



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Im Spannungsfeld zwischen Unterstützung und
Kontrolle –
Pädagogische Fachberatung im Kindergarten –
Konzeptionelle Reflexionen und empirische
Erhebung am Beispiel von „Kinder in Wien“ (KIWI)

verfasst von / submitted by

Sabine Kickingner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /

degree programme as it appears on

the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet.

Wien, am 02.10.2020

Unterschrift: _____

Danksagung

Eine heimliche Obsession für pädagogische und philosophische Theorien entwickelte ich bereits sehr früh, indem ich mich in Lehrbücher meiner älteren Schwester vertiefte. Diese Vorliebe für philosophisches Denken verfestigte sich in der Schule dank meiner ehemaligen Lehrer Erwin Pöschl und Dr. Martin Voglhuber.

Zum Leidwesen meiner Eltern verbrachte ich ausgiebig viel meiner Schulzeit mit Klassenkolleg*innen im Kaffeehaus. Das war Bildung im privaten Kreis, indem wir u. a. Texte von Schopenhauer und Nietzsche diskutierten, analysierten und kleine „Philosophische Runden“ abhielten. Für das Durchhaltevermögen meiner Eltern während der Schulzeit und ihre Unterstützung während des Studiums, indem sie mir in herausfordernden Zeiten immer einen Rückzugsort in meinem Elternhaus zur Verfügung gestellt haben, möchte ich mich aus ganzem Herzen bei diesen bedanken.

Besonderer Dank gilt meinem Masterarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß, den ich sowohl fachlich als auch menschlich sehr schätze und welcher mit so viel Geduld, Begeisterung, konstruktiver Kritik und positivem Zuspruch den Prozess der Masterarbeit begleitet hat. Danke auch an Mag. Christian Andersen für seine hilfreichen Anmerkungen.

Großer Dank gilt der Geschäftsführung bei „Kinder in Wien“, Mag.^a Gudrun Kern, Thomas-Peter Gerold-Siegl, MBA, und dem Regionalmanagement. Insbesondere der gesamten Abteilung der Fachberatung unter der Leitung von Mag.^a Michaela Guggerell, die mich beim Verfassen dieser Arbeit, der Recherche und der durchgeführten Erhebung sehr unterstützt hat; und natürlich der Regionalmanagerin Martina Weber, den Leitungen sowie Pädagog*innen der Region Mitte-Nