeweiligen Perspektive weiterentwickelt.

5.1.3 Typ 3: Beratungs- und Angebotsbündnis

Ein weiterer Typus eines Arbeitsbündnisses zeigt sich in den Qualitätsansprüchen der Beratenen, die die Fachberatung für Ideen, Hinweise und zum Nachdenken nutzen und zwar ihre Beratung wollen, gleichzeitig aber deutliche Grenzen der Beratung ziehen. So bringen die Beratenen zum Ausdruck, dass sie Ideen und Hinweise gerne als solche annehmen, aber selbst entscheiden, was für ihre jeweilige Praxis richtig ist. Die Beratenen wollen also Rat von der Beratenden, diese soll aber nicht in die Arbeit der Kindertagesstätte eingreifen. Damit grenzt sich dieser Typus eines Arbeitsbündnisses von dem der Klärung und Strukturierung ab. Der Unterschied zum Typus der Partnerschaft in der Sache zeigt sich zunächst im Unterschied der Beratenen. In diesem Arbeitsbündnis finden sich als Beratene keine Trägervertreter, sondern nur Kita-Leitungen. Ein gemeinsames Interesse an der Sache der Kindertagesbetreuung darf hier unterstellt werden. Gleichzeitig legen die Beratenen aber besonderen Wert auf eine kollegiale Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Die Arbeit der Beratenen soll durch die Beratende wertgeschätzt werden. Sie übergeben ihr nicht die Vertretung in der eigenen Sache, sondern wollen sich mit der Beratenden nur abstimmen und ihre Sache in ihrer eigenen Hand behalten.

Hierbei fällt auf, dass nicht einzelne Qualitätsansprüche quantitativ besonders hervor stechen. Vielmehr verteilen sich die kodierten Qualitätsansprüche vor allem in den Kategorien „Fachliche Begleitung“ und „Kompetenz“. Die Hinweise auf den Typus ergeben sich hier also zunächst nicht aus der Analyse der Qualitätsansprüche, sondern aus den Aussagen der Beratenen in den Telefoninterviews und den entsprechenden Memos. Daraus lassen sich zwei Eckfälle ableiten, die eine quantitative Abbildung der Qualitätsansprüche ermöglichen. Erwähnenswert ist, dass die Beratenen zu beiden Eckfällen kaum Ansprüche der Kategorie „Stärkung nach innen und außen“ formulieren. Ansprüche der Kategorie „Haltung“ werden im einen Eckfall (E2) mehrfach deutlich, im anderen (E5) gar nicht.

Beide Eckfälle sind Beratungen *einer* Fachberatung, die zudem Vorgesetzte der Beratenen ist. Diese Konstellation kann ein Hinweis auf die Distanz sein, die die Beratenen zur Beratenden halten. Es wäre aber zu weit gegriffen, wollte man hieraus eine grundsätzliche Aussage zum Arbeitsbündnis im Zusammenhang von Fach- und Dienstaufsicht ableiten. Denn in einer anderen Beratung eben jener Fachberatung zeigt sich ein ausgeprägtes Beziehungsbündnis. Selbst in der einen als Eckfall für das Beratungs- Angebotsbündnis ausgewählte Beratung (E2) zeigt sich stellenweise ein modus operandi der Beratenden, der es der Beratenen ermög-

licht, in die Rolle der Beratenden zu schlüpfen und umgekehrt (vgl. dazu May/ Remsperger/ Weidmann 2015 und Kap. 4.3.3) – an diesen Stellen kann dann kaum von einer Distanzierung gegenüber der Vorgesetzten gesprochen werden.

Trotz dieser Konstellation werden hier gerade in der Abgrenzung von einer zu tief eingreifenden Fachberatung Qualitätsansprüche deutlich formuliert, die in den Telefoninterviews zu anderen Beratungen anderer Beratender ebenfalls anklingen – und somit die Besonderheit der beiden Beratungen als Eckfälle begründen.

Solche Qualitätsansprüche sind die Nähe zur Praxis und die Praxiserfahrung, die von der Fachberatung erwartet wird. Kodiert wurden sie als „Praxiserfahrung“ und „Praxisorientierung“ in der Kategorie „Fachliche Begleitung“. „Praxiserfahrung“ meint dabei die Erfahrung, die die Fachberatung aus einer (früheren) eigenen Kita-Tätigkeit in die Fachberatung einbringt – dieser Anspruch wurde übrigens nur von den Beratenen als Qualitätsanspruch formuliert, nicht von den Beratenden. „Praxisorientierung“ bedeutet die Orientierung der Fachberatung an der jeweiligen Praxis der Beratenen und ihrer Einrichtung und die Ausrichtung der Beratung an den Belangen der jeweiligen Praxis. Ist diese Nähe zur Praxis, und besonders zur eigenen Praxis, nicht in ausreichendem Maß gegeben, ist das offenbar Anlass für die Beratenen, die Anregungen der Beratenden weniger anzunehmen:

E5B (00:21:12 - 00:21:38); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... und äh Frau Dell begleitet uns auch und gibt auch viele Ideen, ähm, aber sie ist ja nicht mehr in der Praxis.

I: Ja.

IP: Also sie ist nur das, was sie jetzt sieht und was sie liest, und aber der direkte Weg oder die direkte Praxis findet bei uns statt, und die ist anders. Anders wie in allen anderen Kitas, wo wir jetzt geguckt haben. Die ist anders. Durch unser Konzept, durch unsere Räumlichkeiten.

E2B (00:00:37 – 00:00:48); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Weil wir ja in unserem Kindergarten äh bunt verteilt sind und sie jetzt keinen direkten, ja nicht Zugriff, aber sie bekommt ja eigentlich von unserem Alltag nicht allzu viel mit ...

Diese Qualitätsansprüche werden auch in Telefoninterviews zu anderen Beratungen geäußert, wie die beiden folgenden Zitate beispielhaft verdeutlichen:

F1B12 (00:11:52 - 00:12:05); B = Beratene

B: ... und das find ich gut, also sehr praxisorientiert, praxisnah, ab und zu einfach mal in die Kita gehen und gucken, wie arbeiten die dort und sich einfach einbringen.

D1B123 (00:13:47 00:14:07) ; B = Beratene

B: ... dass sie auch aus dem Fach kommt. Sie kommt nicht von irgendwo her, sie weiß was gehauen und gestochen ist, und dadurch hab´ ich auch wirklich umsetzbare Vorschläge. Wer vielleicht irgendwo hinter dem Schreibtisch sitzt, der weiß vielleicht auch nicht so richtig, was ist wirklich umsetzbar in der Praxis.

Die Qualitätsansprüche werden zur Bestätigung der Zufriedenheit mit der Fachberatung auf deren Beratungspraxis bezogen oder als allgemeiner Anspruch formuliert. Teilweise beziehen sich die Beratenen auch auf aus ihrer Sicht schlechte Erfahrungen mit Fachberatungen, die eben nicht über entsprechende Praxiserfahrung und -orientierung verfügten, um die aktuelle Fachberatungspraxis in diesem Sinne zu bestätigen. Insofern stechen die hier als Eckfälle vorgestellten Beratungen und die mit diesen Qualitätsansprüchen verbundenen Abgrenzungen gegenüber der Fachberatung heraus.

Diese Abgrenzung darf jedoch nicht als Ablehnung von Fachberatung im Allgemeinen und bezogen auf die aktuelle Fachberatung verstanden werden. Grundsätzlich wird die Fachberatung als Unterstützung angesehen:

E5B (00:06:17 - 00:06:39); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Die Beratung ist generell immer mal hilfreich, es gibt sicher, also ich muss jetzt mal allgemein reden. Weil, es gibt sicherlich auch manchmal Themen, wo man denkt, okay, hab´ ich eigentlich schon dran gedacht, das war jetzt nur noch mal eine Bestätigung: Und es gibt sicherlich Dinge, die einfach noch mal was wach rütteln, worüber man einfach nochmal nachdenkt, um einfach noch mal einen anderen Weg zu gehen.

E5B (00:05:58 - 00:06:29); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Das fand ich hilfreich, weil ich sitze hier mit meinem Team mehr oder weniger alleine und für mich als Leitung werden natürlich noch mal ganz andere Erwartungen an mich halt gestellt. Und das ist für mich halt auch so eine Partnerschaftlichkeit, unter der ich gewisse Sachen halt auch mal loswerden kann, weil man ist ja in einigen Situationen dann doch halt alleine. Weil man doch halt diese Sonderrolle hat. Man ist zwar im Team und ist auch im Gruppenteam mit drin, aber man ist halt nichtsdestotrotz Leitung und steht manchmal auch etwas alleine da.

Die Fachberatung muss aber „passend“ beraten, die Beratung muss zur Einrichtung und zu deren Themen passen und sie darf dabei nicht „überberaten“:

E2B (00:03:06 - 00:03:20); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Das ist das, was ich auch so von ihr erwarte, dass ich so mein, meine Situationen, mit denen ich hier schlecht zurechtkomme, das halt einfach präsentier´ und eigentlich von ihr erwarte, dass sie so ein bisschen sortiert und mir halt irgendwie einen passenden Ratschlag gibt, ja?

E5B (00:14:40 - 00:15:22); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... das sind ja noch ganz tolle Ideen, an die hätt` ich jetzt überhaupt nicht gedacht. Oder dass wir hier so was umsetzen können oder sollen - es geht ja manchmal um finanzielle Geschichten. Da bin ich schon überrascht oder da bin ich dann schon, denke ich, oh toll, ne, machen wir, oder können wir machen. Und es gibt sicherlich auch mal ne Situation, wo ich rausgehe und denke, ok das passt jetzt nicht bei uns.

I: Ahja. Also das heißt, wo es irgendwie einen Vorschlag gibt, der, der einfach, ja, nicht zu Ihnen passt.

IP: Der vielleicht nicht zu unserem Team, oder, das kommt schon auch schon mal vor.

E2B (00:04:36 - 00:05:05); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... in so einem Fall, da ging's auch um's Team und da fühlte ich mich so ein bisschen überberaten, weil sie da gleich gesagt hat, so und jetzt müsst ihr euch nen Coach holen und jetzt müsst ihr Reflexion machen und jetzt holt euch Hilfe und dies und jenes und das. Und das war halt einfach zu tief eingetaucht. Das war, sag' ich mal, gut gemeint, und, aber für den Anlass war es halt einfach ein bisschen zu viel.

Im Gegensatz zu den anderen Typen von Arbeitsbündnissen heben die Beratenen im Beratungs- und Angebotsbündnis auf die Grenzen der Fachberatung ab. Die Beratung soll sich sehr konkret und passend auf die jeweiligen Einrichtungen und die besonderen Probleme und Fragen der Beratenen beziehen. Die Beratung soll nicht von sich aus darüber hinausgehen oder sich gar ungewollt in die Arbeit in der Kindertagesstätte einmischen. Die Beratenen legen Wert darauf, dass die Fachberatung für sie da ist, die Initiative für die Beratung aber von Ihnen aus geht. Eine Beratene fasst diese Sichtweise auf den Nutzen der Fachberatung so zusammen:

E2B (00:10:12 - 00:13:47); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Für den normalen Alltag würde ich jetzt auch gar keine Fachberatung brauchen. Vielleicht so in äh in konkreten Fällen, konkrete Situationen.

I: Ahja. Würden Sie denn sagen, das Maß, daß sie jetzt haben, ist gut?

IP: Das kommt drauf an, das kommt auf den Alltag an. Also manchmal hat man hier fünf Sachen gleichzeitig, wo man denkt, man kommt damit nicht so, so richtig zurecht, und manchmal ist halt, da läuft's halt, ne?

I: Ja. Das heißt also für sie ist es gut, wenn, wenn Sie wissen, da ist eine Fachberatung, die ich ansprechen kann?

IP: Genau. Das ist so ähnlich wie hier mit den Eltern. Also dass man einfach 'ne Möglichkeit hat, sofort irgendwas loszuwerden, und dafür hab' ich halt auch die Fachberatung wenn ich sage, es brennt, ich komme hier nicht weiter, kann ich sie auch anrufen. Dafür ist sie halt auch meine Chefin. Das erwarte ich dann auch von ihr, dass sie mir da irgendwie beisteht. Und dieses regelmäßige, was wir jetzt halt machen, so alle vier Wochen, das ist halt

einfach so ähm äh halt nicht Beratung, sondern, ja, das ist halt einfach Unterstützung oder Informationsaustausch.

Auch in dieser Sequenz wird die besondere Situation angesprochen, dass die Fachberatung gleichzeitig Vorgesetzte ist. Möglicherweise sind mit der Abgrenzung der eigenen Arbeit Erwartungen der Wertschätzung an die Fachberatung/Vorgesetzte verbunden, möglicherweise spielt auch Konkurrenz im Hinblick auf das Expertentum in Fragen der Kindertagesbetreuung eine Rolle. Insofern ist die Sichtweise der Fachberatung selbst besonders interessant.

Zunächst ist festzustellen, dass beide Beratungen von der Fachberatung positiv bewertet werden. Die eine (E2) bezeichnet sie direkt als gelungene Beratung, bei der anderen (E5) sagt sie das im anschließenden Telefoninterview nicht so deutlich, spricht aber positiv von der Beratung. Insofern kann bei beiden Beratungen von einem gelungenen Arbeitsbündnis zwischen Beratenen und Beraterin gesprochen werden. Was macht aber nun dieses Arbeitsbündnis aus Sicht der Beratenden aus?

E1-6FB, Z. 921- 960; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

921 **I** *Auch äh und ja die Atmosphäre mit Frau Schnabel wie fanden Sie das?*

922

923 **IP** *Die ist auch immer sehr kollegial und sehr ähm mhm ja wertschätzend wenn ich jetzt*
924 *sag äh gleichwertig ja doch auch mh.*

925

926 **I** *Ja okay.*

927

928 **IP** *Im Gegensatz zur Frau Weiß mh mit der Frau Weiß da bin ich so pädagogisch auf*
929 *einer Welle das bin ich mit der Frau Schnabel nicht immer deshalb hab ich jetzt ein*
930 *bisschen gezögert bei dem bei dem Wort gleichwertig aber eben auf dieser Ebene mit-*
931 *einander umzugehen sind wir gleichwertig.*

932

933 **I** *Ja okay.*

934

935 **IP** *Gegenseitige Achtung und ne gegenseitige Wertschätzung.*

936

937 **I** *Okay versteh ich ähm...*

938

939 **IP** *Und ne sehr große Offenheit seitens der Frau Schnabel auch ne ähm ne ne dazu ste-*
940 *hen nen Fehler gemacht zu haben oder zu gucken wie kann das jetzt angehen was fin-*
941 *den wir denn für Lösungen für das Problem auch ein Annehmen und ein Ausprobieren*
942 *dessen was wir besprechen und dessen was ich vorschlage.*

943

944 **I** *Hm okay.*

945

946 **IP** *Also sie schätzt meine Meinung da sehr und versucht's einfach ähm probiert es net*
947 *einfach sie probiert es in ihren Alltag um in ihrem Alltag umzusetzen.*

948

949 **I** *Hm hm hm. In diesem Sinne vermute ich dass Sie die Beratung hilfreich fanden ja?*

950

951 **IP** *Ja.*

952

953 **I** *Ja ähm...*

954

955 **IP** *Ja es war sie hat auch noch mal bestätigt also in dem sie im letzten nach dem letzten*
956 *Gespräch mit der Kollegin gesprochen hat und noch einmal da drüber was kannst du*
957 *denn übernehmen was brauchst du denn für Hilfe wie kann's denn gehen und diese*
958 *Kollegin tatsächlich ähm delegiert wurde zu ner Elternbeiratssitzung und das ganz*
959 *toll fand gab's natürlich für sie auch ne große Bestätigung ne für die Kollegin und*
960 *auch für die Frau Schnabel dass sie das mit der Kollegin thematisiert hat.*

Dieser Beratungsauszug wurde mit „Kooperation“ kodiert. Die Fachberatung sieht die Zusammenarbeit mit der Beratenen als gleichwertig, von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung gekennzeichnet. Dies gilt auch, obwohl beide pädagogisch nicht immer „auf einer Welle“ sind. Es scheint also so zu sein, dass sich beide in ihrer Zusammenarbeit so weit kennen, dass sie um ihre unterschiedlichen Ansichten wissen und trotzdem zusammen arbeiten können. Diese Zusammenarbeit ist insofern von einer Distanz gekennzeichnet. Die Beratene sucht sich aus dem Angebot der Fachberatung sehr konkret das, was für ihre Praxis hilfreich ist. Die Beraterin bietet Lösungen für deren Alltag an und freut sich, wenn sie angenommen und ausprobiert werden. Distanz ist hier also nicht als Abwehr zu verstehen. Im Gegenteil schätzen sich beide, solange sie sich in den Grenzen bewegen, die sie zusammen erarbeitet haben. Die Fachberatung hat sich also auf die Beratene und deren Abgrenzung eingestellt. Beide finden einen gelungenen Umgang in ihrem Arbeitsbündnis vom Typ Beratungs- und Angebotsbündnis.

E1-6FB, Z. 991-997; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

- 991 **I** *Und bei Frau Schnabel glauben Sie das Frau Schnabel irgendwas äh bekommen hat*
992 *was sie vorher nicht erwartet hat?*
993
- 994 **IP** *Nö für die war's nur ne große Bestätigung also das hat sie bekommen Bestätigung in*
995 *dem sie auch wirklich thematisiert mit den Kolleginnen was sie sieht und und sie auch*
996 *jetzt mal ähm begleitend ins kalte Wasser springen lässt und sagt probier du machst*
997 *das jetzt ähm das das auch gut sein kann.*
-

Der kurze Auszug, der als „Bestätigung“ kodiert wurde, macht deutlich, wie gut sich Beraterin und Beratene bereits über ihr Arbeitsbündnis verständigt haben (eine ähnliche „Bestätigung“ äußert die Fachberaterin im weiteren Verlauf des Telefoninterviews). Ohne, dass es geklärt werden müsste, wissen beide, was die Beratene braucht und was die Beraterin gibt.

Dieses Arbeitsbündnis seitens der Beraterin nicht immer einfach zu gestalten (oder auch auszuhalten). Sie versteht sich als Dienstleisterin aber auch als Expertin und ist nicht immer mit

dem Vorgehen der Beratenen einverstanden, besonders wenn es ihr zu langsam erscheint. In der nachfolgenden Sequenz bringt sie das zum Ausdruck, auch wenn es zunächst um Störungen (Telefonate) im Beratungsgespräch geht:

E1-6FB, Z. 1018-1041; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

1018 **IP** *Also sich gegenseitig zu zu hören ist wichtig das trifft übrigens für alle Bera- also für*
1019 *diese ganzen Situationen zu hinzuhören zu zu hören nachzufragen und bei der Sache*
1020 *zu sein aufmerksam zu sein und das ist für mich manchmal schwierig wenn dann diese*
1021 *Störungen kommen.*

1022

1023 **I** *Ah hm hm.*

1024

1025 **IP** *Dann bin ich so raus gerissen und dann ist der Faden weg das war jetzt bei diesem*
1026 *Gespräch nicht aber das passiert.*

1027

1028 **I** *Hm.*

1029

1030 **IP** *Das kommt jetzt sicher bei der Gerda Hesse auch so dieses rausgerissen sein und*
1031 *dann dann find ich mich net mehr und das find ich schwierig.*

1032

1033 **I** *Ja.*

1034

1035 **IP** *Hm also positiv ist schon Zeit zu nehmen und auch ergebnisoffen zu diskutieren. Und*
1036 *das fällt mir manchmal schwer.*

1037

1038 **I** *Ja (lacht).*

1039

1018 **IP** *Ja. Weil ich denk mir warum machst du's denn dann net so? (lacht) Das darf ich aber*
1019 *so net gell? Das is so meine innere meine innere Ungeduld.*

Das Telefoninterview mit der Beraterin zur anderen Beratungssequenz (E5) offenbart ebenfalls eine Distanz:

E1-6FB, Z. 510-535; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

510 **IP** *Und wieder hier und ähm das ist auch ne sehr wohlwollende Atmosphäre und Frau*
511 *Messerschmitt ist ne relativ neue Leitung die hat erst kommissarisch nach ner längere-*
512 *ren währenden ner Krankheitsphase der Leiterin die jetzt für hm befristeter Ruhestand*
513 *gegangen ist die Leitung übernommen hat sie jetzt ganz und da war ganz viel auch*
514 *Unsicherheit wieder wie geht das wie kann das sein also sie brauch ganz viel Rat*
515 *auch in in unterschiedlichsten äh Bereichen und da ist es äh äh ist die Gleichwertig-*
516 *keit mh manchmal ein bisschen schwierig.*

517

518 **I** *Okay okay. Das äußert sich dann in so ner Unsicherheit also wie Sie das eben schon*
519 *mal geschildert haben ne dass das sie...?*

520

521 **IP** *Ich weiß net wie und soll ich das jetzt so machen? Und ich hab da noch ne Frage also*
522 *da fehlt viel ämh äh wie nenn ich das denn jetzt mh Selbstvertrauen ist das falsche*
523 *Wort.*

524

525 **I** *Hm.*

526

527 **IP** *So halt einfach ich mach 's jetzt so so ähm hm helfen Sie mir mal wie nennt man das?*

528

529 **I** *Äh ich weiß was Sie meinen...*

530

531 **IP** *Sicherheit vielleicht ne?*

532

533 **I** *Ja ja.*

534

535 **IP** *So wie ich 's jetzt mache und so entscheide ich es jetzt als Leitung da brauch sie immer*
536 *noch mal so ne Rückmeldung.*

Die Beratene ist also deshalb distanziert, weil sie neu in der Leitung einer Kindertagesstätte ist und entsprechend unsicher. Beraterin und Beratene arbeiten noch nicht so lange zusammen wie zuvor, das Arbeitsbündnis wird offenbar erst noch entwickelt. Die Beraterin versucht sich auf die Unsicherheit und die Distanz der Beratenen einzustellen. Sie sucht sogar nach einem Begriff für das, was die Beratene braucht (in unserer Forschungsterminologie haben wir auch hier den Kode „Bestätigung“ verwendet). So ist sie sich auch unsicher in der Bewertung der Beratung anhand ihrer Erwartungen:

E1-6FB, Z. 387-414; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

387 **IP** *Für mich war so das Wichtigste ähm dieses Umgehen mit den jungen Kindern und äh*
388 *wie kann ich die Kolleginnen in Ihrer Unsicherheit ähm also wie kann wie kann ich*
389 *Ihre Sicherheit stärken im Umgang mit den äh Ihre Bedenken also Ängste ist jetzt viel-*
390 *leicht ein bisschen zu hart aber Ihre Bedenken die jungen Kinder aufzunehmen.*

391

392 **I** *Ja das heißt das war auch Ihre Erwartung an das Gespräch dass das...?*

393

394 **IP** *Ja hm...*

395

396 **I** *...dadurch weiterkommt.*

397

398 **IP** ...und wie können wir die Aufnahme gut strukturieren das eben nicht sechs einjährige
399 an einem Tag kommen?

400

401 **I** Ja ja okay. Und hat die äh Beratung Ihren Erwartungen entsprochen?

402

403 **IP** (atmet tief ein) hm in in also in diesem strukturellen organisatorischen schon also was
404 müssen wir räumlich ändern und und und ähm mit der Unsicherheit der Erwachsenen
405 da gab's also da war für mich eher so mh äh da hatte ich so das Gefühl das ähm die
406 Frau Messerschmitt das net so ganz annehmen konnte was meine Haltung war.

407

408 **I** Aha inwiefern?

409

410 **IP** Mh also ich hab dann immer sehr positiv gesprochen guck die Kinder doch erst mal
411 an trau ihnen etwas zu lass se krabbeln guck wo sie hin krabbeln oder wenn se schon
412 so wacklig laufen können ähm mach kein Törchen an ne große Tür also in der Grup-
413 penraumtür sondern guck wo se sind und da kam oft so dieses ja aber ich bin da ja
414 noch unsicher ja aber kann ich die denn loslassen ähm wenn was passiert so.

Im Unterschied zu der anderen Beratungssequenz ist dieses Arbeitsbündnis offenbar noch nicht so weit entwickelt, dass die unterschiedlichen pädagogischen Ansichten für die Beraterin gut auszuhalten sind. Dazu passt auch die Distanz der Beratenen, wenn sie die Unkenntnis der Beraterin über ihre Praxis anspricht.

Die Vorgehensweise der Beraterin ist entsprechend vorsichtig wie die folgende Sequenz belegt. Sie ermuntert, sie lässt „Türchen“ auf, vereinbart „kleine Schritte“ und freut sich, wenn sie das Gefühl hat, ihre Beratung kommt an:

E1-6FB, Z. 550-607; I = Interviewer/in, IP = Fachberatung

550 **IP** *Ja ähm das ist dieses dieses Sprechen über Situationen und dann dieses auch ähm*
551 *Hören das könnte ich so machen aber dann wieder dieses wieder in Frage stellen mit*
552 *dem ja aber da das find ich immer schwierig mit ihr.*

553

554 **I** *Hm hm hm wie gehen Sie dann damit um?*

555

556 **IP** *In dem ich sie zu drosseln und ermuntere ermutige probier's doch einfach mal aus.*

557

558 **I** *Ja.*

559

560 **IP** *Ist ja net die ganze Zeit das Tor, also das Türchen auflassen das geht ja von der Tür*
561 *mit den jungen Kindern, probier's doch zeitweise mal aus. Kleine Schritte zu verein-*
562 *baren um ihr auch da mehr Sicherheit geben zu können und also dieses ja aber war zu*
563 *Beginn als sie angefangen hat ähm in der Leitungstätigkeit zu sein wesentlich stärker*
564 *also ich hab so das Gefühl dass sie mittlerweile auch weiß Fehler sind erlaubt und*
565 *das ist okay und sie probiert's aus und ich musste lernen dass ich mit meinen Gedan-*
566 *ken und Ideen ähm zu der Arbeit in der Einrichtung ein bisschen langsamer sein muss.*

567

568 **I** *Ah ja.*

569

570 **IP** *Und mehrere kleine Schritte vereinbaren muss und net sagen das machst du jetzt aber*
571 *so (lacht) also das sag ich ja sowieso nicht das machst du aber so aber meine Erwar-*
572 *tungen da einfach nach unten etwas und sag gut der nächste Schritt und der nächste*
573 *Schritt wo ich denk es könnt eigentlich schon fünf Schritte weiter vor sein.*

574

575 **I** *Ja aber weil sie sonst nicht mitkommen kann.*

576

577 **IP** *Ja die sie kann sonst net mitkommen genau.*

578

579 **I** *Ja ja ja okay. Okay.*

580

581 **IP** *Also mein Tempo wieder zu drosseln und meine Erwartungen auch mal so auf von dem*
582 *ganz oberen von hundert vielleicht hier mal auf achtzig zu schrauben oder ganz und*
583 *gar auf fünfzig in bestimmten Situationen und dann wieder neu beginnen zu können.*

584

585 **I** *Ja okay.*

586

587 **IP** *Hm so halt ja ich glaub so trifft's das.*

588

589 **I** *Ja äh wir haben ja als Abschlussfrage immer noch ne dieser Vergleich mit anderen*
590 *Beratungssituationen und was dann so ne so ne ja gute Beratung eigentlich ausmacht*
591 *also wie so die Bedingungen für gute Beratung sein müssen jetzt haben Sie ja da auch*
592 *schon einiges angesprochen.*

593

594 **IP** *Bei der Sabine ist das so wenn ich ganz wenig ja aber hör dann ist das ne gute Bera-*
595 *tung (lacht) für mich.*

596

597 **I** *Bitte noch mal das hab ich akustisch nicht verstanden.*
598
599 **IP** *Wenn wenn Sabine in äh ganz wenig ja aber sagt in so nem Beratungsgespräch...*
600
601 **I** *Ah.*
602
603 **IP** *...dann ist das für mich ne gute Beratung.*
604
605 **I** *Ja ja ja.*
606
607 **IP** *Weil ich dann so das Gefühl habe es ist angekommen.*

In dieser Beratungssituation wird also das Arbeitsbündnis als Beratungs- und Angebotsbündnis noch entwickelt. Die Beratene akzeptiert die Beraterin als Ratgeberin, aber nicht als Expertin für ihre eigene Praxis. Sie behält sich deshalb die Auswahl vor, welche Ratschläge sie für ihre Praxis annimmt. Die Beraterin akzeptiert die Beratene als Ratsuchende, die sie in ihrer Unsicherheit unterstützt. Sie tastet sich aber noch vorsichtig an die Beratene heran und freut sich über die Bestätigung bzw. die positive Entwicklung eines Arbeitsbündnisses, wenn sie den Eindruck hat, ihre Beratung werde angenommen.

In der Beratung selber zeigt sich dieser Typus eines Arbeitsbündnisses vor allem in Kooperationsformen, die auf Seiten der Beraterin als „Anregungen“, „Ermutigen/Bestärken“, „Fragen“ und „Moderieren“ kodiert wurden. Die Kooperationsformen der Beratenen sind insb. „Aufmerksamkeit und Interesse zeigen“, „Äußern von Schwierigkeiten“ und „Meinungsäußerungen“. Dabei sind die Kooperationsformen eng miteinander verbunden, so folgt bspw. auf eine Anregung der Beraterin eine Meinungsäußerung der Beratenen, die wiederum eine Frage der Beraterin bewirkt. Dieses Wechselspiel, das auf ein funktionierendes Arbeitsbündnis verweist, veranschaulicht die folgende Sequenz:

466 **IP** *Und da haben wir gedacht da machen wir zwei aber wir nehmen trotzdem jeder drei*
467 *Wochen Urlaub aber halt dann über die Ferien hinaus oder so weißte?*

468

469 **I** *Mh. Mh.*

470

471 **IP** *Einfach weil weil du da anders Urlaub machen kannst. Mh. Das ist halt diese Woche*
472 *wo ich wahrscheinlich dann...*

473

474 **I** *Gut Ines das ist da das ist natürlich das Problem wo du gucken musst wenn du nur*
475 *zwei Wochen zu machst was machst du dann mit dem Resturlaub ne. Da musst du*
476 *auch deine Erfahrungen jetzt auch mal machen wie das läuft.*

477

478 **IP** *Ja.*

479

480 **I** *Also ich meine das jetzt positiv.*

481

482 **IP** *Ja.*

483

484 **I** *Wie läuft das jetzt? Wie war das jetzt? Oder ist es net doch besser drei Wochen zu ma-*
485 *chen. Weil wenn wenn doch Leute drei Wochen machen.*

486

487 **IP** *Das eben das wollten wir ausprobieren wir haben jetzt nicht gesagt wir machen das*
488 *jetzt nicht immer sondern wir probieren das dieses Jahr halt mal aus wie das läuft.*

489

490 **I** *Ja genau.*

491

492 **IP** *Da müssen wir mal sehen wie wir unsere Tage da irgendwie unterkriegen.*

493

494 **I** *Das ist das Problem. Das du ein das du fünf Tage mehr hast von fünf Leut die du oder*
495 *vier die du unterbringen musst und was ist wenn wenn ihr ihr zwei die die Kinder ha-*
496 *ben auch drei Wochen dann fallen ja doch drei Wochen an also wie geht das dann zu*
497 *jonglieren? Weil die die Vertretungskräfte sind ja per se keine Urlaubsvertretungen*
498 *sondern die sind ja wirklich für diese Krankheitsvertretungen da und net für den Ur-*
499 *laub. So ist das ursprünglich mal gewesen.*

500

501 **IP** *Ja.*

502

503 **I** *Probier's aus. Ich kenne schon Einrichtungen die haben das auch gemacht und sind*
504 *wieder auf drei Wochen gegangen weil sie gesagt haben 'Wir kriegen es nicht hin.'*

505

506 **IP** *Eben. Das war das war am Anfang so als ich angefangen hab das die großen Einrich-*
507 *tungen zwei Wochen nur zwei Wochen auf...*

508

509 **I** *Nur die Eichen.*

510

511 **IP** *Keinen Putztag hatten keine Brückentage und so warte jetzt haben wir uns angepasst*
512 *jetzt haben die großen Einrichtungen drei Wochen zu Putztage und was weiß ich. Ist*
513 *wieder alles rückwärts.*

514

515 **I** *Drüben ja die die Eichen nit.*

516

517 **IP** *Ja.*

518

519 **I** *Nur die Eichen. Ja*

520

521 **IP** *Ja genau. Also und da haben wir gedacht 'Nö dann...'*

522

523 **I** *Eichen ist geblieben.*

524

525 **IP** *Ja.*

526

527 **I** *Ines es ist du musst's probieren.*

528

529 **IP** *Ja.*

530

531 **I** *Ich war immer eine Verfechterin auch offen zu lassen und zu gucken auch der Eltern*
532 *wegen ne. Das ich gesagt hab 'Es haben net alle Eltern drei Wochen im Sommer Feri-*
533 *en.' und also ich war eine Verfechterin der Ganzjahresöffnung.*

534

535 **IP** *Ja.*

536

537 **I** *Ich hab's aber net in diese Einrichtung net hingebraucht mit Personal.*

538

539 **IP** *Hm.*

540

541 **I** *Da hat ständig jemand gefehlt und in diesen Zeiten wo sich's ballt so wie du das sagst*
542 *wenn du Kolleginnen noch mit Klein also mit jungen Kindern hast mit schulpflichtigen*
543 *Kindern die kriegen das überhaupt nicht gebacken. Außerhalb der Ferien in Urlaub*
544 *zu fahren und wir hatten eine fünfgruppige Einrichtung da in Odenbach die das pro-*
545 *biert hat auch über zwei Jahre es war nur schwierig den Dienstplan aufrecht zu erhal-*
546 *ten die haben auch gesagt 'Wir müssen zu machen.' Also guck einfach.*

547

548 **IP** *Ja. Also bis jetzt hat 's ja...*

549

550 **I** *Du siehst ja das es problematisch ist...*

551

552 **IP** *Ja genau. Ja ja. Also ich hab das jetzt so gemacht das ich nächste Woche frei hab*
553 *dann arbeite ich wieder zwei Wochen und dann hab ich nochmal zwei Wochen frei.*

554

555 **I** *Na das ist ja auch gut.*

556

557 **IP** *Und das mal gucken wie sich das anfühlt also...*

558

559 **I** *Probier's.*

560

561 **IP** *Eben. Und so wechseln wir uns dann halt ab ähm also die Gundi hat dann auch drei*
562 *Wochen am Stück aber halt über die Ferien dann hinaus und so.*

563

564 **I** *Ja.*

565

566 **IP** *Also müssen wir jetzt sehen wie das halt ist. Aber ich denke das wird mal gucken.*
567 *Sonst machen wir's nächstes Jahr wieder mit drei Wochen am Stück.*

In der anderen Beratung finden sich ähnliche Sequenzen. In dem folgenden Beispiel geht es um die offenbar ungewöhnlich schwierige Eingewöhnung eines Kindes (und seiner Mutter) – Mechthild Angler ist eine Erzieherin in der Kindertagesstätte. Die Sequenz soll hier nur an einem Ausschnitt verdeutlicht werden. Das Wechselspiel von „Anregungen“, „Ermutigen/Bestärken“, „Fragen“ der Beraterin und „Aufmerksamkeit und Interesse zeigen“, „Äu-

bern von Schwierigkeiten“ und „Meinungsäußerungen“ der Beratenen zieht sich durch die gesamte zwölfminütige Sequenz und wiederholt sich in derselben Beratung mehrfach. Auffällig ist dabei, dass die Beratene auf die Anregungen der Fachberatung häufig mit ihren Einschätzungen zu Mutter und Kind antwortet. Diese Einschätzungen bilden keinen Widerspruch zu der Anregung der Beraterin, sie erscheinen aber als wichtige Information für eine erweiterte Sichtweise und eine spezifizierte Umsetzung der Anregung.

E5 (00:06:10 - 00:09:02) ; B = Kita-Leiterin, FB = Fachberaterin

B: ... jetzt war sie drei Tage an einem Stück da und sie ist natürlich auch schon die volle Zeit da, also von acht bis um zwölf...

FB: Mit der Mutter?

B: Mit der Mutter! Wobei wir gesagt haben, halt am Anfang, sie soll eigentlich weniger kommen und sie hat jetzt gesagt, die dritte Nacht war jetzt auch nicht angenehm, sie hat wohl schlecht geschlafen ...

FB: Mhm.

B: ... und viel geträumt, viel erzählt. Wo wir gesagt haben, sie soll dann mal die Zeit etwas verkürzen für das Kind. Nächste Woche ist ja dann die ganze Woche ...

FB: Mhm, ganze Woche...

B: ... und mit der Mechthild haben wir vereinbart, dass sie das halt jetzt thematisieren muss, wenn wir im Raum sind, dass die Mama mehr auf einem Platz sitzen bleibt ...

FB: Ja.

B: ... und vermehrt sagt: "Geh' doch mal zur Mechthild".

FB: Ja. Und da passt es ja auch gut hin, wenn die Mechthild Angler sowieso nochmal mit ihr spricht, halt auch das zum Thema zu machen, ne. Was befürchten Sie, wo Ihr Kind hingeht? Was können wir Ihnen, wie können wir Ihnen diese Angst nehmen? Das Kind läuft raus oder...

B: Ja.

FB: ... Ich würde das dann anschließen, dass beides ist, zum einen dieses für was ist es jetzt gut, wenn es sitzen bleibt, wie das funktioniert, probieren sie's aus, und die andere Seite

ist halt, was befürchten sie denn, wenn sie nicht ständig bei ihrem Kind sind. So würde ich's halt versuchen.

B: Ja. Das Kind hängt halt auch noch sehr an ihr.

FB: Ja.

B: Und ist natürlich, und braucht ständig die Sicherheit. Jetzt haben wir heute Geburtstag gefeiert - ich war jetzt net dabei, ich hab's jetzt nur vom Erzählen. Die haben dann alle da gesessen und das Kind brauchte die Mutter hinter sich! Damit sie das ausgehalten hat, da mit am Tisch sitzen zu können. Da hat sie das wieder eingefordert.

FB: Ja, aber das ist auch gut, wenn ihr das so seht, ne. Ihr habt es ja auch zugelassen. Das ist ja für die Mutter dann auch wichtig zu wissen, es gibt Situationen, da isses gut, aber dann gibt es auch Situationen, da braucht sie's net...

B: Mhm.

FB: ... und die also verstärkt auszuprobieren. Also wirklich die Mutter anzugucken: ich muss die Mutter hier entwöhnen...

B: Mhm.

FB: ... genauso wie das Kind eingewöhnt wird und das auch verstärkt im Kopf zu haben ...

B: Ja.

FB: ... wenn die Mutter einen guten Draht zur Frau Angler hat, dann ist es ja eigentlich günstig, wenn die das macht, ne.

B: Also, außen zieht sie sich schon ganz gut zurück die Mutter, da sitzt sie dann in einer Ecke ...

FB: Aber das ist ja ein Wunder ...

B: Ja, das wundert mich auch und das Kind sucht auch kaum oder so gut wie gar nicht Blickkontakt wenn wir draußen sind, aber da ist auch der Geräuschpegel nicht so, ich glaube die ist sehr ...

FB: Würd' ich auch thematisieren ...

B: ... sensibel auf, äh, ja ...

FB: ... ne, zu sagen, draußen geht's, also eigentlich kann ja draußen mehr passieren wie drin ...

B: Ja, eigentlich ...

FB: ... grad' bei eurem Gelände mit dem huggeligen Asphalt, was da noch so ist, ne, an den Treppenstufen ...

B: Ja.

FB: ... könnt ja eigentlich, kann man sich mehr es Knie aufschlagen als drin. Aber ist ja auch egal. Aber das würde ich auch thematisieren, ich würde sagen, ich sehe das so, dass draußen geht's und drinnen geht's net.

B: Ja. Interessant.

FB: Ja, aber da kommst Du mit ihr ins Gespräch.

B: Ja. Also die Frau Angler macht das ...

[Unterbrechung des Gesprächs]

Das Arbeitsbündnis zeigt sich hier also in der funktionierenden Beratung einerseits und der Zurückhaltung der Beratenen, die Ratschläge kommentarlos anzunehmen, andererseits. Das Angebot der Fachberatung, sich zu beraten, wird von der Beratenen wertgeschätzt. Die Ratschläge selber, auch wenn die Beraterin sie bereits eher vorsichtig als Anregungen formuliert, nimmt die Beratene jedoch nur dann für die spezifische Praxissituation als Hilfe an, wenn sie sie mit eigenen Einschätzungen ergänzen und quasi transformieren kann.

Dass Fachberatung nicht immer in Anspruch genommen wird – und somit die potentiell zu Beratenden Distanz zur Fachberatung halten, wird auch in anderen Telefoninterviews angesprochen. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Aussagen einer Kita-Leitung, die sie sich zwar Fachberatung zu bestimmten Themen – in der aufgezeichneten Beratung für Teamtage zur Konzeptionsentwicklung - einkauft, aber die eigene Fachberatung des Trägers Lebenshilfe nicht in Anspruch nimmt (O1B, 00:20:40 – 00:24:01). Sie entscheidet also selbständig und unabhängig darüber, wie weit die Fachberatung für ihre Praxis geht.

Das Arbeitsbündnis des Typus Beratungs- und Angebotsbündnis ist geprägt von einer Wertschätzung des Gegenübers einerseits und einer Distanz andererseits. Beides nimmt die Rollen von Beratenden und Beratenen zum Ausgangspunkt. In diesen Rollen gehen Beratende und Beratene miteinander um und entwickeln das Arbeitsbündnis. Distanz und Wertschätzung sind also eher beruflich begründet und orientiert und weniger auf die Personen bezogen.

Mit dem Analyseschema von Steinert lässt sich deshalb vor allem ein organisatorisches Arbeitsbündnis erkennen. Grundsätzlich wird das Verhältnis von Fachberatung und Kita-Leitung zwar auch als institutionelles Arbeitsbündnis veranschlagt und von den Beteiligten akzeptiert – Fachberatung als fester Bestandteil der institutionalisierten Kindertagesbetreuung. Die Entwicklung des Arbeitsbündnisses und seine Umsetzung vollziehen sich aber auf der konkreteren Ebene der Organisation. Wie also nun Kita-Leitung als Beratene und Fachberatung als Beratende in einer bestimmten Einrichtung organisatorisch verortet sind, ist die Basis, auf der das Beratungs- und Angebotsbündnis entwickelt wird. Die Ebenen des persönlichen und des gesellschaftlichen Arbeitsbündnisses bleiben in solchen Beratungsverhältnissen natürlich nicht außen vor, sie sind aber für das Arbeitsbündnis nicht in dem Maße von Bedeutung, wie es bei den anderen Typen von Arbeitsbündnissen der Fall ist.

Gleichzeitig ruft die Organisation einer bestimmten Einrichtung nicht deterministisch diesen Arbeitsbündnistypus hervor. Auch die Ausprägungen können unterschiedlich sein. So entwickeln sich in anderen Beratungen mit derselben Fachberaterin und derselben organisatorischen Struktur andere Arbeitsbündnisse. Die beiden analysierten Beratungen machen aber deutlich, dass die Fachberaterin und die Kita-Leitungen die Rollen, die sie in dieser Organisation einnehmen, akzeptieren – für sich selbst und ihr Gegenüber. Sie wertschätzen ihr Gegenüber in ihrer Rolle und machen in ihrer Rollendistanz auch die Grenzen der Beratungsrollen deutlich.

Die Kita-Leitungen akzeptieren also die Fachberatung als Teil der Organisation, mit der sie im Rahmen der Beratung zusammenarbeiten (müssen). Sie nehmen dieses Angebot der Organisation und das Beratungsangebot der Fachberatung gerne an. Konkrete Ratschläge und Anregungen der Fachberatung nehmen sie aber nur dann an, wenn sie für ihre jeweilige Praxis hilfreich sind. Die Entscheidung darüber treffen sie alleine. Sie erwarten also von der Fachberatung, dass sie ihre Vorstellungen von einer guten Kindertagesbetreuung hinten anstellt und die Kita-Leitungen in ihrer Rolle als Expert/innen ihrer Praxis akzeptiert.

Die Fachberatung orientiert sich in diesem Arbeitsbündnis sehr stark an der Praxis der Kita-Leitungen. Sie stellt ihre Beratung den Beratenen als Angebot zur Verfügung, aus dem diese für ihre Praxis auswählen können. Sie berät dementsprechend vor allem anregend und fragend und überlässt die Lösungsfindung weitgehend den Beratenen. Als Beraterin muss sie es aushalten, dass die Kindertagesbetreuung nicht so umgesetzt wird, wie ihre Vorstellung ist. Dies kann sie vor allem dann gut, wenn die Beratenen in ihrer Rolle als Kita-Leitung sicher sind. Ist das (noch) nicht der Fall, muss die Beraterin das Arbeitsbündnis erst noch entwickeln, indem sie mit der Beratenen die Beratung und ihre Angebote aushandelt.

5.1.4 Typ 4: Beziehungsbündnis

Die zuvor beschriebenen Arbeitsbündnisse der Typen zur Klärung und Strukturierung, des Sachbündnisses sowie des Angebots- und Beratungsbündnisses heben auf einzelne Aspekte der professionellen Beziehung zwischen Beratenen und Beratenden ab. Demgegenüber lässt sich ein weiterer Typus eines Arbeitsbündnisses ausmachen, in dem Unterstützung, Begleitung und Bestärkung im Vordergrund stehen. Die Basis dafür bildet ein Arbeitsverhältnis, das als persönliche Beziehung erlebt und wert geschätzt wird. Diesen Typus bezeichne ich deshalb mit dem umfassenden Begriff „Beziehungsbündnis“.

Der Unterschied zu den anderen Typen zeigte sich in einzelnen Beratungssequenzen und den zugehörigen Telefoninterviews jeweils in besonderen Aspekten, die zunächst auf verschiedene Typen von Arbeitsbündnissen hin deuteten, sich letztlich aber als Erscheinungsformen desselben Typus, nämlich des Beziehungsbündnisses, zusammenfassen lassen. Gleichzeitig deutet sich in den unterschiedlichen Aspekten des Typus´ eine Differenzierung an, die in einem größeren Sample genauer untersucht werden müsste. Es ist durchaus möglich, dass sich der Typus Beziehungsbündnis in einer umfassenderen Untersuchung von Arbeitsbündnissen weiter ausdifferenziert. Darauf deuten auch verschiedene Typen des beruflichen Selbstverständnisses von Fachberatung hin, die sich zwar unterscheiden, aber allesamt auf die Beziehung zu den Beratenen abheben und sich in den Beratungssequenzen des Beziehungsbündnisses finden lassen. Die Bedeutung von Beziehung findet sich also übereinstimmend in der Beratungspraxis und im Selbstverständnis der Fachberatung. Diese Übereinstimmung ist ein wichtiger Hinweis auf einen Typus eines Arbeitsbündnisses. Eine weitere und ausgeprägte Übereinstimmung lässt sich in den Qualitätsansprüchen der Beratenen und der Beratenden hinsichtlich der Bedeutung von Beziehung in der Fachberatung feststellen. Die Bedeutung von Beziehung in den Beratungssequenzen und den zugehörigen Telefoninterviews ist immer wieder als herausragender Aspekt in den Memos festgehalten worden. Sie findet sich aber auch explizit und implizit in den kodierten Qualitätsansprüchen.

Die verschiedenen Aspekte des Beziehungsbündnisses sollen deshalb zunächst anhand der Qualitätsansprüche heraus gearbeitet werden.

Bestärkung

Bestärkung fasst als Aspekt des Beziehungsbündnisses mehrere Qualitätsansprüche in der Kategorie „Stärkung nach innen und außen“ zusammen, die in Telefoninterviews zu Beratungssequenzen besonders häufig gemeinsam genannt wurden. Dies sind „Bestätigung“, „Rückendeckung“, „Unterstützung“ und „Engagement“. Die Kategorie „Stärkung nach innen und außen“ umfasst Aussagen zur Unterstützung der Kita-Praxis und zur Vertretung der Kitas gegenüber Politik, Verwaltung und Trägern. In den untersuchten Beratungssequenzen wurden zum weitaus größten Teil Kita-Leitungen beraten. Mit den genannten Codes wird deshalb deutlich, wie sehr die Stärkung auf die Person der Kita-Leitung zielt bzw. als Qualitätsanspruch zielen soll. Die folgenden Auszüge aus den Telefoninterviews belegen den Anspruch der Kita-Leitungen nach einer Stärkung durch die Fachberatung:

S1B1_1 (00:00:25 - 00:00:56); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... Frau Engelsburg und ich wir arbeiten über einen längeren Zeitraum schon gut zusammen und ich muss sagen, ich hole mir gerne Frau Engelsburg als Fachberatung hierher, wenn, weil ich mich einfach mit ihrem großen Wissen und Fundus an Erfahrungen noch sicherer fühle in meiner Arbeit und gut beraten fühle. Und sie macht es auch so von ihrer Art, dass es sehr ermutigt und sehr motiviert immer, uns unsere Stärken aufzeigt und äh wir von da aus auch weitergehen können ...

S1B1_2 (00:00:19 - 00:00:30); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... das ist eigentlich so ein gegenseitiges Nehmen und Geben, ne. Oder sie bestärkt mich und sagt: „Ja, Mensch, so würde ich auch da ran gehen, ne, und das würde ich nicht anders machen“.

S1B1_2 (00:01:04 - 00:01:37); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... und eigentlich dieses, dieser positive, achtungsvolle Umgang mit dem, was die Mitarbeiter schon mitbringen, das ist das was mir noch sehr in Erinnerung ist, ne. Und äh was mich fasziniert hat, wenn man im Alltag so jeden Tag da drin ist, dann sieht man ja eher so

das, was nicht läuft, und wie Frau Engelsburg uns eigentlich auch aufgezeigt hat, was alles richtig gut läuft, woran sie das misst, ne, also diese Arbeit mit positiven Beispielen.

Bestärkung ist also vor allem eine positive Bestätigung dessen, was die Einrichtungen, die Mitarbeiter/innen und die Leitungen tun. Das, was sie gut tun und gut können, wird damit heraus gehoben, sie werden für das zukünftige Handeln „ermutigt und sehr motiviert“ und „bestärkt“.

Begleitung

Begleitung als ein weiterer Aspekt des Beziehungsbündnisses bezieht sich vor allem auf Qualitätsansprüche der Kategorie „Fachliche Begleitung“. In dieser Kategorie versammeln sich Aussagen zur Begleitung der Kindertageseinrichtungen und zur Orientierung der Beratung an der Praxis in den Einrichtungen, zum Kontakt mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor Ort, zur Fachlichkeit der Fachberatung und insbesondere ihrer Praxiserfahrung.

Eckfall ist hier eine Beratung, in der es um massive Veränderungen in der Kindertageseinrichtungen (neuer Träger, neues Team), die Konzeptionsentwicklung und eine entsprechende Teambberatung geht (O1). Begleitung als Aspekt des Beziehungsbündnisses wird aber auch im Zusammenhang anderer Beratungen deutlich:

O1B (00:18:33 - 00:19:08); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Also, ich fand insgesamt die zwei Tage, äh, wie sie das gemacht hat, was wir davon erreicht haben von unseren Erwartungen, ich fand das richtig gut! Ich hab´ wirklich schon ganz, ganz andre Sachen erlebt. Das Ziel war ja, dass wir damit was anfangen können und jetzt äh in die Konzeptionsarbeit gehen. Gute Vorbereitung durch die ganzen Plakate, die Sie mit uns erarbeitet hat, und auch vom Team hab´ ich die Rückmeldung bekommen, das waren wirklich gute Tage mit Frau Wiblishauser.

S1B1_2 (00:03:59 - 00:04:45); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... zum anderen ist es ja auch so, dass Frau Engelsburg zu Fragen auch ins Team kommt und auch bei Dienstberatungen mit dabei ist, manchmal Moderation übernimmt.

I: Mhm.

IP: So dass ich auch ganz anders mit dem Team in Kontakt gehen kann. In Kontakt gehen kann, weil wenn man in Teamsitzungen, in der Teamsitzung moderiert, dann hat man ja ´ne andere Stellung, als wenn man mit einem Moderator von außen dann auch noch mal anders mit dem Team ähm ...

I: Mhm.

IP: Ja, und da haben wir ja eigentlich vielfältige Beratungswege, und das jetzt schon über einen Zeitraum von zwei Jahren. Eine ziemlich enge Begleitung.

Die Begleitung der Fachberatung wird von den Leitungen in zweifacher Hinsicht als Unterstützung erlebt: inhaltlich, indem „wir damit was anfangen können“, und personell, indem sie es der Leitung ermöglicht, „mit dem Team in Kontakt“ zu sein. Die Begleitung kann also punktuell und sehr eng auf die Arbeitsbeziehung ausgerichtet sein. Sie kann aber auch eine regelmäßige Begleitung über einen langen Zeitraum sein, also „eine ziemlich enge Begleitung“ vor allem der Kita-Leitung, die einer persönlichen Beziehung zumindest nahe kommt.

Mentoring

Ein weiterer Aspekt des Beziehungsbündnisses lässt sich als ein Verhältnis zwischen Beratern und Beratenden beschreiben, das die Fachberatung in der Rolle einer Ratgeberin, Lehrerin oder Mentorin sieht. Die bzw. der Beratene will von der Fachberatung lernen und von ihrer Erfahrung profitieren. Die Beratenen wollen Informationen, aber sie wollen auch einen regelmäßigen Austausch, Reflexion, fachliche Begleitung und eine Ansprechpartnerin für ihre Sorgen und Nöte. Insofern lässt sich dieser besondere Aspekt des Verhältnisses von Beratenen und Beratenden im Typus des Beziehungsbündnisses verorten.

Dieser Aspekt ließ sich jedoch nicht in den kodierten Qualitätsansprüchen fassen, auch nicht in einer irgendwie gearteten Kombination verschiedener Qualitätsansprüche. In einem Telefoninterview fiel er jedoch so stark auf, dass er als Memo notiert wurde. In der Analyse mög-

licher Arbeitsbündnisse wurde dieses Telefoninterview deshalb erneut heran gezogen. Die folgenden Auszüge belegen den Aspekt des Mentoring:

E4B (00:05:43 - 00:06:06); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... und ansonsten habe ich erwartet, so wie's doch immer ist, so wie ich das kenne mit der Frau Dell dass wir einfach im Austausch sind jeder gibt und jeder nimmt und dass sie sie ist zwar meine Vorgesetzte aber sie ist auch eine gute Kollegin so dass man sich wirklich gut austauschen kann.

I: Ah ja, ok. Und diese Erwartungen wurden auch erfüllt?

IP: Ja, auf alle Fälle!

E4B (00:08:00 - 00:11:27); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Also, für mich ist es hilfreich, dass äh dass ich ein regelmäßiges Treffen habe mit meiner Fachberatung, mit der Frau Dell, also das ist wirklich einmal im Monat ganz regelmäßig, und was ich ganz toll finde, ist, dass die Frau Dell als Fachberaterin hier in der Einrichtung hospitiert, also mindestens zweimal im Jahr, und, wenn nichts dazwischen kommt, und äh und dann auch reflektiert. Also mir ist ganz wichtig, dass sie einfach auch in die Praxis geht und nicht so vom grünen Tisch delegiert, sag' ich mal so, oder. Da habe ich auch ganz tolle Idee, wenn es nur so um die Theorie geht. Theorie ist die eine Sache, die Praxis ist die andere Sache. Und das finde ich wirklich gut und das ist sehr hilfreich, dass sie dann auch kommt als Fachfrau, die das ja auch von der Pike auf gelernt hat. Zu uns kommt und schaut, wie ist es mit den Kindern, wie hat sich das verändert in den Kitas, und dann einfach mit uns im Team dann reflektiert gemeinsam. Und das finde ich ganz, ganz wichtig und das macht sie auch

I: Ja, also, da würden Sie schon sagen, das ist was, was sie sich grundsätzlich von Fachberatung - also jetzt unabhängig von Frau Dell - grundsätzlich von Fachberatung auch wünschen?

IP: Das hätte ich grundsätzlich gerne, ja, dass man einfach und dass man halt auch immer en Ansprechpartner hat, wo man mit Sorgen, Nöten und auch anderen Dingen jederzeit nachfragen kann und ein offenes Ohr findet.

In diesen beiden Auszügen wird die Fachberaterin beschrieben als „Kollegin“ und „Ansprechpartner“, aber auch als „Fachfrau“, die „regelmäßig ... in der Einrichtung hospitiert ... und dann auch reflektiert“. Fachberatung erfüllt also mehrere Funktionen, die sich aber im regelmäßigen Austausch (im Sinne einer Reflexion) vereinigen und sich in der Rolle der Mentorin zusammenfassen lassen.

Alltagsbündnis, Unterstützungsbündnis

Ein anderer Aspekt, der besonders in der Abgrenzung zum „Angebots- und Beratungsbündnis“ ins Auge fällt, ist der der Unterstützung im Alltag. Als Eckfall zeigt sich hier eine Beratung eben jener Fachberaterin, deren Beratung mit einer anderen Beratenen bereits den Eckfall für eben dieses „Angebots- und Beratungsbündnis“ bildete. Solche Unterscheidungen und Abgrenzungen von Arbeitsbündnissen unterstreichen nicht nur die jeweiligen Typen, sie machen noch einmal deutlich, wie notwendig die Perspektive der Beratenen als Nutzer und Nutzerinnen der sozialen Dienstleistung Fachberatung ist, um Arbeitsbündnisse überhaupt erschließen zu können. Der Blick nur auf die Fachberatung und ihre Beratungsweise hätte die Unterscheidung von Beratungsbündnis und Beziehungsbündnis nicht so deutlich feststellen können.

Unterstützung im Alltag meint für die Beratene in diesem Eckfall den regelmäßigen und offenen Kontakt, der auch inhaltlich über den Rat bei Schwierigkeiten hinausgeht, nämlich zur regelmäßigen Reflexion der eigenen Tätigkeit mit der Fachberatung. Die Fachberaterin wird hier zur Unterstützerin, die sogar Aufgaben für die Beratene übernimmt. Sie wird zur Begleiterin der Beratenen, fast schon zur Kollegin in der Leitung der Kindertagesstätte. Dies wird von der Beratenen gewollt und von beiden Seiten in einem gelingenden Arbeitsbündnis umgesetzt:

E3B (00:02:44 - 00:03:28); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... und das muss die Frau Dell mit mir hier immer mal wieder durchkauen, wie sich das so an fühlt und wo ich da, welche Nöte ich so habe. Ähm ja, und ja auch mit meinen, meinen persönlichen Eigenheiten und das ist dann ganz gut, dass ich da das Gefühl habe, ich kann erzählen ohne jetzt irgendwie in ne Schublade zu kommen, oder dass die sacht, oh, was

ist denn das für eine. Also so mit meinem, dass ich auch sage, wo ich da an Schwierigkeiten gerate, an meine Grenzen ...

I: Mhm.

IP: ... mit meiner Persönlichkeit.

I: Mhm.

IP: Und ich da halt auch manchmal denke, oh da bin ich keine gute Leitung. Das kann ich da auch sagen.

I: Oh ja.

IP: Das ist gut!

E3B (00:03:39 - 00:03:46); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... da werden wir ja auch unterstützt, da werden wir sehr unterstützt von der Frau Dell, ähm, die das mit trägt ...

E3B (00:04:40 - 00:05:04); I = Interviewer/in, IP = Beratene

I: Das heißt, das ist dann auch ne ganz konkrete Unterstützung?

IP: Ganz konkrete, ja, also das erfahre ich schon sehr, dass ähm so konkrete Dinge, ähm organisatorische Dinge, die ja auch ganz viel Zeit und Energie kosten ...

I: Mhm.

IP: ... dass die da einen großen Teil auch wirklich übernimmt und für uns tut.

E3B (00:09:00 - 00:09:22); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: Ähm, es ist hilfreich, ähm, jemanden, ähm, hinter sich stehend zu wissen, der dann sagt, ja, also, es gibt dann in der Regel eine positive Bestärkung, insofern, ähm, "Du kriegst das schon hin" und "Du machst das gut" und äh "Ich denke, wenn Du da en bisschen geduliger bist und Dir Zeit lässt, dann wird das schon".

E3B (00:15:32 - 00:15:59); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... und Fachberatung ist für mich dann wichtig, wenn ich Unterstützung darin kriege, ähm, mich auch weiter zu entwickeln, und, ähm, dass diese Arbeit, die wir hier tun, ähm, ja, qualitativ gut ist. Und ich denke, da legt die Frau Dell auch sehr großen Wert drauf, dass wir hier gute Arbeit leisten und da unterstützt sie uns auch drin.

E3B (00:16:58 - 00:17:19); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... dann kommt sie ja auch in die Einrichtungen und hospitiert vor Ort. Das macht sie auch in allen Kitas, damit sie auch nochmal nen Einblick hat, wie läuft die Arbeit hier konkret. Und das, ähm, ja, ist, ähm, das find´ ich auch, gehört zur Fachberatung, immer hinzugucken, wie arbeiten die Menschen ...

E3B (00:20:13 - 00:20:34); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... ja, dass ich mich da gut aufgehoben fühle und dass es mit damit gut geht. Und dass ich mich immer drauf, also, es ist nicht so, dass ich sage, "Oh, jetzt hab´ ich schon wieder einen Termin mit der Frau Dell", sondern es geht in die Richtung, äh, "Schön, ich hab´ einen Termin" ...

I: Ahja.

IP: ... auch wenn jetzt nicht total viel anliegt. Aber das gehört dazu und da freu´ ich mich drauf.

Die Zitate aus dem Telefoninterview mit der Beratenen, die ich zur Verdeutlichung heran ziehe, weisen gleichzeitig auf andere Aspekte des Beziehungsbündnisses hin, nämlich Bestärkung und Begleitung. Umgekehrt weisen die Zitate aus anderen Telefoninterviews, mit denen ich bereits diese Aspekte des Beziehungsbündnisses belegt habe, auf jene Unterstützung im Alltag als Anspruch und Nutzen der Beratenen hin (z.B. S1B1_2, 00:01:04 - 00:01:37 zum Aspekt Bestärkung oder S1B1_2, 00:03:59 - 00:04:45 zum Aspekt Begleitung). Ich möchte damit noch einmal verdeutlichen, warum ich hier nicht zwischen verschiedenen Typen von Arbeitsbündnissen unterscheide, sondern zwischen verschiedenen Aspekten *desselben* Typus

von Arbeitsbündnis - des Beziehungsbündnisses -, die sich in den Eckfällen unterschiedlich stark ausgeprägt zeigen.

Mittragen

Der letzte Aspekt des Beziehungsbündnisses lässt sich ebenfalls in mehreren Beratungssequenzen bzw. zugehörigen Telefoninterviews nachweisen. Im „Mittragen“ werden mehrere Qualitätsansprüche an eine unterstützende Beziehung vereint - nämlich Wertschätzung, Mittragen, Miteinander und Kooperation -, die in dieser Konstellation einen besonderen Aspekt des Beziehungsbündnisses ausmachen. Als Eckfall dient das Telefoninterview zu einer Beratung zu Sachthemen (Leistungsberatung, Organisationsentwicklung, Dienstplangestaltung). Trotz dieser inhaltlichen Ausrichtung der Beratung formuliert die Beratene im Telefoninterview die genannten Ansprüche und den beschriebenen Nutzen, den sie von der Beratung hat, der sich auf eine persönliche Ebene bezieht. Dies tut sie allerdings auch in der Abgrenzung zu einer vorherigen Fachberatung, die offenbar ganz anders beraten hatte und hauptsächlich auf die Umsetzung des Orientierungsplans bedacht gewesen sei. Die jetzt zuständige Fachberatung nimmt demgegenüber das in den Blick, was die Kindertageseinrichtung leistet und schätzt das wert. Sie ist nicht bürokratisch, stellt Richtlinien in den Hintergrund, ist praxisnah und praxiserfahren. Sie „unterstützt in allen möglichen Dingen“, fühlt sich „verantwortlich“, gibt Rückendeckung, ist „mit Herz dabei“. Die Auszüge aus dem Telefoninterview geben auch die Begeisterung der Beratenen über ihr Arbeitsbündnis mit der Fachberatung wieder:

G1B (00:03:23 – 00:03:40); I = Interviewer/in, IP = Beratene

I: Fanden Sie die Beratung hilfreich?

IP: Ah, die war sehr hilfreich! War absolut hilfreich, also da bin ich im Nachhinein unglaublich dankbar, weil ich da so, mit Sicherheit, alleine nicht so perfekt hinbekomme hätte.

G1B (00:13:37 - 00:14:45); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... ich glaub', dass Sie dann auch ihren Part da drin sieht, dann eben auch solche Einrichtungen, wie wir das eben noch sind, so, ja, voran zu treiben oder, äh, mitzutragen, sag' ich mal, oder ganz arg zu unterstützen zum Beispiel. Also, das weiß ich auch, dass sie, ähm,

ihre Chefs wiederum gegenüber, äh, ne sehr, ähm ja, sehr verantwortlich sich auch für uns mitfühlt und, und immer wieder en gutes Wort und immer wieder sagt "Die machen das super" und, ja, verstehen Sie?

I: Ja.

IP: Die das einfach da mit uns mit trägt und uns da auch unterstützt in allen möglichen Dingen, die wir auch vorhaben, die wir machen wollen, die wir leisten wollen, da ist sie einfach auch mit Herz dabei. Und so wünsch´ ich mir das auch als Fachberatung ...

IP: Ja, das hört man auch raus.

I: ... als ein Miteinander und net als was, wo neben mir steht, ja, und vielleicht auch noch über mir steht, sag´ ich mal, sondern jemand, der praktisch in die gleiche Richtung blickt.

G1B (00:15:35 - 00:16:24); I = Interviewer/in, IP = Beratene

IP: ... aber für mich kommt´s hauptsächlich drauf an, dass sie, ähm, ja, dass sie en menschliches Vorbild ist, sag´ ich mal, ja. Und vor allem denk´ ich auch, dass sie weiß, um was es geht. Also, jemand, der jetzt zum Beispiel nur studiert hat, und gar net weiß, wie eigentlich Kindergartenarbeit abläuft, ja, oder was es da für Problematiken geben kann, ääh, da denk´ ich, ja, da wird´s schwierig, ne.

I: Mhm.

IP: Und dann glaub´ ich, braucht man auch als Fachberatung en Händchen für die unterschiedlichen Menschen, ja, auch zu gucke´, die auch so zu nehme´, wie sie halt sind, und da eben auch zu unterstützen.

Das Mittragen ist in unterschiedlichen Dimensionen immer wieder ein Thema in den Aussagen der Beratenden und der Beratenen gewesen und macht noch einmal die besondere Situation der beiden Bündnispartner/innen deutlich. Wenn wir davon ausgehen, dass der weit überwiegende Teil der Beratenen Kita-Leiterinnen sind – wie es auch im Untersuchungssample der Fall ist –, trifft hier eine ratsuchende Einzelkämpferin auf eine Rat gebende Einzelkämpfer/in. Dass sich die Beratenen hiervon eine Unterstützung erhoffen, die sie in ihrer

Rolle mit trägt, ist deshalb nicht verwunderlich und eine große Herausforderung an das professionelle Handeln von Fachberatung.

Die verschiedenen Aspekte des Typus Beziehungsbündnis habe ich dargestellt. Ich möchte nun noch einmal einen umfassenden Blick auf die Arbeitsbündnisse dieses Typus' werfen, wie sie sich in den genannten Eckfällen zeigen. Dies tue ich, wie in der Analyse der vorherigen Typen, anhand der Kooperationsformen in den entsprechenden Beratungssequenzen sowie dem Steinertschen (1998) Analyseschema.

Die Kooperationsformen von Beratenden und Beratenen sind zwar nicht in allen Eckfällen identisch, dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, die diese Beratungen von anderen abgrenzen und damit für einen Typus eines Arbeitsbündnisses sprechen.

Solche Kooperationsformen sind auf Seiten der Beratenden vor allem „Anregungen“, „Fragen“ und „Bestärken“, weniger ausgeprägt noch „selektive Abstimmung“ und „Tuning“. Diese Kooperationsformen der Beratenden weisen bereits auf ein ausgeprägtes Wechselspiel zwischen den Beteiligten in der Beratung hin. Die Beratung wird an den Themen der Beratenen ausgerichtet, die Beratenen erfahren wertschätzende Unterstützung.

Die Kooperationsformen der Beratenen lassen sich daran anschließend interpretieren. Es sind vor allem „Erkenntnisse“, „Vorschläge“, „Meinungsäußerungen“ und „Äußern von Schwierigkeiten“, weniger ausgeprägt noch „Aufmerksamkeit und Interesse zeigen“. Diese Kooperationsformen bestätigen also den intensiven Austausch in den Beratungssequenzen, in dessen Zentrum die Beratenen mit ihren Schwierigkeiten und ihren Lösungsideen stehen. Die Häufigkeit eben dieser Kooperationsformen bestätigt den erhofften Nutzen des Arbeitsbündnisses und das Engagement der Beratenen im Austausch mit den Beratenden.

Dies wird nachfolgend an Beispielen aus den Beratungssequenzen demonstriert, die als Eckfälle für das Beziehungsbündnis dienen. Das erste Beispiel ist ein Auszug aus einer Beratung zur Dienstplangestaltung. Die Beratungssequenz diene als Eckfall für den Aspekt Mittragen. Das Thema der Beratung erscheint zunächst sachlich. Gleichwohl wird in der Beratung die vertraute Beziehung zwischen der Fachberaterin, der Kita-Leiterin und einer Mitarbeiterin deutlich, die den offenen Umgang mit schwierigen Fragen der Dienstplangestaltung ermöglicht. Auf der Basis dieser Beziehung und des offenen Umgangs miteinander wird ein Dienstplan entwickelt, der der Kita-Leiterin sehr entgegen kommt. In der Kooperation spricht die

Beratene ihren entsprechenden Bedarf zunächst vorsichtig an, die Fachberaterin nimmt den Bedarf jedoch direkt und mit großem Verständnis in die Planung auf. Das „Mittragen“, das sich die Kita-Leiterin vom Arbeitsbündnis mit der Fachberaterin verspricht, zeigt sich in diesem Verständnis für die Situation und den Bedarf der Kita-Leiterin und ihrer Mitarbeiterin:

G1 (01:05:14 - 01:07:05); FB=Fachberaterin, B1=Kita-Leiterin, B2=Kita-Mitarbeiterin)

- 1 *FB³⁰: Am Dienstag haben sie auch Bürozeit haben wir gesagt. Dann wäre es ja vielleicht*
2 *geschickt, die wäre zur gleichen Zeit wie am Montag. Dann hätten sie insgesamt 10*
3 *Stunden Büro. Das macht für die Zukunft auch nichts.*
- 4 *B1: Ja, mir wäre es dann aber lieber wenn ich später ins Büro geh´.*
- 5 *FB: Ja.*
- 6 *B1: Und dafür dann bis um halb ...*
- 7 *FB: Sie können auch einfach später kommen und dafür dann den Nachmittag noch mit*
8 *dazu nehmen.*
- 9 *B1: Oh, des mach´ ich!*
- 10 *FB: Gut, dann kommen Sie dienstags erst um 8:30Uhr ...*
- 11 *B1: ... des mach ich - ooh, Frau Müller ...*
- 12 *FB: (lacht)*
- 13 *B1: Des mach´ ich!*
- 14 *B2: (???unverständlich)*
- 15 *FB: Und gehen Sie dann 12:30 Uhr trotzdem in die Gruppe, dann gehen Sie doch diens-*
16 *tags gar nicht in die Gruppe, oder?*
- 17 *B1: (leise) Ja, dann geh´ ich gar net in die Gruppe ...*
- 18 *FB: Dann machen Sie Leitungsfreistellung, passen Sie mal auf ...*
- 19 *B1: Des is´ wunderbar, des is´ super! (lacht auf)*

³⁰ Die Zeilennummerierung dient hier lediglich der Bezugnahme in der Auswertung.

20 FB: ... 1, 2, 3 (lacht mit), 4, 5, 6 Stunden ...

21 B1: Jawoll.

22 FB: ... und dann machen Sie 'ne Mittagspause ...

23 B1: Genau!

24 FB: ... 'ne Stunde oder 'ne halbe?

25 B1: Halbe.

26 FB: Halbe? Und dann, wie lang bleiben Sie dann am Dienstag? Wie lang wollen Sie noch
27 dran hängen? Das ist jetzt die Frage, was machen Sie dann an dem Nachmittag?

28 B1: Naja, da fällt mir schon was ein. (lacht) So ist das net.

29 FB: Also, Verfügungszeit, da könnten wir z.B. sagen, Sprachförderangebote vorbereiten ...

30 B1: Zum Beispiel.

31 FB: ... wär' 'ne gute Zeit.

32 B1: Genau.

33 FB: Also, dann tragen wir Sie jetzt einfach mal noch drei Stunden in die Verfügungszeit
34 ein, dann wär's bis 18 Uhr - das ist aber lang.

35 B1: Ja, das ist vielleicht ein bißchen lang. Vielleicht bis 17 Uhr.

36 FB: Bis 17 Uhr vielleicht, hä?

37 B2: Du kommst an dem Tag um ...?

38 FB: 8:30 Uhr.

39 B2: 8:30 Uhr? Eine Stunde kommst nur später?

40 B1: Mhm.

41 B2: Und dann kannst Du so lang im Büro Dich konzentrieren?

42 B1: Ahja, ich mach dann mal ein Päusle.

43 B2: Boh.

44 B1: Das ist schon, das ist für mich in Ordnung.

45 B2: Ja.

- 46 FB: *Okay.*
- 47 B1: *Das ist echt okay.*
- 48 B2: *Ja?*
- 49 FB: *Ja?*
- 50 B1: *Ganz ehrlich!*
- 51 FB: *Es ist natürlich auch einfach mal schön, später zu kommen, auch mal an einem Tag.*
- 52 *7:30 Uhr ist schon sportlich, wenn Sie ´nen längeren Anfangsweg haben. Okay, also*
- 53 *jetzt lassen wir das so stehen.*
- 54 B1: *Ja, das lassen wir jetzt so stehen.*
-

Das Beispiel zeigt das Wechselspiel der Kooperationsformen der Beraterin („Anregungen“, „Fragen“, „Bestärken“) und der Beratenen („Erkenntnisse“, „Vorschläge“, „Meinungsäußerungen“). Die Dienstplangestaltung wird in diesem Arbeitsbündnis genutzt, um die Arbeitsbedingungen für die Kita-Leiterin angenehmer zu gestalten – mit dem Einverständnis der Kollegin und ohne die Anforderungen der Kindertagesstätte zu vernachlässigen. Ausgangspunkt dafür ist die Meinungsäußerung der Leiterin „mir wäre es dann aber lieber wenn ich später ins Büro geh“ (Zeile 4). Die Fachberaterin greift diese Meinungsäußerung mit „Fragen“ und „Anregungen“ auf und ordnet die Dienstplangestaltung dem Anliegen der Beratenen unter bzw. will den Dienstplan entsprechend dem Bedarf der Beratenen gestalten. Dabei bestärkt sie die Beratene in ihrem Bedarf (insb. Zeile 51f.: „*Es ist natürlich auch einfach mal schön, später zu kommen, auch mal an einem Tag. 7:30 Uhr ist schon sportlich, wenn Sie ´nen längeren Anfangsweg haben.*“). Die Möglichkeit, später ins Büro zu kommen, ist für die Beratene eine neue und höchst erfreuliche Erkenntnis, für die sie der Beraterin dankbar ist (Zeile 11). Die Beratung wird also am Thema bzw. am Bedarf der Beratenen ausgerichtet. Die Beratene wird in ihrer Tätigkeit und ihrer Leistung anerkannt und wert geschätzt. Die Beraterin vermittelt dabei den Eindruck, dass sie um die Herausforderung der Tätigkeit der Kita-Leiterin ebenso weiß wie um die Notwendigkeit der Entlastung.

Das Mittragen als Aspekt des Beziehungsbündnisses wird hier von der Beraterin umgesetzt, indem sie sich auf die Situation der Beratenen einlässt und in der Beratung im Hinblick auf eine Entlastung thematisiert. Die Beratene selber setzt den Aspekt insofern um, als sie ihren

Bedarf deutlich macht. Sie scheut sich nicht, angesichts eines sachlichen, die gesamte Kita betreffenden Themas ihre Wünsche einzubringen und die Gestaltung des Dienstplans mit zu bestimmen. Diese Kooperation von Beraterin und Berater funktioniert auf der Basis einer längeren Beziehung, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist, wie Fachberaterin und Kita-Leiterin in den Telefoninterviews zu dieser Beratungssequenz deutlich machten.

Im nächsten Beispiel - ein Auszug aus der Beratungssequenz, die als Eckfall für den Aspekt „Bestärken“ diente – wird eine Krippenhospitation durch die Fachberatung gemeinsam mit der Kita-Leiterin und einer Mitarbeiterin ausgewertet. Im Telefoninterview im Anschluss an diese Beratung machte die Kita-Leiterin deutlich, wie wichtig ihr die Bestärkung durch die Fachberatung als Bestätigung ihrer Arbeit und Ermunterung ist. Die positive Sichtweise und die lobende Auswertung der Hospitation durch die Fachberatung zeigen sich in der gesamten Beratungssequenz. Auffällig ist dabei jedoch, dass diese Form der Bestärkung zwischen Kita-Leiterin und Fachberatung stattfindet. Die anderen Mitarbeiter/innen der Kita werden von beiden gemeinsam immer wieder kritisiert, so dass in dieser gemeinsamen Kritik eine Bestärkung der Kita-Leitung (und ihrer Sichtweise) entsteht, die auch als Verbrüderung bzw. Verschwesterung bezeichnet werden kann und hinsichtlich des professionellen Umgangs der Fachberatung kritisch zu reflektieren ist. Nichtsdestotrotz ist diese Zusammenarbeit von den Beteiligten als wünschenswert und positiv bewertet worden, so dass von einem Arbeitsbündnis gesprochen werden muss.

Die Kooperationsformen sind hier vor allem „Anregungen“, „Fragen“ und „Bestärken“ durch die Beratende sowie „Erkenntnisse“, „Meinungsäußerungen“ und „Äußern von Schwierigkeiten“ durch die Beratenen.

S1 (00:40:51 - 00:43:25); FB=Fachberaterin, B1=Kita-Leiterin, B2=Kita-Mitarbeiterin)

- 1 *FB: Ja, das war, das fand ich heute die Situation, die am zerfleddertsten war.*
- 2 *B1: Ja.*
- 3 *FB: Also, wer hat jetzt gegessen, wer muss noch essen und wer schläft jetzt wo und wann?*
- 4 *Und wie, in welcher Reihenfolge geht das? Da sind sie selber, glaube ich, noch nicht*
- 5 *klar.*
- 6 *B1: Mhm. Nee, nee.*

- 7 *FB: Das wär' vielleicht die erste Situation ...*
- 8 *B1: Also, ich hab' überhaupt nicht verstanden, warum Jakob jetzt auf dem Wickeltisch*
9 *landete, sondern erst mal spielen ging.*
- 10 *FB: Mhm.*
- 11 *B1: Der war total am Abdanken.*
- 12 *FB: Mhm ... Und zu den Großen, das hab' ich Conni schon zur Verfügung gestellt, dass*
13 *man mit denen gar nicht auf dem Wickeltisch gehen muss ...*
- 14 *B1: Das muss geplant werden! Wer beschäftigt sich mit den Großen.*
- 15 *FB: Ja. Und wer macht mit denen sozusagen - ich würde empfehlen, jetzt mal zu probieren,*
16 *sehr individuell mit jedem Kind das Bett zu machen, auszuziehen und die Windel zu*
17 *wechseln, dort im Stehen, außer äh ist voll gekackt, ähm, um einmal für diese Kinder*
18 *auch so 'ne ganz individuelle Situation aber im Zusammenhang mit dem Schlafen zu*
19 *machen ...*
- 20 *B1: Mhm.*
- 21 *FB: ... und nicht so dieses Isolierte auf dem Wickeltisch das ist irgendwie so rausgezogen.*
- 22 *B1: Ja, Gerda wollte sie gerne im Bad ausziehen.*
- 23 *FB: Ja, das ist ja völliger Quatsch. Weil, die haben ja da 'ne Kiste, wo ihre Sachen rein-*
24 *kommen und das möchte ja alles irgendwie zusammen stehen und vor Ort sein. Und*
25 *da war Conni ganz interessiert und aufmerksam, das kann ich ja morgen auch noch*
26 *mal, also die Schlafsituation, auch nochmal verstärken.*
- 27 *B1: Ja, und ich denk', also ich denke eher, dass es so ist, dass einer ...*
- 28 *B2: Also, ich verstehe auch nicht, warum die nicht alle im Schlafraum schlafen.*
- 29 *B1: Na, weil der Schlafraum ziemlich eng ist, wenn die wirklich alle da sind. Und jetzt*
30 *ham wir aber auch fünf Kinder raus gegeben. Vorher hatten wir ja noch fünf mehr.*
- 31 *FB: Ja, aber da kann doch allet voller Matten liegen. Also, ick versteh' auch nicht, warum*
32 *da ein Schaukelstuhl drin stehe muss (lacht).*
- 33 *B1: Den hab' ick ihnen da rin gestellt ...*
- 34 *B2: Ja.*

- 35 *B1: ... den hatten sie sich in den Raum hinten rein gestellt, dann hab' ich ihn in den*
36 *Schlafraum gestellt, weil in dem Sportraum fand ich den Schaukelstuhl nicht anje-*
37 *bracht.*
- 38 *FB: Nee. Also, so ´nen Schaukelstuhl irgendwo zu haben, ist ja gar nicht schlecht.*
- 39 *B1: Ja.*
- 40 *FB: Aber in dem Schlafraum? Also, das bedeutet ja, da stehen jetzt diese Betten, und Mat-*
41 *ten gar nicht?*
- 42 *B1: Mhm. Ja, doch, die große Matte ...*
- 43 *FB: Große Matte.*
- 44 *B1: ... und Conni hatte sich dann auch in den Schaukelstuhl gesetzt mit Francine, am*
45 *Freitag ...*
- 46 *B2: Das war glaub´ ich Gerda, die hatte auch irgendwie ein Kind auf dem Arm.*
- 47 *B1: ... die hatte das erste Mal da geschlafen, genau.*
- 48 *FB: Aber ist es nicht sinnvoller, sich mit denen auf den Boden zu legen?*
- 49 *B1: Auf den Boden zu legen, genau.*
- 50 *FB: Und nicht da drüber...*
- 51 *B1: Das war auch nicht so gelungen, mit Francine da, weil dann konnte sie natürlich auch*
52 *zu den anderen gar keinen Kontakt aufnehmen.*
- 53 *FB: Mhm ... also ... das soll ...*
- 54 *B1: Ich sag´ mal so, den Schaukelstuhl hatten wir im Gruppenraum in dem anderen äh in*
55 *der anderen Kita, da hatte der jut hingepasst.*
- 56 *FB: Mhm.*
- 57 *B1: Ich finde, hier passt der jetzt eigentlich nirgendwo so jut hin.*
-

Das Wechselspiel von Kita-Leiterin und Fachberaterin (die Mitarbeiterin spielt so gut wie keine Rolle) wird in diesem Auszug ebenso deutlich wie der Wunsch der Beratenen nach Bestärkung und der Versuch der Beratenden, diesem Wunsch nachzukommen. Die Diskussion über Sinn und Unsinn des Schaukelstuhls im Schlafraum wird kaum geführt, stattdessen ste-

hen Beziehung und Bestärkung im Vordergrund. Zunächst kritisiert die Fachberaterin den Schaukelstuhl im Schlafraum (Z. 31 f.). Als die Kita-Leiterin einräumt, dass sie selbst ihn dorthin gestellt habe (Z. 33-37), bewertet die Fachberaterin einen Schaukelstuhl grundsätzlich positiv (Z. 38), um dann die Kritik in Form von Fragen einzubringen (Z. 40f., 48). Mit dieser Vorgehensweise wird die Intention der Kita-Leiterin positiv heraus gestellt. Gleichzeitig wird ihr Raum gegeben, sich auf die Kritik am Ort des Schaukelstuhls einzustellen, bis sie zu einer guten Erklärung ihres Vorgehens findet. Mit der Erklärung kann sie an die Meinung der Fachberaterin anschließen (Z. 54f.) und wird von ihr bestätigt bzw. bestärkt (Z. 55f., so dass die Kita-Leiterin schließlich selber zum Ergebnis kommt, dass der Schaukelstuhl „jetzt eigentlich nirgendwo so jut hin“ passt (Z. 57).

Ein anderes, kurzes Beispiel für das Wechselspiel zwischen Beraterin und Berater, diesmal mit den Kooperationsformen „Anregungen“, „Bestärken“, „Tuning“ (Beratende) und „Vorschläge“, Schlussfolgerungen/Erkenntnisse“ (Beratene) ist die folgende Sequenz, die ein Auszug aus einer Beratung ist, die den Eckfall für den Aspekt Unterstützung (Alltagsbündnis, Unterstützungsbündnis) bildete:

E3 (13:11 - 13:56); FB = Fachberaterin, B = Kita-Leiterin

- 1 B: *Ja, 31.12. wären dann äh also Gruppenrückblick “Wie war’s?” ...*
- 2 FB: *Genau! So würd’ ich’s machen.*
- 3 B: *... und dann isses wahrscheinlich gut, also wenn ich mit der Simone mich jetzt hinset-*
- 4 *ze und dass wir dann auch verbindlich ausmache ...*
- 5 FB: *Genau.*
- 6 B: *...einmal im Monat ...*
- 7 FB: *Genau.*
- 8 B: *... und auch die Termine schon festsetzen ...*
- 9 FB: *Genau, super!*
- 10 B: *... wann ...*
- 11 FB: *Das find’ ich sinnvoll.*
- 12 B: *... seh’n wir uns, damit ...*

- 13 *FB: Das find' ich sinnvoll.*
- 14 *B: ... das einfach klar ist.*
- 15 *FB: Das find' ich sinnvoll und dabei auch net die Frau Meisen vergesse', wie kriegt die*
16 *wieder den Transfer.*
- 17 *B: Die kriegt ...*
- 18 *FB: Hast Du das im Blick?*
- 19 *B: Ja, ja. Die hat ja eh von mir, die hat ja jede Woche ...*
- 20 *FB: Gut.*
- 21 *B: ... eine Stunde mit ...*
- 22 *FB: Gut.*
- 23 *B: ... oder 'ne halbe, je nachdem ...*
- 24 *FB: Gut.*
- 25 *B: ... wie's sich ergibt. Das ham wir jetzt auch schon im Dienstplan wieder ...*
- 26 *FB: Sehr gut!*
- 27 *B: ... drin, dass, wann wir das machen ...*
- 28 *FB: Ja.*
- 29 *B: ... und ähm weil das braucht die ja gut.*
- 30 *FB: Ja, sonst ist se nämlich da außen vor, ne?*
- 31 *B: Ja.*
- 32 *FB: Das ist gut so.*
-

Diese kurze Sequenz macht deutlich, wie die Beraterin mit „Tuning“ und „Bestärken“ die Beratene in ihren Vorschlägen und Schlussfolgerungen unterstützt (Z. 2f.) – oder sogar ermutigt, ihre Vorschläge und Schlussfolgerungen zu entwickeln, indem sie durch die Fachberatung bestärkt und verstärkt werden (Z. 4- 14). Selbst die Anregungen wirken unterstützend, wenn sie von der Beraterin so eingebracht werden, als hätte die Beratene sie schon selbst bedacht – was ja hier auch der Fall ist (Z. 15 – 20).

Ganz ähnlich verläuft die nächste kurze Sequenz aus derselben Beratung, die darüber hinaus in ein konkretes Unterstützungsangebot der Beraterin für den Kita-Alltag der Beratenen mündet:

E3 (00:27:35 – 00:28:49); FB = Fachberaterin, B = Kita-Leiterin

- 1 B: *[...] Da gibt's dann diese Unterschiedlichkeiten. Die eine Kollegin sieht's so und die*
2 *andere Kollegin sieht's so. Und die hatten jetzt - das ist nämlich heute Mittag dann -*
3 *die hatten jetzt die Aufgabe, bis heute, ähm, jetzt sich einen Platz, als Kompromiss ei-*
4 *nen Platz auszusuchen, wo sie beide mit leben können. Und da kann jetzt erstmal ge-*
5 *buddelt werden und wir gucken, wie geht's uns damit.*
- 6 FB: *Klasse!*
- 7 B: *Also, wo es äh, ja, wo setze ich Grenzen ...*
- 8 FB: *Jaja ...*
- 9 B: *... und wo nicht, und wo ähm gucke ich was Kinder wollen und tue mein eigenes Un-*
10 *behagen zurückstecken ...*
- 11 FB: *Ja.*
- 12 B: *... Wie weit kann ich das. Äh, also da sind wir jetzt dran.*
- 13 FB: *Ah, des freut mich!*
- 14 B: *Ja.*
- 15 FB: *Weil, das geht nämlich ganz schnell in dem Alltag so unter, ne?*
- 16 B: *Mhm.*
- 17 FB: *Dass ich so inhaltlich so diskutier' und guck, wo bin ich denn grad.*
- 18 B: *Mhm.*
- 19 FB: *Weil dann so viel anderes wichtig ist.*
- 20 B: *Ja.*
- 21 FB: *Und das find' ich richtig gut, wenn ihr so ...*
- 22 B: *Mhm.*

- 23 *FB: ... wenn ihr dabei bleibt. Ich würd' auch gern also auch in dem Jahr noch einmal so*
24 *inhaltlich in die Teamsitzung kommen und nachhören.*
- 25 *B: Ja, das hatten wir ja gerade, als ...*
- 26 *FB: Würde ich machen.*
- 27 *B: ... und wie gesagt ...*
- 28 *FB: Das mache ich auch. Also das ist mir ganz wichtig.*
- 29 *B: ... das hat uns ja total, also das fanden alle jetzt rund rum gut, ...*
- 30 *FB: Ich auch. Ich fand's auch bereichernd.*
- 31 *B: ... dass man, ähm, weil da kommt noch jemand, nochmal von außen ...*
- 32 *FB: Mhm. Nee, würd' ich gern machen.*
- 33 *B: ... und guckt und äh ...*
- 34 *FB: Den Prozess auch weiter begleiten, das fänd ich gut.*
- 35 *B: Mhm*
-

Auch hier bestärkt und verstärkt die Beratende die Beratene in ihrer Umgangsweise mit einer problematischen Situation im Kita-Team (Z. 1 – 12), untermauert ihre Unterstützung noch argumentativ (Z. 15 – 23) und schlägt schließlich vor, diesen Prozess – und die Beratene im Prozess - vor Ort in der Kita in einer Teamsitzung zu unterstützen (Z. 23f.). Dieser Vorschlag wiederum wird von der Beratenen willkommen geheißen und unterstützt, so dass sich nun eine gegenseitige Verstärkung entwickelt (Z. 29 – 35).

Diese Unterstützung der Kita vor Ort wird auch im Aspekt „Begleitung“ angesprochen. Damit sind außerdem die Orientierung der Beratung an der Praxis in den Einrichtungen und der Kontakt mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gemeint. Begleitung kann eine sehr enge und dauerhafte sein, die insbesondere für die Kita-Leitung eine (Arbeits-)Beziehung darstellt, wie es in den Beispielen schon mehrfach deutlich wurde. Begleitung kann aber auch punktuell in einer bestimmten Situation stattfinden. Ein Beispiel dafür stellt eine Beratung dar (O1), die als mehrtägige Konzeptions-Klausur des gesamten Kita-Teams durchgeführt wurde mit einer externen, freiberuflichen Fachberatung, die nur zu diesem Zweck von der Kita-Leiterin engagiert wurde.

Die beiden nachfolgenden Sequenzen sind Auszüge aus dieser Beratung, die deutlich machen, wie die Fachberatung einerseits mit bestimmten Ideen in diese Teamberatung geht, andererseits so sehr an der Praxis orientiert ist, dass das Kita-Team die Ideen auf ihre Situation übertragen kann. Bei diesem Übertragungsprozess verändert die Fachberatung ihre Rolle von der Expertin zur Fragenden, während die Beratenen die Eingaben der Beraterin so transformieren, dass sie eigene Fragen zur Konzeptionsentwicklung gemeinsam heraus arbeiten können. Die Begleitung der Fachberatung ist also für die Beratenen verständlich, nachvollziehbar, auf ihre Praxis übertragbar und für die Entwicklung der eigenen Arbeit anregend – sie können „damit etwas anfangen“, wie es die Kita-Leiterin im zugehörigen Telefoninterview formulierte. Das Beziehungsbündnis ist in diesem Fall ein Bündnis, das zeitlich begrenzt ist und ausgerichtet auf das gemeinsame Arbeitsthema.

In der ersten Sequenz geht es der Fachberatung offenbar darum, den Beratenen deutlich zu machen, wie Veränderungsprozesse verlaufen. Sie ist dabei sehr an der Kita-Praxis orientiert und versucht mit entsprechenden Beispielen ihr Anliegen zu erklären. Die Beratenen sind in dieser Sequenz zurückhaltend und kommentieren die Aussagen der Beraterin nur knapp:

O1, Z. 4742 – 4773; FB = Fachberaterin, B1 = Kita-Leiterin, Kita-Mitarbeiterin

4742 *FB: [...] Dann ist das erst einmal ein Schock, wenn ich dreißig Jahre lang Schablonen*
4743 *gebastelt habe und habe gleiche Hasen und Igel ausgeschnitten oder Ostereier und*
4744 *plötzlich darf ich die nicht mehr machen.*

4745 *B1: Äha.*

4746 *FB: Dann sage ich wieso, das verstehe ich nicht. War ja früher auch gut, das haben wir ja*
4747 *früher auch gut im Kindergarten die Sachen gemacht. Und dann habe ich einen Wi-*
4748 *derstand und ne Wut, weil ich des net machen will. Ja? Portfolio, so ne neumoderner*
4749 *Kram. Ja? Früher war alles viel besser. Da haben wir halt Kindergartengedenkhefte*
4750 *gefertigt.*

4751 *B3: Haha.*

4752 *FB: Flechtfedern und Stickkarten, da war alles gut. Und dann kommt des, dann habe ich*
4753 *akzeptiert, dass es jetzt was Neues gibt. Ja? Der blöde Bildungs- und Erziehungsplan,*
4754 *den müssen wir halt jetzt machen, ob wir wollen oder nicht. Aber nach dem Akzeptieren*
4755 *kommt dann erst die Annehmensphase, wo ich dann sage: Nah, gut! Dann machen*

- 4756 *wir halt Portfolio, Lerngeschichten sollen wir jetzt auch noch machen. Das wäre dann*
4757 *die Annehmensphase. Ja? Also, dann nehme ich das Ganze an. Dann habe ich es an-*
4758 *genommen. So weit sind Ihre Eltern jetzt noch net.*
- 4759 B3: *Äha.*
- 4760 FB: *Die sind noch net am Annehmen.*
- 4761 B2: *Äh, des weiß man ja nicht, ob der Kreislauf immer so weiter geht.*
- 4762 FB: *Ja, das ist richtig! Alles nimmt ja auch nicht an. Da haben Sie vollkommen Recht.*
4763 *Viele bleiben irgendwo stecken.*
- 4764 B2: *Ja, aber! Es kann ja auch ein Schmarn sein, das was man annehmen soll. Des weiß*
4765 *man ja vorher noch nicht.*
- 4766 FB: *Was machen wir dann, wenn es ein Schmarn ist?*
- 4767 B1: *(unverständlich) ablehnen?*
- 4768 B2: *Dann bleibt man beim Widerstand stehen!*
- 4769 FB: *Genau! So ist es! Sie haben es erfasst, denn da bleibt man nämlich beim Widerstand*
4770 *stehen und dann mache ich des nicht. Ja? Und erst wenn ich losgelassen habe, dann*
4771 *kann ich loslegen. Und das Loslassen ist das Schwierigste überhaupt! Ich muss näm-*
4772 *lich hier sagen: Okay! Ich lasse los, ich nehme jetzt des an, ich lasse jetzt mich darauf*
4773 *ein, dass man in Zukunft mehr beobachten und weniger basteln und ich lasse los.*
-

In der zweiten Sequenz, die im Beratungsprozess kurz nach der ersten folgt, verändern sich nun die Kooperationsformen: Die Beratenen zeigen mehr und mehr Aufmerksamkeit und Interesse und entwickeln ihre eigenen Themen und kehren zu diesen zurück. Die Fachberatung wechselt von einer routinierten Vorgehensweise zu einer Problementfaltung, indem sie die Beratenen bestärkt, fragt und nun ihrerseits Aufmerksamkeit für deren Aussagen zeigt. Offenbar haben besonders die Praxisbeispiele der Beraterin die Auseinandersetzung der Beratenen mit ihrer konkreten Praxis befördert (Z.4924f.):

O1, Z. 4899 – 4989; FB = Fachberaterin, B1 = Kita-Leiterin, Kita-Mitarbeiterin

4899 *FB: Äh, ich kann da sagen: Äh, der Träger! Ärrrgh und dazu kann ich mich die nächsten*
4900 *fünf Jahre darüber bleiben. Dann bleibe ich im Widerstand stecken. Ich kann aber*
4901 *auch sagen, welche kreativen Möglichkeiten haben wir, um es hin zu kriegen. Dann*
4902 *gehe ich ein Stück weite rund sage: Okay, an den und den Bedingungen können wir*
4903 *nix ändern, aber welche Möglichkeiten haben wir, wo wir was ändern könnten. Da*
4904 *muss ich aber vorher schon mal was los lassen, nämlich meine Wut.*

4905 *B1: Äha.*

4906 *FB: Is des verständlich?*

4907 *B1: Ja.*

4908 *B2: Ja.*

4909 *FB: Und da haben Sie ja selber schon ein Weg gemacht. Und denselben Weg machen Ihre*
4910 *Eltern auch durch.*

4911 *B1: Ja:*

4912 *FB: Und die haben halt früher zehn Events gehabt und jetzt kommen Sie daher und ma-*
4913 *chen keine mehr.*

4914 *B3: Wenig! Nicht gar nicht!*

4915 *B2: Ja, stimmt!*

4916 *B1: Äha.*

4917 *FB: Und dass ich des net mit Freude aufnehme, des ist normal. Äh, was ist jetzt los?*

4918 *B1: Haha.*

4919 *B3: (unverständlich), nee, ich, ich hänge jetzt da. Ich kann das ja wirklich nachvollziehen,*
4920 *ja aber auch so aus Erfahrung, äh, des sind ja gute Beispiele mit dem Kind in der*
4921 *Pfütze, äh, genannt, wie auch immer.*

4922 *FB: Ja.*

4923 *B3: Aber wie viel Kraft das auch kostet solche Elternabende, Überzeugungsarbeit zu leis-*
4924 *ten und da bin ich nämlich nicht so optimistisch, ehrlich gesagt.*

4925 *FB: Ja.*

4926 B3: *Sowie die Martina das sagte, äh, des kriegte ich so indirekt auf der letzten Elternbei-*
4927 *ratssitzung, als ich gesagt habe, wir wollen mal Spielzeug frei haben, mal in den Wald,*
4928 *äh, und.*

4929 FB: *Äha.*

4930 B3: *Nah und damit ihr darum sitzt und nix tut. Ja, ich kenne diese ganzen Sachen und*
4931 *wenn wir dann Elternabende, auch mit guten Referenten gemacht haben, da sind ein*
4932 *paar Eltern da, die ziehen sich den Schuh an und die meisten haben gedacht: Äh, ach*
4933 *komm, ähä. Man kann alles gut begründen, aber in Wirklichkeit wollen, äh, wollen die*
4934 *sich nix tun, äh, also ich bin so ein bisschen verhalten optimistisch.*

4935 FB: *Äha.*

4936 B3: *Ich denke: Ja! Man muss natürlich anhand von Beispielen, äh, Förderziele mal auf-*
4937 *schreiben.*

4938 FB: *Äha.*

4939 B3: *Denen das verdeutlichen.*

4940 FB: *Äha.*

4941 B3: *Aber ich spüre auch so auf der anderen Seite, äh, das wollen wir gar nicht hören von*
4942 *euch.*

4943 FB: *Ja.*

4944 B2: *Äha, das glaube ich auch.*

4945 B1: *Ja.*

4946 B3: *Die wollen wissen, wann ist der nächste Ausflug.*

4947 B1: *Ja.*

4948 B2: *Und wenn wir den gleichen Film gezeigt hätten mit dem Kind, dann hätten sie uns das*
4949 *nicht abgekauft, äh, weil wir sind ja nicht der Professor, der das dann im entspre-*
4950 *chenden Rahmen macht.*

4951 FB: *Äha.*

4952 B2: *Äh, die wollen des nicht hören, äh, des glaube ich auch nicht. Und das sieht man ein-*
4953 *fach auch, es wirkt toller für die Eltern, wenn ich sage, ich gehe ins Deutsche Muse-*

4954 *um, als wenn ich sage: Ich habe hier ne Wanne aufgestellt mit Wasser und nem Hau-*
4955 *fen Pappe und da können die, äh, äh.*

4956 *FB: Äha.*

4957 *B2: Des, des, äh, wirkt einfach anders auf die. Des, äh, ich verstehe es ja sogar auch.*

4958 *B3: Ich nicht.*

4959 *B2: Und wenn man sich den ganzen Tag über Pädagogik Gedanken macht, äh, dann*
4960 *kommt des einfach, des kommt sofort an. Deutsche Museum dann man, boah, da kann*
4961 *man im Internet schauen, was man da alles kann.*

4962 *B1: So viel (unverständlich) kann man da jetzt auch net.*

4963 *B2: Ah, ei ja komm.*

4964 *FB: (unverständlich).*

4965 *B2: Hmm, ja aber diese Vorstellung ist ja schon mal da.*

4966 *FB: Ich sehe jetzt wieder des „W“, man kann es von unterschiedlichen Seiten betrachten.*

4967 *B2: Äha.*

4968 *FB: Ich kann ja selbst einen Museumsbesuch, museumspädagogisch ausrichten, mit wirk-*
4969 *lich pädagogischen Varianten, indem ich gemeinsam das Bild betrachte, mit den Kin-*
4970 *dern etwas mache und dazu museumspädagogische Inhalte. Und des nachher nachbe-*
4971 *reite, des is ja irgendwie anders, als einfach nur ins Deutsche Museum zu gehen.*

4972 *B1: Äha.*

4973 *B2: Äha.*

4974 *B3: Äha.*

4975 *B1: Oder ins Kinderreich zu gehen und die Kinder spielen dann da mit den ganzen Spiel-*
4976 *sachen.*

4977 *FB: Äha, ganz genau!*

4978 *B1: Ja.*

4979 *FB: Und de sind zwei Paar Stiefel, äh, und die zwei Paar Stiefel sind immer gegeben. Und*
4980 *wenn ich mir jetzt des „W“, des „M“ und des „E“ und die drei angucke, dann gibt es*
4981 *einfach unterschiedliche Betrachtungsweisen.*

- 4982 B3: *Äha.*
- 4983 FB: *Und vielleicht müssen diese Betrachtungsweisen sich erst annähern. Und sie haben im*
4984 *September erst angefangen. Ich wollte Ihnen damit einfach ein Stück nehmen.*
- 4985 B2: *Äha.*
- 4986 FB: *Verlangen Sie ja net so viel.*
- 4987 B2: *Ja, gut!*
- 4988 B1: *Wir werden ja sehen, wo es hinführt.*
- 4989 B2: *Werden wir ja sehen!*
-

Der Aspekt „Mentoring“ (E4) im Beziehungsbündnis fiel in den Telefoninterviews nicht durch besondere Qualitätsansprüche auf, sondern wurde als Memo notiert. Deshalb wurde auch die zugehörige Beratungssequenz in der Analyse der Arbeitsbündnisse erneut betrachtet. Von den Kooperationsformen her zeigen sich in dieser Beratungssequenz jedoch keine prägnanten Unterschiede zu den bisher dargestellten Sequenzen, die als Eckfälle der anderen Aspekte dienten (weshalb auf die Transkription eines Auszugs aus dieser Beratung verzichtet wird). Im Gegenteil ist diese Sequenz sogar sehr ähnlich den zuvor beschriebenen Auszügen zum Aspekt Unterstützung (Alltagsbündnis, Unterstützungsbündnis). Das verwundert erstens nicht, weil es sich um eine Beratung derselben Beraterin mit einer anderen Beratenen handelt. Zweitens wird damit der Typus des Arbeitsbündnisses bekräftigt: Das Beziehungsbündnis, das von den Beratenen in unterschiedlichen Aspekten angestrebt wird, zeigt sich in den Kooperationsformen in der Beratung sehr ähnlich. Es sind also starke Gemeinsamkeiten in der Herstellung dieses Typus' von Arbeitsbündnissen festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich der Typus des Beziehungsbündnisses auch in seinen unterschiedlichen Aspekten mit Kooperationsformen charakterisieren, die wiederum das Wechselspiel zwischen Beraterin und Beratenen darstellen. Gleichzeitig zielen sie aber auch auf die Beziehung zwischen beiden ab bzw. bildet die Beziehung die Basis für die Kooperation. Diese Kooperationsformen sind auf Seiten der Fachberatung insbesondere „Anregungen“, „Fragen“ und „Bestärken“. Teilweise wird das „Bestärken“ schon zu einem „Tuning“, wenn die Fachberatung das Tun oder die Ideen der Beratenen besonders unterstützen und voran bringen will.

Die Beratenen suchen den Nutzen und gestalten das Arbeitsbündnis sehr aktiv und eigenständig (auf Basis der Beziehung zur Beraterin) mit den Kooperationsformen „Erkenntnisse“, „Vorschläge“, „Meinungsäußerungen“ und „Äußern von Schwierigkeiten“ durch die Beratenen. Das Wechselspiel und die Aktivität der Beteiligten funktionieren im Sinne einer Kooperation offenbar sehr gut. Im Beziehungsbündnis wird so die Beziehung zwischen Beratenden und Beratenen entwickelt. Gleichzeitig bildet die Beziehung die Basis auf der beide das Bündnis eingehen, gestalten und die Beratenen ihren Nutzen aus der Beratung ziehen.

Im Steinert'schen (1998) Analyseschema ist das Beziehungsbündnis zunächst und vor allem auf der persönlichen Ebene zu verorten. Themen, die die anderen Ebenen berühren (z.B. Dienstpläne, Konzeptionsentwicklung), werden im Rahmen des Bündnisses auf der persönlichen Ebene bearbeitet bzw. dient die persönliche Ebene als Basis für die Bearbeitung der Themen. Zwar steht auch das Beziehungsbündnis im Zusammenhang eines organisatorischen Arbeitsbündnisses – nämlich der Fachberatung als Beratungsangebot des Trägers oder als zusätzliche Leistung -, die organisatorische Ebene ist jedoch in der Entwicklung des Beziehungsbündnisses nicht von Bedeutung (auf die Frage von Freiwilligkeit und Dienst- bzw. Fachaufsicht bin ich bereits eingegangen). Dasselbe gilt für die institutionelle und die gesellschaftliche Ebene, die natürlich immer den Hintergrund für die Fachberatung bilden, aber in der konkreten Gestaltung des Arbeitsbündnisses vom Typ des Beziehungsbündnisses mit dem Ziel eines Nutzens für die Beratenen analytisch eben nur als Hintergrund zu sehen sind. Vielmehr macht die Bearbeitung von Themen, die durchaus die anderen Ebenen betreffen, im persönlichen Arbeitsbündnis deutlich, welche Wichtigkeit eben diese Beziehung hat. Sie wird von den Beratenen angestrebt und gestaltet, weil sie selbst dadurch Stärkung und Unterstützung erfahren. Im Hinblick auf die Kita-Leitungen ist diese Wichtigkeit wiederum im organisatorischen Zusammenhang begründet zu vermuten. Sie leiten die Kita meist alleine, führen das Personal und tragen Verantwortung für den Ablauf und Qualität der Kindertagesbetreuung. Die Möglichkeiten des fachlichen Austauschs mit den untergeordneten Erzieherinnen und Erziehern sind ebenso beschränkt wie die des Austauschs mit dem Träger. Diese als individuelle Erfahrung erlebte Situation tragen die Beratenen als Kita-Leitungen in die Beratung hinein. Sie erwarten dementsprechend eine Bestärkung und Unterstützung durch die Fachberatung ebenso wie die praxisnahe Beratung zu Themen, die für sie sehr konkret in ihrer Praxis hilfreich ist. Davon kann sie vor allem dann ausgehen, wenn die Fachberatung selbst in der Kindertagesbetreuung tätig war. Die Beraterin bringt dann auch eben diese Erfahrung in die Beratung ein, so dass sie empathisch sein und sich auf die Nutzungsinteressen der Beratenen

einlassen kann. Es ist natürlich keineswegs auszuschließen, dass diese Vorgehensweise der Fachberatung auch ohne Praxiserfahrung möglich ist. Hier soll aber der Qualitätsanspruch der Beratenen auf Praxisorientierung und Praxiserfahrung beleuchtet werden.

Das persönliche Arbeitsbündnis, das Fachberatung und Beratene im Typus des Beziehungsbündnisses schließen, ermöglicht so erst die Bearbeitung von Themen der Kindertagesbetreuung. Ohne das Beziehungsbündnis könnten zwar Themen besprochen werden, es ist aber zu vermuten, dass die Bearbeitung der Themen auf einer oberflächlichen Ebene des Abarbeitens ohne Kooperation und Bündnis verbleiben würde, weil der wesentliche Nutzen für die Beratenen – eben die Beziehung – außer Acht gelassen würde.

Dieser Nutzen und die Strategien, mit denen die Beratenen den Nutzen verfolgen, müssen von Fachberatung nicht nur berücksichtigt werden, wenn sie nicht an den Beratenen vorbei beraten will. Sie muss gar ihre Beratungsweise darauf einstellen, dass Beziehungsentwicklung als Basis für die Fachberatung möglich ist und in Kooperation mit den Beratenen gelingen kann.

5.2 Arbeitsbündnistypen in der Übersicht und Gegenüberstellung

Die vier empirisch herausgearbeiteten Typen von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertagesstätten sollen hier zusammenfassend dar- und gegenüber gestellt werden. Ich möchte dabei auf das Analyseschema von Steinert (1998) und Resch (1998) abheben und die vier Typen auf den verschiedenen Ebenen des Schemas verorten, als „das persönliche Arbeitsbündnis, das aufgrund individueller Erfahrungen in eine Situation hineingetragen wird; das organisatorische Arbeitsbündnis einer bestimmten Einrichtung; das institutionelle Arbeitsbündnis, von dem ein ganzer gesellschaftlicher Praxis-Bereich bestimmt ist; das gesellschaftliche Arbeitsbündnis, das die Grundmechanismen einer bestimmten Produktionsweise angibt. (Steinert 1998: 76). Die Verortung ist nicht ausschließlicher Art. Auch wenn ein Arbeitsbündnis beispielsweise als persönliches Bündnis geschlossen wird, können die anderen Ebenen Organisation, Institution und Gesellschaft im Rahmen des Arbeitsbündnisses bearbeitet werden. Auf der persönlichen Ebene findet jedoch vor allem die Aushandlung des Bündnisses statt und damit entscheidet sich dort die Frage, ob das Arbeitsbündnis gelingt.

Verbinden möchte ich diese Darstellung mit der Perspektive der Nutzer/innen von Fachberatung. Ich stelle deshalb noch einmal zusammenfassend die Qualitätsansprüche der Beratenen und den damit verbundenen Nutzen des Arbeitsbündnisses im jeweiligen Typus dar.

In weiteren Schritten werde ich diese Darstellung um die Interaktion von Beratenden und Beratenen anhand der Kooperationsformen ergänzen, Bezüge zu Typen des Beratungs- und Selbstverständnisses von Fachberatung sowie zu den professionellen Habitusformationen heraus arbeiten, um damit schließlich die Anforderungen an eine reflexive Professionalität von Fachberatung zu diskutieren und zu begründen.

Das *Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung* wird ausgehandelt auf der persönlichen Ebene und ist verbunden mit einer gemeinsamen Beratungsgeschichte von Beratenen und Beratenden. Die Themenfelder der Beratungen sind durchgängig der Organisation der Kindertageseinrichtung zuzuordnen (Organisationsentwicklung, Dienstplangestaltung, Zielvereinbarung) – zumindest wurden diese Themenfelder in den Telefoninterviews benannt, auch wenn sie teils nur Anlass der Beratung waren, in deren Verlauf sich andere Themen entwickelt oder gezeigt haben. Die jeweilige individuelle Situation der Beratenen ist für Beraterne und Beratende Ausgangspunkt ihrer Koproduktion. Die Klärung dieser Situation, die Strukturierung und die Vereinbarung mit den Anforderungen der Kita-Leitung stellen den

Nutzen der Beratung dar. Die Qualitätsansprüche der Beratenen in diesem Typus sind vor allem Klärung, Struktur sowie Anregungen, Reflexion.

Das *Arbeitsbündnis von Partnern in der Sache* ist ein institutionelles Arbeitsbündnis, weist aber ausgeprägte Bezüge in die Ebenen des organisatorischen und des gesellschaftlichen Arbeitsbündnisses auf. In den Beratungen geht es vor allem um die Klärung von Sachfragen. So werden als Qualitätsansprüche vor allem Sachfragen und Information genannt. Beratene und Beratende werden in diesem Typus zu Verbündeten in ihrem gemeinsamen Interesse der Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung – auch gegenüber anderen Beteiligten (z.B. Eltern, Jugendamt) und gegenüber gesellschaftlichen Diskursen, die eine andere Kindertagesbetreuung fokussieren. Der Nutzen für die Beratenen besteht also darin, dass sie eine Partnerin an ihrer Seite haben, auch in den Auseinandersetzungen mit anderen.

Das *Beratungs- und Angebotsbündnis* ist ein organisatorisches Arbeitsbündnis: Beratende und Beratene gehen in ihren organisatorisch bestimmten Rollen miteinander um, mit Wertschätzung und gleichzeitig Distanz. Die Basis des Arbeitsbündnisses ist also nicht die persönliche Ebene und die Beziehung zwischen Beratenen und Beratenden. Die Beratenen nehmen das Beratungsangebot dann an, wenn es für ihre Praxis hilfreich ist, und sie von der Fachberatung als Expert/innen ihrer Praxis akzeptiert werden. Die Beratenden orientieren sich an der Praxis der Beratenen und gestalten die Beratung als Angebot an sie. Die Qualitätsansprüche an Fachberatung sind in den Kategorien „Fachliche Begleitung“ (Praxiserfahrung, Praxisorientierung) und „Kompetenz“ zu finden. Der Nutzen für die Beratenen liegt in dem Angebot, das für ihre Praxis hilfreich, aber keine Einmischung sein soll. Sie werden als Expert/innen ihrer Praxis anerkannt.

Das *Beziehungsbündnis* schließlich ist vor allem ein persönliches Arbeitsbündnis als Basis für die Beratung und auch die Bearbeitung von Themen, die andere Ebenen berühren (z.B. Dienstpläne, Konzeptionsentwicklung). Das Arbeitsbündnis entwickelt sich in einem Wechselspiel von zwei aktiven Beteiligten. Kooperation findet also auf Basis der Beziehung statt und dient gleichzeitig zur Entwicklung der Beziehung. Die Qualitätsansprüche an Fachberatung liegen in der Stärkung nach innen und außen (Bestätigung, Rückendeckung, Unterstützung), der fachlichen Begleitung (Praxisorientierung, Praxiserfahrung) sowie in der Wertschätzung, dem Mittragen, dem Miteinander und der Kooperation. Der Nutzen für die Beratenen liegt in der Stärkung und Unterstützung durch eine praxisnahe, konkrete und hilfreiche Beratung, die einem kollegialen Austausch gleich kommt.

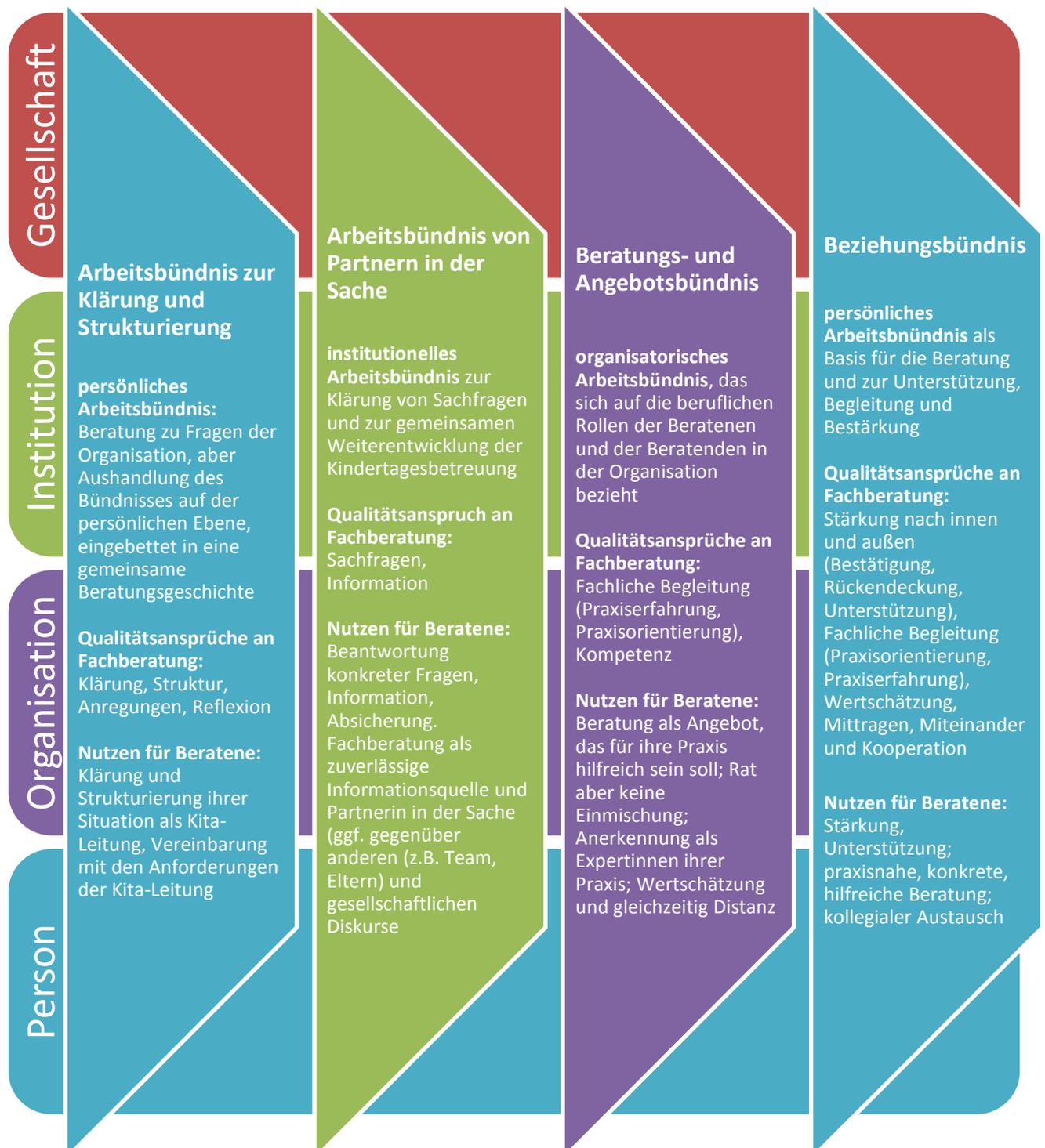


Abbildung 7: Arbeitsbündnistypen in der Übersicht

5.3 Arbeitsbündnistypen und ihre Kooperationsformen

Um die Perspektive der Beratenen als Nutzer/innen von Fachberatung weiter zu verdeutlichen, ergänze ich nun die Darstellung der Arbeitsbündnistypen um die jeweiligen Kooperationsformen von Beratenen und Beratenden. Die Kooperationsformen der Beratenen sind als Umsetzung der Nutzungsstrategie zu verstehen, wie also die Beratenen versuchen den von ihnen angestrebten Nutzen in der Beratung zu erreichen. Gleichwohl sind sie nicht unabhängig von den Kooperationsformen der Beratenden, beziehen sich beide doch in ihrer Koproduktion, insbesondere in einem gelungenen Arbeitsbündnis, aufeinander.

Im Vergleich der Typen von Arbeitsbündnissen fallen gleiche und unterschiedliche Kooperationsformen auf. Die Kooperationsformen, die hier als gleiche auffallen, sind solche, die insgesamt sehr häufig kodiert wurden. „Äußern von Schwierigkeiten“ und „Meinungsäußerungen“ auf Seiten der Beratenen sowie „Anregungen“ und „Fragen“ seitens der Beratenden sind also in der Fachberatung übliche Kooperationsformen. Das spricht für eine Fachberatung, die an den Beratenen und der Problementfaltung ihrer Situation interessiert ist, sowie für Beraterne, die sich nicht als Beratungsobjekte verstehen, sondern es gewohnt sind, sich mit ihren Anliegen in die Beratung einzubringen (und dies auch wollen). Hier bestätigen sich also noch einmal Ergebnisse des Forschungsprojekts: Fachberatung muss als Kooperation verstanden werden, die zwar allgemeine Themen der Kindertagesbetreuung zum Anlass haben kann, letztlich aber immer auf eine Zusammenarbeit von Beratenden und Beratenen und deren Situation in der Kindertagesbetreuung abhebt.

Neben dieser grundsätzlichen Feststellung sind in der Unterscheidung der vier Arbeitsbündnistypen also die unterschiedlichen Kooperationsformen interessant:

Im *Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung* nutzen die Beratenen die Möglichkeit zur „Selbstreflexion“ in der Beratung. Neben „Äußern von Schwierigkeiten“ und „Meinungsäußerungen“ weisen die Kooperationsformen „Persönliche, biographische Äußerungen“ und „Schlussfolgerungen/Erkenntnisse“ darauf hin, dass Beratene sich selbst in Frage stellen und mit den Beratenden in die Diskussion gehen, um sich selbst und ihre Situation zu klären und zu strukturieren. Die Beratenden gestalten die Fachberatung vor allem mit den Kooperationsformen „Fragen“ und „Anregungen“, die zwar übliche Kooperationsformen sind, im Wechselspiel des Arbeitsbündnisses aber doch charakteristisch. Die Erwartung von Klärung und Strukturierung macht genau diese Kooperationsformen besonders notwendig.

Die Entwicklung des *Arbeitsbündnisses von Partnern in der Sache* der Kindertagesbetreuung verlangt eine Kooperation vor allem in der gemeinsamen Klärung von Sachfragen. Dazu bringen die Beratenen die Themen in die Beratung ein (Kooperationsform „Äußern von Schwierigkeiten“), die für sie von solcher Bedeutung sind, dass sie eine Klärung mit der Fachberatung und die Themen zur gemeinsamen Sache machen wollen. Die Beratenden wiederum unterstützen dies mit den Kooperationsformen „Anregungen“ und „Tuning“, gleichen aber mittels „selektiver Abstimmung“ die Interessen der Beratenen mit ihren eigenen Interessen als Fachberatung ab und verfolgen in der Beratung eher jene Themen, die ihnen von Bedeutung erscheinen. Solange dabei gemeinsame Themen entwickelt und bearbeitet werden, gelingt dieses Arbeitsbündnis von Partnern in der Sache.

Im *Beratungs- und Angebotsbündnis* sind die Beratenen zwar darauf aus, das Beratungsangebot wahrzunehmen, gleichzeitig tun sie dies aber nur insoweit es hilfreich für ihre Praxis ist. Eine Einmischung in ihre Tätigkeit lehnen sie ab. Sie zeigen also in der Beratung Aufmerksamkeit und Interesse, äußern Schwierigkeiten, tun aber auch ihre Meinung zu den Schwierigkeiten und den Ratschlägen der Fachberatung kund. Die Beratenden gestalten dieses eng aufeinander bezogene und anspruchsvolle Wechselspiel mit den Kooperationsformen „Anregungen“, „Ermutigen/Bestärken“, „Fragen“ und „Moderieren“. Sie agieren also zurückhaltend und unterstützen die Lösungsfindung der Beratenen.

Das *Beziehungsbündnis* bedeutet für die Beratenen Stärkung und Unterstützung durch die Fachberatung sowie eine praxisnahe, konkrete, hilfreiche Beratung und ein kollegialer Austausch. Dementsprechend gestalten sie die Beratung als ein reges Miteinander und eine intensive Unterredung über ihre Schwierigkeiten. Neben „Meinungsäußerungen“ und „Äußern von Schwierigkeiten“ machen die Kooperationsformen „Schlussfolgerungen/Erkenntnisse“ und „Vorschläge“ dieses Vorgehen der Beratenen deutlich. Die Beratenden kooperieren vor allem mit „Anregungen“, „Fragen“, „Bestärken“ und „Tuning“. Diese Kooperationsformen belegen das ausgeprägte Wechselspiel zwischen den Beteiligten in der Beratung, die Ausrichtung an den Beratenen und deren wertschätzende Unterstützung.

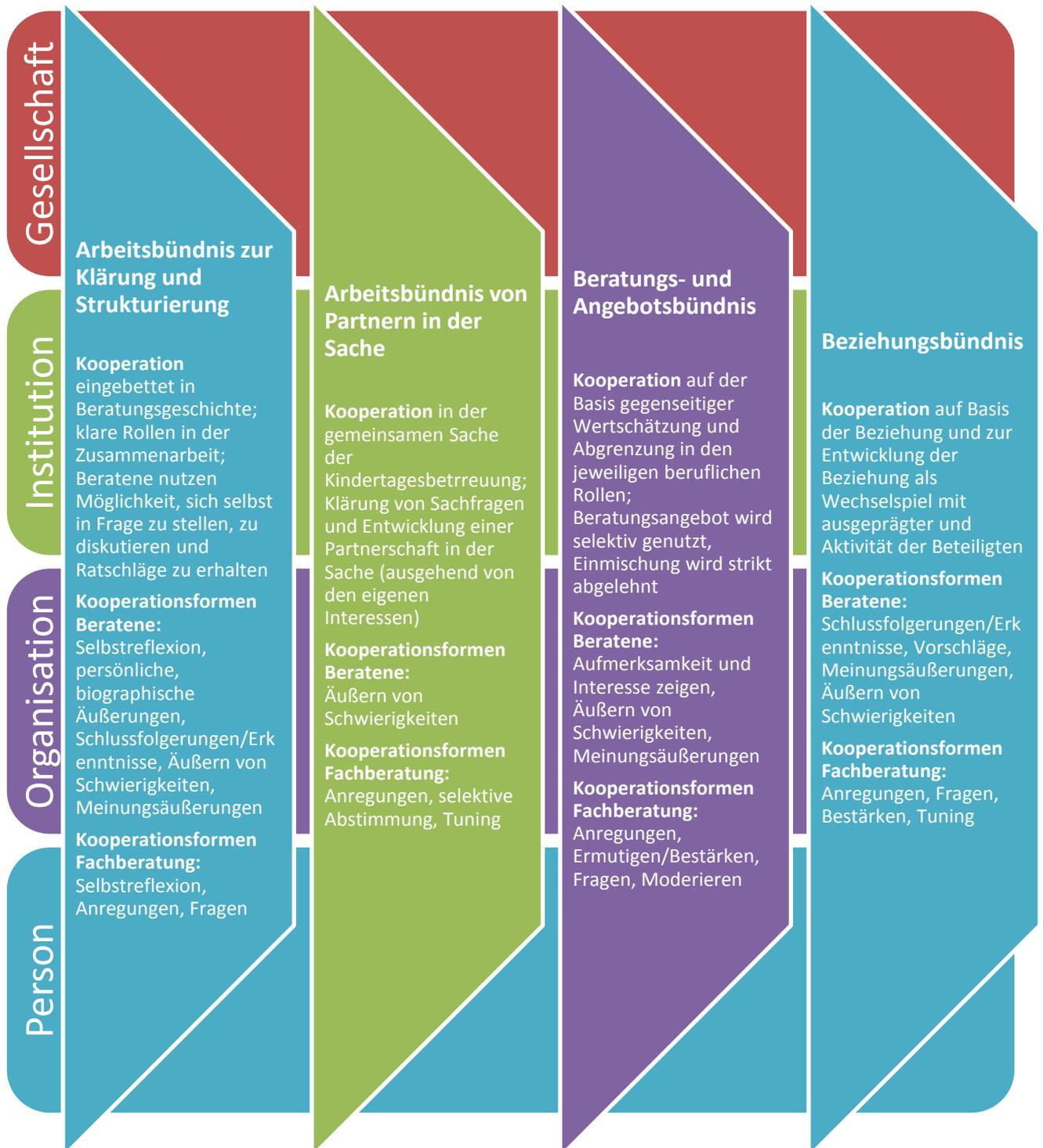


Abbildung 8: Arbeitsbündnistypen und ihre Kooperationsformen

5.4 Arbeitsbündnistypen und ihre Bezüge zum Selbstverständnis von Fachberatung

Auch wenn die Typen der Selbstverständnisse von Fachberatung quer liegen zu den Personen, also ein/e Fachberater/in mehrere Typen in sich vereinigen kann, ist davon auszugehen (und so wurde es im Rahmen des Forschungsprojekts heraus gearbeitet), dass in einer bestimmten Beratungssituation ein bestimmtes Selbstverständnis besonders stark zum Tragen kommt. Die Arbeitsbündnistypen stehen nun wiederum für eine Vielzahl von Beratungssituationen, in denen ein bestimmtes Arbeitsbündnis auf eine bestimmte Art und Weise geschlossen wird. Deshalb lässt sich nicht einfach ein bestimmter Typus eines Selbstverständnisses einem bestimmten Typus eines Arbeitsbündnisses zuordnen. Gleichwohl lassen sich Bezüge feststellen: Bestimmte Typen oder einzelne Aspekte eines Typus eines Selbstverständnisses werden in bestimmten Arbeitsbündnissen besonders deutlich. Diese Bezüge sollen nachfolgend dargestellt werden. Zum besseren Verständnis stelle ich die in Kap. 4.1 vorgestellten Idealtypen noch einmal in einem differenzierteren Schaubild dar.

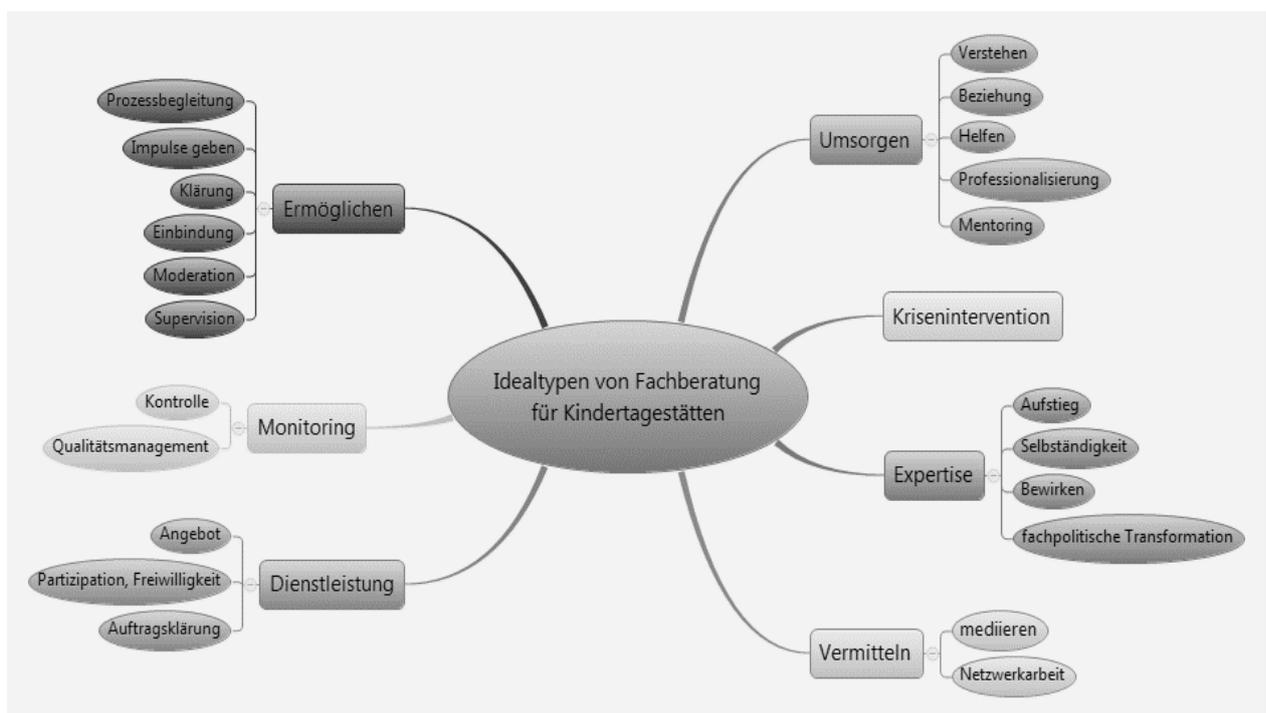


Abbildung 9: Idealtypen von Fachberatung für Kindertagesstätten, differenziert³¹

³¹ eigene Darstellung basierend auf Remsperger/Weidmann 2013

Im *Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung* suchen die Beratenen die Klärung und Strukturierung ihrer Situation (als Kita-Leitung) und richten Ansprüche an die Fachberatung nach Klärung, Struktur, Anregungen und Reflexion. Das idealtypische Selbstverständnis von Fachberatung „Ermöglichen“ korrespondiert z.T. sehr stark mit diesen Ansprüchen. Fachberatung möchte in diesem Selbstverständnis vor allem Kita-Leitungen unterstützen und deren Ressourcen bewusst machen. Dies tut sie, indem sie Impulse gibt, zur Klärung von Situationen beiträgt und Beratung ähnlich einer Supervision gestaltet. Sie versteht sich dabei als Prozessbegleiterin, die Beratung ist also prozesshaft ausgerichtet und lässt so die Entwicklung einer gemeinsamen Beratungsgeschichte von Fachberatung und Beratenen zu. Im Rahmen dieser gemeinsamen Beratungsgeschichte korrespondieren auch Aspekte des Selbstverständnisses „Umsorgen“. Beziehung, Verstehen und Mentoring sind solche Aspekte, die in einem gelungenen Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung zum Tragen kommen dürften.

Für das *Arbeitsbündnis von Partnern in der Sache* sind die Bezüge deshalb nicht augenscheinlich, weil das Arbeitsbündnis vor allem mit den Kita-Trägern zustande kommt und sich die Fachberater/innen in ihrem Selbstverständnis vorwiegend auf die Kita-Leitungen als Beratene beziehen. Ein gesondertes Selbstverständnis in Bezug auf die Kita-Träger wurde in dem Forschungsprojekt nicht heraus gearbeitet. Gerade in der Partnerschaft gegenüber anderen außerhalb des Kita-Systems kann jedoch eine Fachberatung im Selbstverständnis des „Vermitteln“ für die Beratenen hilfreich sein, sorgt sie doch für Netzwerke auch auf Trägerebene und vermittelt gleichzeitig die Interessen der Kita (des Trägers in Abstimmung mit den Interessen der Fachberatung) in diesen Netzwerken. In diese Richtung geht auch die fachpolitische Transformation als Aspekt des Selbstverständnisses „Expertise“. Hier geht es darum, Anliegen der Kindertagesstätten beim öffentlichen Jugendhilfeträger und in den politischen Gremien einzubringen. Bewirken als ein weiterer Aspekt dieses Selbstverständnisses ist im Arbeitsbündnis von Partnern in der Sache ebenfalls von Bedeutung. Beratenen wie Beratenen geht es um die Sache der Kindertagesbetreuung und um deren Weiterentwicklung. Die Partnerschaft von Fachberatung und Trägern kann in dieser Hinsicht durchaus etwas bewirken. Nicht zuletzt kann hier auch auf die besondere Rolle der Fachberatung im Kita-System abgehoben werden, die mit dem Aspekt des Aufstiegs umschrieben wird. Der typische Aufstieg von der Erzieher/in über die Kita-Leitung zur Fachberatung wird in dieser Partnerschaft mit den Trägern gewürdigt, die Fachberatung wird als Expertin für Kindertagesbetreuung anerkannt. Die Beratenen finden bei ihr zuverlässig Antworten auf ihre Fragen, sie können sich absichern und gewinnen eine Partnerin an ihrer Seite.

Ähnliche Anerkennung als Expertin findet die Fachberatung auch im **Beratungs- und Angebotsbündnis**. In diesem Arbeitsbündnis wertschätzen sich Beratende und Beratene in ihren beruflichen Rollen, halten aber gleichzeitig als Personen Distanz. Der stärkste Bezug ist jedoch zum Selbstverständnis „Dienstleistung“ fest zu stellen. Fachberatung in diesem Typus versteht sich als Angebot, das von den Beratenen in Anspruch genommen werden kann oder auch nicht. Beratung findet also nur auf Anfrage statt und bewegt sich nur in dem Rahmen, den die Beratenen abgrenzen. Dies entspricht dem Nutzungsinteresse der Beratenen, die Beratung als Angebot wollen, das für ihre Praxis hilfreich ist, gleichzeitig aber eine Einmischung der Fachberatung ablehnen. Dasselbe gilt für die Anerkennung der Beratenen als Expert/innen ihrer Praxis und der partnerschaftlichen Begegnung mit den Beratenen auf Augenhöhe sowie die Verständigung und Abstimmung über die Erwartungen an Fachberatung. In dem Arbeitsbündnis agiert Fachberatung zurückhaltend und moderierend. Damit ermöglicht sie die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses mit den Beratenen, so dass auch zumindest ein leichter Bezug zu diesem Idealtypus des Selbstverständnisses festgestellt werden kann.

Im **Beziehungsbündnis** geht es darum, eine Basis zu schaffen und weiter zu entwickeln für die Beratung und zur Unterstützung, Begleitung und Bestärkung der Beratenen. Fachberatung und Beratene gehen ein Bündnis ein, das vor allem die Beratenen in ihrer Situation unterstützen soll - die Kita-Leitung ist die häufig in der Situation einer Einzelkämpferin. Das entspricht in weiten Teilen dem Selbstverständnis „Umsorgen“. Fachberatung will in diesem Idealtypus eine persönliche und vertrauensvolle Beziehung zu den Beratenen aufbauen als Basis für die Beratung. Sie will den Beratenen helfen und sie verstehen. Es geht also um konkrete Unterstützung und gleichzeitig um die (Weiter-) Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Beratenden und Beratenen.

Keine Bezüge lassen sich zu den Idealtypen Monitoring und Krisenintervention feststellen. Monitoring ließ sich zwar als Selbstverständnistypus rekonstruieren, in den Beratungssequenzen, die von den Fachberater/innen zur Verfügung gestellt wurden, war ein entsprechendes Beratungshandeln jedoch nicht auszumachen. So war vielmehr auch in Beratungen, die thematisch in einen Zusammenhang mit Qualitätsmanagement gebracht werden könnten (z.B. Personalplanung), ein Beratungshandeln zu konstatieren, das den Idealtypen Ermöglichen oder Umsorgen und einem Arbeitsbündnis des Typus Beziehungsbündnis entsprach. Die Auswahl der Beratungssequenzen, die die Fachberater/innen aufgezeichnet und zur Verfügung gestellt hatten, ist dabei jedoch zu berücksichtigen. Solchen Beratungssituationen, in

denen die Fachberatung die Kindertagesbetreuung eher kontrollieren muss, wurden von den Fachberater/innen als schwierige Beratungen angesehen, in denen eine Audioaufzeichnung gesehen die herausfordernde Ausgangssituation noch erschwert hätte. Dasselbe gilt für Situationen, die ein schnelles Intervenieren, also eine Krisenintervention, der Fachberatung erforderten. Auch dazu liegen keine Beratungssequenzen vor, die eine Analyse im Hinblick auf Arbeitsbündnisse erlauben würden.

Insgesamt weisen die Bezüge zwischen den Typen der Selbstverständnisse von Fachberatung und den Typen von Arbeitsbündnissen jedoch darauf hin, dass Fachberatung in der Kooperation von Beratenen und Beratenden entsteht. Das Selbstverständnis bzw. die Selbstverständnisse von Fachberatung entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit den Beratenen und sie entwickeln sich in dieser Kooperation weiter. So bestätigen sich die empirisch herausgearbeiteten Typen von Beratungs- und Selbstverständnissen sowie der Arbeitsbündnisse gegenseitig. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass die Arbeitsbündnistypen zwar aus einzelnen Beratungseckfällen abgeleitet werden können, diese Eckfälle jedoch keine Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der entsprechenden Fachberatung zulassen. Vielmehr passen die Fachberater/innen sich in ihrem Beratungshandeln den Beratenen, ihrer Situation und ihren Themen an. Das Selbstverständnis einer Fachberatung kann sich also aus mehreren Typen zusammensetzen, die je nach Beratungssituation mehr oder weniger zum Tragen kommen.

Ein solches sich einlassen auf die Beratungssituation und auf die Kooperation mit den Beratenen findet sich auch in einer professionellen Habitusformation, die ihm Rahmen des Forschungsprojekts rekonstruiert werden konnte, nämlich dem erratischen Habitus. Auf diese Zusammenhänge soll im folgenden Kapitel eingegangen werden. Festzuhalten ist jedoch bereits, dass die Beziehung zwischen Beratenden und Beratenen übereinstimmend in der Beratungspraxis und im Selbstverständnis der Fachberatung von großer Bedeutung ist. Das spricht dafür, die Ansprüche der Beratenen (nach Unterstützung, Beziehung etc.) weiterhin zu berücksichtigen und anderen Ansprüchen entgegen zu treten, die Fachberatung eher als Organisationsberatung sehen oder sie für die Umsetzung einer bestimmten Kindertagesbetreuungs politik in der Praxis nutzen wollen.

5.5 Arbeitsbündnistypen und ihre Bezüge zu den professionellen Habitusformationen von Fachberatung

Nachdem zuvor bereits ein Zusammenhang von Selbstverständnis, Habitus und Arbeitsbündnissen angeklungen ist, sollen mögliche Bezüge zwischen den Habitusformationen und den Arbeitsbündnistypen systematisch beleuchtet werden. Anhaltspunkte dafür bieten die Kooperationsformen in den Beratungssequenzen, die hinsichtlich der Arbeitsbündnisse aber auch als Beratungshandeln in der Rekonstruktion bestimmter modi operandi von Fachberatung analysiert wurden.

Allerdings ließ sich der *strukturbezogene Habitus* - hier bestätigt sich der Zusammenhang des Habitus zum Selbstverständnis des Monitoring - in den Beratungssequenzen nur vereinzelt finden, so dass Bezüge zu den Typen von Arbeitsbündnissen nicht im Vergleich von Beratungssequenzen und den zugehörigen Kooperationsformen entdeckt werden können. Zusammenhänge können hier nur interpretativ entwickelt werden:

Den strukturbezogenen Habitus zeichnet ein sachlicher, eher interventionistischer und distanzierter modus operandi von Fachberatung aus. Im Selbstverständnis des Monitoring geht es insbesondere um die systematische Weiterentwicklung von Qualität in Kindertagesstätten mittels Qualitätsentwicklungsverfahren. Fachberatung nimmt dabei eine steuernde Funktion im Sinne von controlling ein. Im Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung kann Fachberatung zwar interventionistisch agieren und im Beratungs- und Angebotsbündnis wahren Beratene und Beratende eine Distanz - die Ausrichtung der Beratung auf die organisationale Struktur und auf die Weiterentwicklung von Qualität in Kindertagesstätten und nicht auf die Person (i.d.R. der Kita-Leitung) ist jedoch nur im Arbeitsbündnis der Partnerschaft in der Sache wiederzufinden. Die Sachbezogenheit von Beratenen und Beratenden drückt sich im Arbeitsbündnis auch in den Kooperationsformen aus. Ob und inwieweit dies für Beratungen gilt, in denen Fachberatung kontrollierend, interventionistisch und distanziert agiert, lässt sich aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial nicht sagen. Zu vermuten ist, dass Beratene ein Arbeitsbündnis mit entsprechend agierenden Beratenden nur in dem Maße eingehen, in dem Controlling für sie nützlich erscheint. Es kann also von punktuellen, zweckbezogenen Bündnissen ausgegangen werden. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass Beratene in solchen Beratungssituationen teils Kooperation auf das Notwendigste beschränken, vielleicht sogar vermeiden. Auch dieses Handeln der Beratenen muss als Kooperationsform und Suche nach einem bestimmten Bündnis mit der Fachberatung verstanden werden, das von einer punktuellen

len, auf das Notwendigste beschränkten Zusammenarbeit geprägt ist. Möglicherweise wird dieses Handeln der Beratenen jedoch nicht als Teil von gelingender Beratung verstanden und ist dementsprechend nicht aufgezeichnet oder der Forschung nicht zur Verfügung gestellt worden. Die Auswahl der zur Verfügung gestellten Beratungssequenzen legt einen solchen Schluss nahe. Zudem ist Fachberatung größtenteils ein Angebot an die Beratenen, die Vermeidung von Fachberatung ist also in Gänze leicht möglich. Führt die Fachberatung die Dienst- und/oder Fachaufsicht, sind solche Beratungssituationen eher möglich. Für die Frage von Arbeitsbündnissen in einer strukturbezogenen Fachberatung (und die evtl. Vermeidungsstrategien) wäre also weitere Forschung notwendig, die besonders Fachberatung mit Dienst- und/oder Fachaufsicht über die Beratenen in den Blick nimmt.

Im *praxisberatenden, kontrollvermeidenden Habitus* agiert Fachberatung zwischenmenschlicher, dialogischer und emotional zugewandter. Die Beratenen und die Beziehung zu ihnen stehen hier im Vordergrund. „Fragen“ und „Moderieren“ wurden in den Beratungen als Kooperationsformen der Beratenden auffällig oft kodiert. Diese Kooperationsformen von Fachberatung fallen auch im Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung (Fragen), im Beratungs- und Angebotsbündnis (Fragen, Moderieren) sowie im Beziehungsbündnis (Fragen) auf. Die Zurückhaltung der Fachberatung hinsichtlich der Ausrichtung der Kindertagesbetreuung an Strukturen im praxisberatenden, kontrollvermeidenden Habitus korreliert mit der Zurückhaltung der Fachberatung im Beratungs- und Angebotsbündnis. Während es in den Beratungssequenzen, in denen sich der Habitus zeigte, jedoch vor allem um die historisch begründete Vermeidung von Kontrolle ging, will (und soll) die Fachberatung im Beratungs- und Angebotsbündnis sich nicht in die Praxis der Kita-Leitungen einmischen, weil dies als mangelnde Akzeptanz ihrer Expertise aufgefasst würde. Die Ausrichtung des Beratungshandelns auf die Beziehung zu den Beratenen und die Gestaltung dieser Beziehung weist insofern ganz deutlich auf das Beziehungsbündnis hin.

Diesen Hinweis unterstützen die Bezüge in den Kooperationsformen der Beratenen. In Beratungen, in denen ein praxisberatender, kontrollvermeidender Habitus besonders stark zu Tage tritt, konnten „Schlussfolgerungen/Erkenntnisse“, „Meinungsäußerungen“ und „Äußern von Schwierigkeiten“ besonders oft festgestellt werden. Dasselbe gilt – neben der Kooperationsform „Vorschläge“ - für die Beratungen, die als Eckfälle des Beziehungsbündnisses dienten. Im Beziehungsbündnis geht es den Beratenen vor allem um ihre Stärkung und Unterstützung. Sie suchen den kollegialen Austausch. Die Beratung soll praxisnah, konkret und hilfreich

sein. Dieser Nutzen im Beziehungsbündnis korreliert wiederum stark mit den Qualitätsansprüchen im Zusammenhang des praxisberatenden, kontrollvermeidenden Habitus. Die Beratenen fordern einen wertschätzenden Umgang und wollen als Partnerinnen und Partner in der Zusammenarbeit gesehen werden.

Der praxisberatende, kontrollvermeidende Habitus hat sich in der Absetzung von den historischen Vorprägungen der DDR-Fachberatung sowie von aktuellen strukturbezogenen Anforderungen vor allem in den östlichen Bundesländern heraus gebildet. Die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses mit den Beratenen, der ressourcenorientierte und wertschätzende Umgang sind aber auch Kennzeichen des Fachberatungshandelns im Beziehungsbündnis mit der Kooperation auf Basis der Beziehung und zur Entwicklung der Beziehung als Wechselspiel mit ausgeprägter Aktivität der Beteiligten. Dieses Beziehungsbündnis ist nicht auf die östlichen Bundesländer zu begrenzen. Insofern ist dieses gelingende Arbeitsbündnis interessant für den Umgang mit dem historisch bedingten Dilemma der Fachberatung im Osten Deutschlands, die zwar auf der einen Seite zu einer guten Kindertagesbetreuung beitragen, auf der anderen Seite jedoch Interventionen und einen direktiven Umgang vermeiden will.

Im Zusammenhang von Selbstverständnissen und Arbeitsbündnissen habe ich bereits darauf hingewiesen, dass die Herausbildung eines bestimmten Selbstverständnisses von Fachberatung in der Auseinandersetzung mit den Beratenen auf den *erratischen Habitus* verweist. Dieser Habitus ist durch einen häufigen Wechsel des modus operandi gekennzeichnet, also einen Beratungsmodus, der sich auf die verschiedenen thematischen Felder ebenso wie auf das Gegenüber immer wieder neu einstellt und in der Koproduktion mit den Beratenen nach der richtigen Beratungsweise sucht. Dieser Modus von Fachberatung korrespondiert mit einem Selbst- und Beratungsverständnis von Fachberatung, das zwischen den Idealtypen von Umsorgen, Vermitteln, Expertise und Krisenintervention oszilliert, also Typen des Selbst- und Beratungsverständnis, die sich stark an den Belangen der Beratenen ausrichten. Die Orientierung an den Belangen der Beratenen findet sich auf unterschiedliche Weise in allen Arbeitsbündnissen. Auch die Kooperationsformen, die sich in den Beratungen mit einem erratischen Modus besonders stark zeigen, finden sich in allen Arbeitsbündnissen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt. Die deutlichsten Bezüge weisen auf das Beziehungsbündnis hin, aus der Perspektive der Beratenen ist es jedoch nachvollziehbar, wenn das sich Einstellen der Beratenden auf ihr Gegenüber als wesentlicher Aspekt eines gelingenden Bündnisses gesehen wird und dieser Habitus so mit allen vier Arbeitsbündnissen korrespondiert.

In den Arbeitsbündnissen zur Klärung und Strukturierung, von Partnern in der Sache sowie im Beratungs- und Angebotsbündnis sind jedoch die Rollen von Beratenen und Beratenden in der Beratung recht klar verteilt, so dass die gemeinsame Suche nach der richtigen Beratungsweise von den Beratungsthemen bzw. einem Wechsel der Beratungsthemen abhängt. Im Beziehungsbündnis, das zudem als Typus eines Arbeitsbündnisses verschiedene Aspekte umfasst, ist das sich Einstellen auf das Gegenüber und die wechselnden Themen für beide Seiten komplexer, weil die Rollen in der Beratung und die Kooperationsformen in der Koproduktion fortwährend gemeinsam entwickelt werden müssen.

Auch wenn einzelne Bezüge zwischen Arbeitsbündnissen und Habitusformationen erkennbar sind, sind bestimmte Arbeitsbündnisse doch nicht stringent mit einem bestimmten Habitus von Fachberatung zu verknüpfen. Wie die Typen von Selbstverständnissen, sind Habitusformationen und Arbeitsbündnisse nicht bestimmten Fachberater/innen zuzuordnen. Vielmehr entstehen die Arbeitsbündnisse aus der Kooperation von Beratenden und Beratenen, erfordern also ein sich einlassen der Beratenden auf die Beratenen, ihre Themen und ihre Situation. Im Hinblick auf die professionellen Habitusformationen lässt sich also von Beratungsmodi sprechen, die diese Arbeitsbündnisse befördern (wie der erratische modus) oder erschweren (wie der strukturbezogene modus). Sofern Arbeitsbündnisse als wichtige Voraussetzung für Fachberatung gesehen werden, bestätigt sich also die Notwendigkeit einer Reflexion des eigenen Beratungshandelns der Fachberater/innen sowie der Reflexivität bezüglich der eigenen Beratungsweise(n) bzw. der eigenen Habitus.

6 Diskussion: Reflexivität von Fachberatung und Qualifizierung

In diesem abschließenden Kapitel werden die Typen von Arbeitsbündnissen in der Fachberatung für Kindertagesstätten im Kontext von Professionalität und in ihrer Bedeutung für die professionelle Praxis von Fachberatung diskutiert. Ich schließe dabei an Schlussfolgerungen an, die im Rahmen des Forschungsprojekts in Bezug auf die rekonstruierten beruflichen Habitusformationen für Professionalitätsformen von Fachberatung und entsprechende Qualifizierungen angestellt wurden.

Die Habitusformationen wurden u.A. anhand des sich in Beratungssequenzen abzeichnenden Umgangs der Fachberatungen mit den Paradoxien professionellen Handelns (vgl. Schütze 2000) empirisch heraus gearbeitet. Dieser Umgang ist ebenso wie der Habitus selbst bzw. die unterschiedlichen professionellen Habitusformationen eine Art und Weise des beruflichen Vorgehens, ein *modus operandi*, der den Fachberater/innen allenfalls vorbewusst ist und deshalb nur reflexiv erschlossen werden kann. Die Reflexivität von Fachberatung ist damit unabdingbar für ihr professionelles Handeln und sie lässt sich binden an die unterschiedlichen Umgangsweisen und professionellen Habitusformationen.

Die Reflexion des beruflichen Handelns von Fachberatung muss den jeweils besonderen *modus operandi* und dessen spezifische Gestaltungsweise eines Arbeitsbündnisses in der spezifischen Koproduktion mit den Beratenen aufdecken und als professionelles Handeln begründen. Eine solche Begründung lässt sich nicht in Kompetenzmodellen finden (vgl. bspw. Staub-Bernasconi 2007, 2009), sondern kann nur aus der Beratungspraxis mit den Beratenen entwickelt werden und kann sich auch nur dort bewähren. Fachberater/innen, die in spezifischen Beratungssituationen spezifisch beraten, müssen wissen, was sie tun und warum sie es tun – und sie müssen wissen, was sie nicht tun und warum sie es nicht tun.

Ebenso wenig wie eine spezifische und spezialisierende Professionalisierung von Fachberatung sinnvoll ist, kann es nicht um *eine* Reflexivität von Fachberatung gehen, die unabhängig ist von Fachberater/innen, Beratenen und Beratungsthemen. Professionalisierung und damit auch Reflexivität muss vielmehr an die beruflichen Habitusformationen anschließen, um die jeweiligen reflexiven Potenziale zu entfalten und deren Blindstellen auszugleichen.

Reflexivität misst also nicht die eigene Beratungsweise an der Voraussetzung einer normativ guten Fachberatung. Vielmehr soll sich Fachberatung im Zuge der Reflexion einen bestimmten Umgang mit den jeweiligen Herausforderungen in der Fachberatungspraxis und den Ar-

beitsbündnissen mit den Beratenen bewusst machen. Es geht also um die Frage, in welchen Dilemmata sich die soziale Dienstleistung Fachberatung bewegt und wie diese im Sinne eines handlungsorientierten und kompetenzbezogenen Modells von Professionalisierung (vgl. z.B. Dewe/Otto 2002) reflexiv bearbeitet werden können (vgl. Riemann 2000).

Mit diesem Verständnis von Professionalisierung und vor dem Hintergrund einer sich aktiv gestaltenden und differenzierenden Fachberatungspraxis wurden im Forschungsprojekt im Anschluss an die drei Habitusformationen Überlegungen zur Professionalisierung von Fachberatung angestellt (vgl. May/Remsperger/Weidmann 2015). Auch wenn, wie ich in Kap. 5.5 dargelegt habe, die Arbeitsbündnistypen nicht stringent mit einem Habitus zu verknüpfen sind, zeigen sich doch Bezüge zwischen beiden. Die Auseinandersetzung mit den Habitusformationen hinsichtlich der Qualifizierung von Fachberatung gibt deshalb auch Hinweise auf den Umgang mit den Beratenen, wenn sie bestimmte Arbeitsbündnisse anstreben. Die Gestaltung gelingender Arbeitsbündnisse durch die Fachberatung muss deshalb Teil der Qualifizierung einer professionellen Fachberatung sein.

Stefan Köngeter (2009) spricht im Rahmen der Erziehungshilfe von einer „relationalen Professionalität“. Er bezieht sich dabei auf die relationale Einheit von Eltern und Kind, mit denen es die Professionellen zu tun haben und mit der sie entsprechend relational umgehen müssen – die Komplexität wird noch durch weitere Akteure erhöht. Wenn Fachberatung ein Arbeitsbündnis mit den Beratenen eingeht, so kann nicht von einem dyadischen Verhältnis zwischen Beratenden und Beratenen ausgegangen werden. Die Beratenen – in erster Linie Kita-Leitungen – bewegen sich vielmehr in einem Geflecht von Arbeitsbeziehungen (zu den Mitarbeiter/innen, zum Träger, zu den Eltern, zu den Kindern) und gesellschaftlichen Diskursen zur Kindertagesbetreuung, die in einer Beratung mindestens mit schwingen. In dieser „Netzwerkförmigkeit der Arbeitsbeziehungen“ (ebd.: 187) entwickeln sich die Beratungsthemen. Der Umgang mit einem Thema und das Netzwerk prägen sich wechselseitig. Fachberatung muss also mit dieser Netzwerkförmigkeit umgehen und sie in die Bearbeitung oder Lösung des Themas einbeziehen.

Der **erratische, sich auf das Gegenüber einstellende Habitus** wäre deshalb im Sinne einer „relationalen Professionalität“ zu stärken und weiter zu entwickeln. Eine entsprechende Qualifizierung von Fachberatung würde vor allem abzielen auf Kompetenzen, Beratungsprozess und –themen sowie die Arbeitsbündnisse mit den Beratenen reflexiv zu entwickeln und zu gestalten, die „diesen neue Handlungsmöglichkeiten – für sich und in Auseinandersetzung mit

anderen – [...] eröffnen“ (ebd.: 186). Dazu sollen Fachberater/innen zunächst die Wahrnehmungsfähigkeit und darauf aufbauend die Kompetenzen für eine situativ angemessene Ausbalancierung von sich in der eigenen Beratungspraxis unter bestimmten Produktionsverhältnissen und in bestimmten Arbeitsbündnissen jeweils spezifisch stellenden Dilemmata entwickeln. Zur Entwicklung einer solchen Wahrnehmungsfähigkeit wäre die Reflexion der eigenen beruflichen Biografie im System der frühkindlichen Bildung notwendig. In diesem System war die Vermittlung verschiedener Erwartungen unterschiedlicher Akteure (Mitarbeiter/innen, Eltern, Kinder, Träger) möglicherweise immanent und hat sich deshalb habitualisiert. Besonders wäre aber der Blick zu richten auf das Erratische, also die eigenen Wechsel des modus operandi in den Arbeitsbündnissen mit den Beratenen. Mit einer Reflexion über solche Wechsel kann sich Fachberatung bewusst werden, wie sie unterschiedlich berät und warum sie ihr Beratungshandeln verändert. Das wiederum ist die Voraussetzung für die Gestaltung von Arbeitsbündnissen – auch jener Arbeitsbündnisse, die bisher nicht oder nur mit großen Aufwand gelingen. In allen Arbeitsbündnistypen wird das sich Einstellen der Fachberatung auf ihr gegenüber als wesentlicher Aspekt eines gelingenden Bündnisses gesehen. Kompetenzen einer relationalen Professionalität können also als Basiskompetenzen von Fachberatung angesehen werden, ohne die eine gelingende Gestaltung von Arbeitsbündnissen allenfalls zufällig möglich ist. Besondere Herausforderungen an die Fachberatung stellt dabei das **Beziehungsbündnis**, das ebenso als übergreifender Typus zu sehen ist: Hier werden die Kooperationsformen und gar die Rollen von Beratenden und Beratenen im Laufe der Beratung fortwährend ausgehandelt und angepasst. Das wahrzunehmen, sich darauf einzulassen – auch auf die Gefahr hin, nicht als Expertin oder gar als wankelmütig zu erscheinen – und die Koproduktion entsprechend zu gestalten erfordert ein hohes Maß an Reflexivität und in der Folge Bewusstheit über das eigene berufliche Tun.

Hinsichtlich des **praxisberatenden und kontrollvermeidenden Habitus** möchte ich anschließen an das „Konstruktionsprinzip` reflexiver Professionalität“ von Dewe/Otto (2001: 1420). Problemzusammenhänge werden dabei „mittels Fallrekonstruktion und wissenschaftlicher Reflexion“ (ebd.: 1419) so analysiert, dass „im Prozess der Relationierung von Wissens- und Urteilsformen“ (ebd.) neue Perspektiven eröffnet werden. Probleme sollen also bearbeitet, ggf. gelöst und die entsprechenden Entscheidungen begründet werden. Dies ist jedoch „an das Vermögen gebunden, in Interaktionen mit den Adressat/innen eine Verständigung darüber herbeizuführen, was die je individuelle Problemkonstellation auszeichnet und was aus der Sicht der Adressat/innen Sozialer Arbeit eine angemessene Bearbeitung und Lösung der Prob-

lemkonstellation sein könnte“ (Dewe und Otto 2012: 215). Reflexive Professionalität zeichnet sich deshalb in der „Perspektiveneröffnung bzw. [...] Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe 2009: 101) in der Kompetenz aus, die eigenen „Handlungsvollzüge [...] vom eigenen Nichtwissen her zu reflektieren“ (ebd.: 105; Dewe/Otto 2012).

Eine reflexive Professionalität von Fachberatung fokussiert in der Reflexion die Beziehungen zu den Beratenen und die eigenen biografischen Hintergründe ebenso wie den Erbringungskontext von Fachberatung und Kindertagesbetreuung. Damit verhindert sie ein Verharren von Fachberatung im kontrollvermeidenden Habitus in reiner Beziehungspflege zu den Beratenen. Reflexive Professionalität von Fachberatung bedeutet vielmehr, die Probleme der Beratenen gemeinsam mit diesen als Blockierungszusammenhang zu analysieren und begründete Lösungen oder Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Wahrnehmungsfähigkeit von Fachberater/innen müsste hinsichtlich der Frage der Bedeutung und der Balance von Inhalt und Beziehung in Beratungsgesprächen unterstützt werden. In der Aushandlung mit den Beratenen ginge es dann auch um die Ansprüche an Fachberatung und die berufsbiografischen Hintergründe der Beratenen bzw. deren Auswirkung im Beratungsprozess und in der Kita-Praxis. Eine entsprechende Qualifizierung würde auf die Kompetenz abzielen, die Beziehung zu den Beratenen zu entwickeln und gleichzeitig umfänglich inhaltlich zu beraten, ggf. auch Forderungen an die Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung zu stellen einzufordern ohne etwa die Auswirkungen einer kontrollierenden Fachberatung in der DDR außer Acht zu lassen. Auch wenn die Habitusformation vor allem in diesem historisch bedingten Zusammenhang herausgearbeitet werden konnte, weist sie starke Bezüge zu den Typen **Beratungs- und Angebotsbündnis** sowie **Beziehungsbündnis** auf. Während eine Qualifizierung im Hinblick auf die Gestaltung von Beziehungsbündnissen Wahrnehmungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung wie beschrieben beinhalten muss, ist das Beratungs- und Angebotsbündnis ein Arbeitsbündnis, das Kita-Leitungen suchen, die keine Einmischung durch die Fachberatung in ihre Praxis wollen. Dennoch ist eine reflexive Professionalität auch in der Gestaltung dieser Arbeitsbündnisse richtig, denn die gemeinsame Analyse und Lösung jener Probleme, die die Kita-Leitungen als solche formulieren, ist in deren Interesse. Die Wahrnehmungsfähigkeit von Fachberater/innen muss also ganz ähnlich in Bezug auf Inhalt und Beziehung in Beratungsgesprächen entwickelt werden. Ansprüche der Beratenen an Fachberatung müssen geklärt und möglichen Ablehnungen ebenso offen gelegt werden wie die Interessen der Fachberatung. Fachberatung muss also auch in diesem Typus die Beziehung zu den Beratenen berücksichti-

gen und gleichzeitig die inhaltlich Beratung, ggf. verbunden mit Forderungen an die Fachkräfte, betreiben.

Im **strukturbezogenen Habitus** schließlich kommt die Idee zum Ausdruck, Fachberatung könne, wenn sie vor allem als Organisationsberatung agiert, die Qualität und die Professionalität frühkindlicher Bildung stark und dauerhaft verbessern. Eine entsprechende Ausrichtung auf die organisationale Struktur und die Weiterentwicklung von Qualität in den Einrichtungen findet sich im Arbeitsbündnistypus der **Partnerschaft in der Sache**. Dieser Typus zeigt sich vor allem in den Beratungen von Trägern der Kindertageseinrichtungen. Burkhard Müller bezieht sich zwar auf die Organisation, wenn er sagt, „dass sich das Problem [...] der Diskrepanz zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und faktischer Professionalität, als Frage nach der Qualität des ‚organisationskulturellen Systems‘, des ‚Settings‘ oder der ‚praktischen Ideologie‘ [...] formulieren lässt“ (Müller 2011: 970). Allerdings ist er nicht der Meinung „als könne organisatorisches Qualitätsmanagement Professionalität herstellen“ (ebd.: 968). Vielmehr sei eine „professionelle[n] Organisationskultur [...] nur begrenzt technisch herstellbar [ist], weil sie eine Wechselwirkung zwischen einer organisatorischen Struktur und den diese im Handeln reproduzierenden Akteurinnen ist“ (ebd.). Dies darf auch für die Organisationen der frühkindlichen Bildung angenommen werden und muss in der Begleitung und Entwicklung der Einrichtungen durch die Fachberatung berücksichtigt werden. Zudem weist Müller daraufhin, dass ...

„auch das Eingelassensein in institutionelle Strukturen und auferlegte Relevanzen [...] die Bewältigung spannungsvoller Balanceakte [verlangt], z. B. Antworten auf Fragen des Typs, wie es möglich ist, als loyale Mitarbeiterin einer Verwaltung glaubwürdig zu sein und zugleich als engagierte und kompetente Partnerin von Klienten ernst genommen zu werden? Das ist sicher schwierig, aber offenkundig hängt die eine Glaubwürdigkeit von der andern ab.“ (ebd.: 967)

Erforderlich bei der Professionalisierung des strukturbezogenen Habitus von Fachberatung ist deshalb nicht nur die entsprechende Berücksichtigung bei der professionellen Begleitung von einrichtungsbezogenen Entwicklungsprozessen einer angemessenen „professionellen Organisationskultur“ frühkindlicher Bildung – was in der Gestaltung der Arbeitsbündnisse mit den Trägern eine besondere Herausforderung ist -, sondern zugleich auch der reflexive Umgang mit solchen Spannungsverhältnissen in der eigenen Fachberatungspraxis. Fachberater/innen wären also auch dahingehend zu qualifizieren, diese Spannungsverhältnisse gegebenenfalls im Hinblick auf die Entwicklung einer eigenen „professionellen Organisationskultur“ von Fachberatung zu verändern.

Dazu müssten Fachberater/innen die aktuellen Entwicklungen und die politischen Vorgaben in der Kindertagesbetreuung, auch hinsichtlich der Beratungsthemen und der Rahmenbedingungen, wahrnehmen und Kompetenzen entwickeln, sich in der Beratungspraxis ebenso wie in der politischen Transformation kritisch damit auseinanderzusetzen. Dafür notwendig ist wiederum eine Reflexion über die Rolle von Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung und die Klärung, ob sie die Kindertageseinrichtungen und ihre Forderungen gegenüber Verwaltung und Politik vertritt. Dieser Anspruch wird durch die beratenen Träger formuliert. Die Partnerschaft in der Sache bedeutet für sie auch eine Unterstützung gegen diejenigen, die eben keine Partner in der Sache sind. Besonders schwierig dürfte sich das gestalten, wenn sich die Sache der Kindertagesbetreuung aus der Sicht der Träger anders darstellt als aus der Sicht der Fachkräfte in den Einrichtungen. Wem die Loyalität der Fachberatung gilt und welche Interessen sie ggf. vertritt, ist im Hinblick auf gelingende Arbeitsbündnisse nur in der Entwicklung der Wahrnehmung solcher Dilemmata und entsprechender Kompetenzen im Umgang mit diesen zu beantworten.

In der Frage von Reflexivität von Fachberatung und Qualifizierung liegt das **Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung** quer zu den Habitusformationen und den Professionalitätsformen. In der Entwicklung der gemeinsamen Beratungsgeschichte von Beratenden und Beratenen sowie in der Problementfaltung und der Aushandlung des Bündnisses auf der persönlichen Ebene ist dieser Typus nahe am Beziehungsbündnis und dessen Bezügen zur relationalen Professionalität. In der teils interventionistischen Vorgehensweise zur Klärung und Strukturierung zeigen sich allerdings ebenso Aspekte des strukturbezogenen Habitus. Auch wenn das Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung häufig Fragen der Organisation zum Ausgangspunkt hat, geht es den Nutzer/innen doch vor allem um ihre Situation als Kita-Leitung und die Bewältigung der Anforderungen an diese Position. Gleichwohl verlangt auch das eine Reflexivität von Fachberatung hinsichtlich einer professionellen Organisationskultur: einmal bezüglich der eigenen Rolle in der Abgrenzung zu Therapie und Supervision, zum anderen bezüglich eines Problem- und Lösungsverständnisses, das nicht nur auf die organisationalen Strukturen abzielt. Hier schließt dann auch die reflexive Professionalität an, die die Beziehung zu den Beratenen und die biografischen Hintergründe reflektiert – und somit erst die gemeinsame Beratungsgeschichte als Basis für das Arbeitsbündnis zugänglich macht.

7 Schluss: Professionalität von Fachberatung

Die Diskussion der Ergebnisse der Forschungs- und Dissertationsarbeit, insbesondere die Überlegungen zur Qualifizierung im Anschluss an die Habitusformationen und die Arbeitsbündnisse, führen zurück auf das eingangs beschriebene Verständnis Sozialer Arbeit als eine Profession, die ...

„sich darauf einlassen [muss], dass sie ihre Kompetenz in der ‚Bewältigung von Ungewissheit‘ (vgl. Olk 1986), in der Verarbeitung von ‚paradoxen Handlungsanforderungen‘ (vgl. Gildemeister 1983; Schütze 1992) und in der koproduktiven Erschließung von zunächst blockierten Handlungschancen (vgl. Hörster/Müller 1996; Müller 2008a) zu bewähren hat.“ (Müller 2012: 965)

Die „Entwicklung einer eigenen, offenen Professionalität“ (Müller 2012: 965) der Sozialen Arbeit betrifft also auch das berufliche Handeln in der Fachberatung für Kindertagesstätten.

Es hat sich gezeigt, dass Fachberatungen zwar ihr Selbstverständnis – oder besser ihre Selbstverständnisse – idealtypisch skizzieren können (Remsperger/Weidmann 2013). Diese Idealtypen lassen sich aber angesichts der unterschiedlichen Erwartungen und Qualitätsansprüche in der Beratungspraxis nur zum Teil umsetzen. Die Forderung nach einem (einheitlichen) beruflichen Profil von Fachberatung und nach geeigneten Rahmenbedingungen prägen die Debatte um Fachberatung und ihre Rolle im System der Entwicklung von Qualität in der frühkindlichen Bildung. Fachberatung wird ganz unterschiedlich umgesetzt und die Qualifizierung beschränkt sich weitgehend auf ein vermeintlich notwendiges (und immer wieder zu aktualisierendes) Expertenwissen. Dies gilt insbesondere für die Vorstellungen einer Fachberatung, die in erster Linie Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtungen betreiben soll.

Die Beratungspraxis der Fachberater/innen ist aber vor allem durch das Verhältnis zu den Beratenen und durch deren Erwartungen an den Beratungsprozess sowie die Beratungsergebnisse geprägt. Die Aufgabe der Fachberatung liegt deshalb in der Gestaltung der Beratungsprozesse und der Arbeitsbündnisse in Koproduktion mit den Beratenen. Dafür braucht sie gute Rahmenbedingungen aber auch Reflexionskompetenzen und -möglichkeiten. Dafür muss sie außerdem ihre Rolle in der frühkindlichen Bildung klären. Politik und Träger (Einrichtungsträger wie Jugendhilfeträger) scheinen Fachberatung vor allem als Vehikel ihrer Vorstellungen einer guten Kindertagesbetreuung zu sehen. Der Diskurs zu den Bildungsplänen, zum U3-Ausbau, zum Ausbau der Tagespflege oder auch zum Qualitätsmanagement wird nur selten mit den Kita-Fachkräften und den Fachberatungen geführt. Gleichzeitig soll Fachberatung aber dafür sorgen, dass die daraus entwickelten Anforderungen an die Kindertagesbe-

treuung in der Praxis umgesetzt werden. Eine Fachberatung, wie sie sich in dem hier untersuchten Sample darstellt, tut jedoch etwas anderes – und sie entspricht damit den Erwartungen der Beratenen: Sie stellt sich auf die Themen der Praxis und die Beratenen ein, handelt die Problembearbeitung koproduktiv aus und entwickelt auf diese Weise die Qualität der Kindertagesbetreuung weiter – auch wenn es manchmal „nur“ darum geht, Ansprechpartnerin für die Alltagssorgen einer Kita-Leiterin zu sein. In der Praxis führt sie also den Diskurs zur Kindertagesbetreuung und im Sinne einer Transformation sollte sie dies in Politik und Verwaltung einbringen und sich damit in die übergeordneten Diskurse zum Feld der Kindheitspädagogik einschalten können.

Der Ruf nach einem einheitlichen Profil von Fachberatung, das irgendwie von außen bestimmt wird, steht dieser gelingenden Praxis entgegen. Das heterogene Feld der Kindertagesbetreuung, seine Themen, Herausforderungen und Notwendigkeiten und die entsprechende Beratungspraxis erfordern eben nicht ein einheitliches Profil, sondern die Wahrnehmungsfähigkeit unterschiedlicher Ansprüche und die Kompetenz damit umzugehen. In einer solchen Gestaltung von Arbeitsbündnissen liegt gerade die Stärke von Fachberatung, wie sie sich in der Auseinandersetzung mit der Kita-Praxis entwickelt hat und aktuell zeigt. Ein einheitliches Profil von Fachberatung wäre nur dann sinnig, wenn die Kindertagesbetreuung einheitlich wäre. Diese Diskussion um das Feld der Kindertagesbetreuung, wie sie sich auch in der aktuellen Rede von der Kindertagesbetreuung als Bildung zeigt, ist historisch bereits mehrfach geführt und aufgegeben worden. Insofern muss auch der Sinn der Debatte über ein einheitliches Profil in Frage gestellt werden. Fachberatung sollte sich auf ihre Stärken besinnen – wie sie hier heraus gearbeitet wurden –, sich in dieser Richtung qualifizieren und – soweit sie überhaupt vernetzt agiert – gegenüber Trägern und Politik profilieren.

In diesem Sinne sind die Qualifizierungsvorschläge zu verstehen, die hier entwickelt wurden. In der Forschungsarbeit haben sich unterschiedliche Arbeitsweisen als *modi operandi* und berufliche Habitusformationen von Fachberatung gezeigt, die in der Praxis und in der Zusammenarbeit mit den Beratenen entstehen. Für das professionelle Handeln von Fachberatung ist die Reflexion des jeweiligen beruflichen Habitus unumgänglich. Dasselbe gilt für die Arbeitsbündnisse, die hier in einer Typologie empirisch heraus gearbeitet werden konnten. Mit dem Versuch, die koproduktive Fachberatungspraxis aus dem Blickwinkel der Beratenen zu betrachten, wurde die Bedeutung dieser Nutzerperspektive für das Gelingen von Arbeitsbündnissen deutlich. Im Anschluss an das Arbeitsbündnis von Oevermann (1996, 2009) und

die gleichzeitige Bedeutung spezifischer und diffuser Beziehungselemente in diesem Bündnis geben die hier empirisch entwickelten Typen von Arbeitsbündnissen Hinweise zum Umgang mit eben diesen spezifischen und diffusen Beziehungselementen. Für die professionelle Herausforderung zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen in spezifischer Weise (wenn also Fachberatung vor allem in ihrer beruflichen Rolle agiert wie z.B. im Beratungs- und Beziehungsbündnis und im Bündnis der Partner in der Sache), in diffuser Weise (wenn sich Fachberater/innen als Menschen zeigen wie es bspw. das Beziehungsbündnis erfordert) und in der geeigneten Kombination (die in allen Typen von Bedeutung ist, besonders aber im Arbeitsbündnis zur Klärung und Strukturierung) sind mit der Typologie und ihrer Diskussion Ansätze und Anstöße für die Reflexion des jeweils eigenen beruflichen Handelns von Fachberatung gegeben worden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass und wie die Beratenen in der Fachberatungspraxis auf die gelingenden Arbeitsbündnisse vertrauen. Ganz grundsätzlich hat die Soziale Arbeit "spezifische Praktiken und Normen zu institutionalisieren, die für die Bildung von Vertrauen günstig sind. Die Professionsangehörigen sind im Hinblick auf die Vertrauensbildung auch als ganze Personen von Bedeutung" (Becker-Lenz 2014: 373). In der Fachberatungspraxis wird dies offenbar vielfach umgesetzt. Diese professionelle Qualität von Fachberatung gilt es mittels Reflexivität zu sichern und weiter zu entwickeln.

Reflexivität kann dabei nicht ausschließlich die Aufgabe einzelner Fachberater/innen und ihrer Träger sein. Auch angesichts der sehr unterschiedlichen Anforderungen an Fachberater/innen (Bildungspläne, Stadt-Land, Trägervielfalt, Größe der Einrichtungen etc.) sind darüber hinaus regionale Vernetzungen sinnvoll, die auf die Besonderheiten eingehen und entsprechende - auch trägerübergreifende – Fachberatungskonzepte, Reflexionsmöglichkeiten und -strukturen und entsprechende Qualifizierungen entwickeln. Solche Prozesse erfordern die starke Unterstützung von Politik und Trägern ebenso wie die wissenschaftliche Begleitung.

Fachberatung ist wissenschaftlich bisher wenig beleuchtet worden. Mit dem Forschungsprojekt und dieser Dissertation wurde versucht, das Feld ein wenig zu erhellen. Gleichzeitig wurden mit dieser Forschung neue Fragen aufgeworfen und Desiderata gebildet für die weitere wissenschaftliche Arbeit zur Fachberatung für Kindertagesstätten und zur Professionalität in der Praxis der Sozialen Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1987): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Eine unverzichtbare Leistung für Erzieherinnen und Träger. Stellungnahme der AGJ. In: Forum Jugendhilfe 87 (2)
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1997): Fachberatung. Ein Beitrag zur Qualifizierung, Vernetzung und Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der AGJ. In: Forum Jugendhilfe 97 (3). Online verfügbar unter <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/1997/Fachberatung%20Tageseinrichtungen%201997.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2014
- BAGLJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter) (2003): Empfehlungen zur Fachberatung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Beschlossen in der 95. Arbeitstagung vom 24.-26.11.2003 in Flehningen/ Baden. Hg. v. BAGLJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter). Online verfügbar unter http://www.bagljae.de/downloads/091_fachberatung_2003.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2014
- Baltz, J. (1996): Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder nach dem KJHG - Pflichtaufgabe der „freiwillige“ Aufgabe der Jugendhilfe?, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 6/1996
- Bareis, E./Cremer-Schäfer, H. (2013): Empirische Alltagsforschung als Kritik Grundlagen der Forschungsperspektive der „Wohlfahrtsproduktion von unten,„. In: Grasshoff, G. (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–159
- Becker, J./Hirsch, A./Ahr, K. (2012): Potentiale in Kindertageseinrichtungen entdecken, nutzen und weiterentwickeln. Krippenkinder aus belasteten Familien, Alternsgerechtes Arbeiten, Fachberatung und/oder Gesamtleitung (S. 19-84). Neuwied: Carl Link
- Becker-Lenz, R. (2014): Vertrauen in professionellen Arbeitsbündnissen. In: Bartmann, S./Fabel-Lamla, M./Pfaff, N./Welter, N. (Hg.) Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u.a., S. 355-374
- Becker-Lenz, R./Müller-Hermann, S. (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 203–229

- Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hg.) (2013): Professionalität in der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Beckmann, Ch./Richter, M. (2005): „Qualität“ sozialer Dienste aus der Perspektive ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Theoretische und methodologische Annäherungen. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München/Basel
- Berlin: Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege - Kindertagesförderungsgesetz. KitaFöG. Fundstelle: BRV 2162-5
- BMFSFJ (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Bock, K. (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich
- Böhnisch, L. (1996): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. Beiheft Erziehung und sozialer Wandel, S. 261-276
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft (SpringerLink : Bücher), S. 225–253
- Bohnsack, R. (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig/Gesemann, I. (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft (SpringerLink : Bücher)

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft (SpringerLink : Bücher)
- Boller, H./Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A./Richter, S. (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Juventa-Handbuch)
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bunge, M. A. (1998): Philosophy of science. Rev. ed. New Brunswick, NJ: Transaction Publ. (Science and technology studies)
- Cremer-Schäfer, H. (2005): Lehren aus der (Nicht-)Nutzung wohlfahrtsstaatlicher Dienste. Empirisch fundierte Überlegungen zu einer sozialen Infrastruktur mit Gebrauchswert. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München/Basel
- Cryer, D./Tietze, W./Burchinal, M./Leal, T./Palacios, J. (1999): Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. In: Early childhood research quarterly, Vol. 14, pp. 339-361
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (Hg.) (2010): Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. Fachpolitisches Positionspapier. Berlin.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (Hrsg.) (2010): Fachberatungen in Kindertageseinrichtungen. Fachpolitisches Positionspapier. Berlin. www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Broschuere_A5_fachberatung_komplett_web.pdf (Zuletzt abgerufen am 31.8.2012)
- Devivere, B. (1996): "Mit uns auf Erfolgskurs". Fachberatung in Kindertagesstätten ; Kongressdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26)
- Dewe, B. (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich

- Dewe, B. (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 89–109
- Dewe, B./Otto, H.-U. (1984): Professionalisierung. In: Eyferth, Hanns (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 775–811
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 1399–1423
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 179–198
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 197–217
- Diller-Murschall, I./Haucke, K./Breuer, A. (Hg.) (1997): Qualifizierung lohnt sich! Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br: Lambertus
- Dollase, Rainer (2010): Erfolgchancen erhöhen. Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen. In: Hense, Marga-rita (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 79–90
- Dt. Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm (1979): Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. München: DJI (DJI-Forschungsbericht)
- Ehrhardt, A. (1996): Aspekte der Entwicklungsgeschichte eines typischen Frauenberufes – Von der Eingriffsverwaltung zum Dienstleistungsangebot. In: Devivere, B.: „Mit uns auf Erfolgskurs“. Fachberatung in Kindertagesstätten ; Kongressdokumentation. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 26)
- Engel, E.-M./Fröhlich-Gildhoff, K./Wigger, A. et al. (Hg.) (2008): Professional support for violent young people. Results of a comparative European study. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: FEL-Verl. Forschung-Entwicklung-Lehre (Beiträge zur Kinder- und Jugendforschung, 3)
- Ehrhardt, A.:(1983): Bundeszentrale Fortbildung und deren Bedeutung für innovatorische Prozesse in der Sozialen Arbeit, Trier

- Ehrhardt, A. (2010): Methoden der Sozialen Arbeit, SchwalbachHaug-Zapp, E. (2005): Von der Nothilfe der Nachkriegszeit bis zum Trägerwechsel 2003. In: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau Zentrum Bildung (Hg.): „Kinder sind unsere Zukunft“, Fachberatung in Kindertagesstätten in Hessen und Nassau. Dokumentation III 08/2005
- Freie Hansestadt Bremen-Die Senatorin für Soziales, Kinder Jugend und Frauen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen. für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen
- Friesinger, Theresia (2008): Braucht Fachberatung ein Gesicht? Richtlinien für ein klares, professionelles und bundeseinheitliches Berufsbild der Fachberatungen für Kindertagesstätten mit kurz-, mittel- und langfristigen Perspektiven ; [Bacelor Thesis]. 1. Aufl. Norderstedt: Grin-Verlag
- Fthenakis, W. E. (2008): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Unter Mitarbeit von Heike Hofmann-Salzer. 2012. Aufl. Wiesbaden
- Fthenakis, W. E. (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. Aufl. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit : Pädagogische Ansätze)
- Galuske, M. (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Grundlagentexte Sozialpädagogik /Sozialarbeit)
- Goffman, E. (1972): Asyl. Über d. soziale Situation psychiatr. Patienten u. anderer Insassen. Frankfurt (am Main): Suhrkamp
- Grasshoff, G. (Hg.) (2013): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Grasshoff, G./Paul, L./Yeshurun, S.-A. (2015): Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe. Rekonstruktionen von jugendlichen Biografien im Kontext von Jugendarbeit und Erziehungshilfe. Weinheim: Beltz Juventa
- Grawe, K. (1994): Was sind die wirklich wirksamen Ingredienzien der Psychotherapie? Einführungsreferat von Prof. Klaus Grawe auf dem Psychotherapiekongress 1994 in Hamburg. Erläuterung vier grundlegender therapeutischer Wirkprinzipien und die Anwendung auf therapeutische Schulen zur Beurteilung ihrer Wirksamkeit
- Grenner, K./Gralla-Hoffmann, K. (2010): Wirksamkeit der Fachberatung im Freistaat Sachsen. In: Margarita Hense (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen er-

- höhen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 58–78
- Hamburger, F. (1997): Sozialpädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim, S. 245-256
- Hanses, A./Sander, K. (Hg.) (2012): Interaktionsordnungen. Gesundheit und soziale Praxis. Wiesbaden: Springer VS
- Harmsen, T. (2009): Konstruktionsprinzipien gelingen der Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 255–264
- Hebenstreit, S. (1984): Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder – Konzeption, Arbeitsfeld und berufliches Selbstbild. München
- Heiner, M. (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer
- Heiner, M. (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Felder - Fähigkeiten ; mit 25 Tabellen. München: Reinhardt (Soziale Arbeit)
- Hense, M. (2005): Gut beraten? Was leistet Fachberatung bei der Weiterentwicklung von Bildungsarbeit in Kitas? In: klein & groß 01/2005
- Hense, M. (2008): Zur Wirksamkeit der Fachberatung – Eine empirische Studie. Bielefeld
- Hense, M. (2010) (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung)
- Hense, M. (2010): Fachberatung für Kindertagesstätten im Spiegel der Fachliteratur. In: Margari-ta Hense (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 11–24
- Herrmann, F. (2006): Konfliktarbeit: Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH
- Hinke-Ruhnau, J. (2013): Fachberatung für die Kita-Praxis. Vom Bildungsplan zur Konzeption. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung)
- Hochschule RheinMain (2014): Abschlussbericht des AWiFF - Projektes „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“. Wiesbaden. Online verfügbar unter www.forschung-

fachberatung.de/downloads.html?file=files/awiff/downloads/BMBF-01NV1118.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2017

- Hoffmann, H. (1999): Fachberatung: Tätigkeit ohne Ausbildung? In: Renate Thiersch, Dieter Höltershinken und Karl Neumann (Hg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa (Materialien)
- Höltershinken, D. (2012): Kindergartenreform. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8468). Online verfügbar unter <http://www.nifbe.de/component/themensammlung/item/229>, zuletzt geprüft am 19.02.2014
- Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hg.) (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8468)
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Juventa-Handbuch)
- Irskens, B. (1992): Fachberatung - ein Berufsbild oder eine Sackgasse? In: Beate Irskens (Hg.): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23)
- Irskens, B. (Hg.) (1992): Fachberatung zwischen Beratung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Eigenverl. des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 23)
- Irskens, B./Engler, R. (2005): Von der Hinterbühne auf die Vorderbühne – Schlüsselrolle der Fachberatung in Transfer- und Vernetzungsprozessen, in: Hammes-Di Bernardo, Ev./Hebenstreit-Müller, S. (Hg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Hohengehren
- Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System : eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: Böllert, KT-Verl
- Kleve, H. (1999): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. Aachen
- Köngeter, S. (2009): Professionalität in den Erziehungshilfen. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 175–191

- Krappmann, L. (2012): Erprobungsprogramm. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8468). Online verfügbar unter <http://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z/32-themensammlung/rahmenbedingungen/245-erprobungsprogramm>, zuletzt geprüft am 19.02.2014
- Lau, T./Wolff, S. (1981): Bündnis wider Willen - Sozialarbeiter und ihre Akten. *Neue Praxis* 11: 199-214
- Lau, T./Wolff, S. (1982a): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik - Eine Kontroverse. Grenzen von Modellen sozialpädagogischer Kompetenz. In: *Neue Praxis* Jg. 12, 1982, Nr. 4, S. 299-306
- Lau, T./Wolff, S. (1982b): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit. In: Siegfried Müller, Hans-Uwe Otto, Hilmar Peter und Heinz Süner (Hg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld: AJZ Verl., S. 261–302
- Leschinsky, A. (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA : eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (6), S. 818–829
- Leygraf, J. (2013): *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. München (WiFF Studien, 20)
- May, M. (2004): *Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation*. Gießen
- May, M. (2008): *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- May, M. (2010): *Evaluationsforschung*. In: Bock, K./Miethe, I. (Hg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills.
- May, M. (2014): Auf dem Weg zu einem dialektisch-materialistischen Care-Begriff. In: *Widersprüche*, Heft 134, 34(4), S. 11-51
- May, M./Remsperger, R./Weidmann, S. (2015): *Habitus und Professionalisierung von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen*. In: Anke König, Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 232-247

- May, M. (2011): Wirkung und Qualität in den verschiedenen Ansätzen quantitativer und qualitativer Evaluationsforschung. In: Miethe, I./Schneider, A./Eppler, N. (Hg.): Quantitative und Qualitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Opladen/Farmington Hills
- Merchel, J. (1999): Parteilichkeit als Handlungsprinzip: Eine Bedrohung für professionelle Methodik in der Sozialen Arbeit. In : neue praxis, Heft 6, S. 605-609
- Meuser, M. (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden
- Mey, G./Mruck, K. (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Miedaner, L. (2002): „Balanceakt Fachberatung“, Fachhochschule Esslingen, Hochschule für Sozialwesen (Hg.)
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. 1. Aufl., Weinheim: Beltz
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2004): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. 1. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2013
- Ministerium für Soziales, Gesundheit Familie und Gleichstellung Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen
- Ministerium für Volksbildung (1975): Anweisung zum Einsatz für Fachberater für Vorschulziehung im Pädagogischen Kreiskabinett zu ihren Aufgaben bei der politisch-pädagogischen Arbeit in den Kindergärten. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volks-

bildung - 23.1975 (3), S. 38. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB991085558_0023/38/LOG_0015/, zuletzt geprüft am 28.05.2015

- Moldaschl, M. (2002): Lebenslinien. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Leske und Budrich, S. 295–320
- Müller, B. (1994): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 2., überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Müller, B. (2002): Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 725–744
- Müller, B. (2012): Professionalität. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft., S. 955–974
- Müller, C. W. (Hg.) (1993): Einführung in die Soziale Arbeit. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Edition Sozial)
- Müller, S./Otto, H.-U./Peter, H./Sünker, H. (Hg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld: AJZ Verl.
- Münch, M.-T. (2010): Standortbestimmung und Neuorientierung. In: Margarita Hense (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung), S. 43–57
- Nagler, B. (2002): Rollenspiel. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Leske und Budrich, S. 175–206
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder
- Obrecht, W. (2003): Transdisziplinäre Integration in Grundlagen und Handlungswissenschaften. In: Sorg, Richard (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Ein Projekt des Fachbereichs Sozialpädagogik der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Münster, Westf.: Lit (Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Sozialstaat, 18), S. 119–171
- Obrecht, W. (2009): Die Struktur professionellen Wissens. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 47–72
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München, Basel: E. Reinhardt

- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München, Basel: E. Reinhardt, S. 9–25
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Com-be, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 113–142
- Otto, H.-U. (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften
- PädQuis gGmbH / Steria Mummert Consulting AG (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Dresden
- Panofsky, E. (1989): Gotische Architektur und Scholastik. Zur Analogie von Kunst, Philosophie und Theologie im Mittelalter / Erwin Panofsky. Hrsg. u. mit e. Vorw. vers. von Thomas Frangenberg. [Aus d. Amerikan. von Helga Willinghöfer]. Köln: DuMont
- Rauschenbach, T. (1996): Grenzen der Lebensweltorientierung - Sozialpädagogik auf dem Weg zu "systemischer Effizienz". Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit - In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. Beiheft Erziehung und sozialer Wandel, S. 223-244
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Johann Wolfgang Goethe-Univ., Diss. u. d. T. Sensitive Responsivität in der Erzieherinnen-Kind-Interaktion -Eine qualitative Videostudie--Frankfurt am Main, 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Remsperger, R./Weidmann, S. (2013): Idealtypen der Fachberatung von Kindertagesstätten. In: Michael Schmidt (Hg.): Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten. Von der Norm zur Haltung. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag, S. 85-102.

- Remsperger, R./Weidmann, S. (2015): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: Frühe Bildung, 4. Jahrgang 2015 / Heft 2 (Schwerpunktheft „Institutionelle Rahmenbedingungen früher Bildung“).
- Remsperger, R./Weidmann, S. (2016a): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. In: Anja Schwertfeger & Jutta Helm (Hg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 348-357.
- Remsperger, R./Weidmann, S. (2016b): Professionelles Handeln von Fachberatung reflektieren. In: KiTa aktuell, Jahrgang 2016 / Heft 5
- Resch, C. (1998): Arbeitsbündnisse in der Sozialforschung; In Steinert, Heinz (Hrsg.): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Frankfurt am Main, 36–66
- Reyer, J. (2012): Kindergarten. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8468), S. 193–195
- Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition soziale Arbeit)
- Rosbach, H.-G. (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 123–131
- Rosbach, H.-G./Kluczniok, K./Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Sonderheft 11/2008
- Roux, S. (2006): Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk. – Weinheim, S. 129-139
- Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (1998): Bericht zur Situation der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen
- Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales. Landesjugendamt (2001): Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Untersuchungen des Sächsischen Landesjugendamtes zum Einsatz und zur Inanspruchnahme von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. Dresden
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Online verfügbar unter <http://www.kita-bildungserver.de/downloads/download-starten/?did=441>

- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, Landesjugendamt (2012): Empfehlungen des Landesjugendamtes Sachsen zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege
- Sammons, P./Grabbe, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2008): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Sonderheft 11/2008
- Sander, K. (2012): Interaktionsordnung. Zur Logik des Scheiterns und Gelingens professioneller Praxen. In: Andreas Hanses und Kirsten Sander (Hg.): Interaktionsordnungen. Gesundheit und soziale Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34
- Schaarschuch, A./Oelerich, G (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung: In: dies. (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München/Basel
- Schmidt, Michael (2004): Qualitätsmanagement in sozialrehabilitativen Organisationen. In: Kühl, Sebastian; Engelsburg, Eckart; Probst-Neumann, Michael; Schmidt, Michael (Hg.): Wenn Macht (nicht) tabuisiert wird. Qualitätsmanagement in sozialrehabilitativer Arbeit ; DFG-Projekt "Implementation, Irritation, Innovation? Prozesse der Evaluation von Qualitätsmanagement in sozialrehabilitativen Organisationen im Dritten Sektor" ; Forschungsbericht Phase II kommunikative Validierung. Essen: Univ. Duisburg-Essen, S. 14–23
- Schneider, Sabine (2007): Fehler in Beratungsprozessen - Positionierungen sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Sozial Extra (9), S. 41–44
- Schröer, S./Schulze, H. (2010): Grounded Theory. In: Karin Bock (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich, S. 277–288
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In: Bernd Dewe (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/4936/ssoar-1992-schutze-sozialarbeit_als_bescheidene_profession.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 07.12.2012.
- Schütze, F. (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision (26), S. 10–39. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53206>, zuletzt geprüft am 10.12.2012
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe,

- Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 183–275.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (1). Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28074/ssoar-zbbs-2000-1-schutze-schwierigkeiten_bei_der_arbeit_und.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 07.12.2012
- Sell, S. (2011): Eingeklemmt herausgefordert. Wie kann und wird sich die Fachberatung in den nächsten Jahren weiterentwickeln? In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2011 (04), S. 8–11
- Staub-Bernasconi, S. (2002): Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–258
- Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - ein Lehrbuch. 1. Aufl. Bern: Haupt (UTB Soziale Arbeit, Sozialwissenschaften, 2786)
- Staub-Bernasconi, S. (2009): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 21–45
- Steinert, H. (Hg.) (1998): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Frankfurt a.M.
- Stern, Daniel (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sting, Stephan (2006): Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Berlin: Verl. Das Netz (Kita-Bildung)
- Strätz, R. (1998): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Köln
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Teschner, A. (2004): Erzieherinnen im Kindergarten - eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Münster [u.a.]: Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 27)

- Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa (Materialien)
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit)
- Thole, W. (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften
- Thole, W./Cloos, P. (2000): Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für die Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim/Basel, S. 277-297
- Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hg.) (2003): Leitlinien frühkindlicher Bildung
- Tietze, W./Meischner, T./Gansfus, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Volkel, P./Rosbach, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied
- Viernickel, S. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Berlin: Der Paritätische - Gesamtverband (Forschungsbericht)
- Viernickel, S./Schwarz, S. (2010): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: Der Paritätische - Gesamtverband. [u.a.].
- Wigger, A. (2009): Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten – professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 143–158
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview, in Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22
- Wyssen-Kaufmann, N. (2012): Auswirkungen des ‚Stellvertretungsparadoxes‘ auf das Arbeitsbündnis in der Sozialen Arbeit. In: Andreas Hanses und Kirsten Sander (Hg.): Interaktionsordnungen. Gesundheit und soziale Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–218

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass

- die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den angegebenen Hilfen angefertigt wurde,
- alle wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommene Textstellen und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, als solche kenntlich gemacht sind
- und die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis eingehalten sind.

Bad Neuenahr-Ahrweiler, 13.07.2017

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Wwe', with a long horizontal flourish extending to the right.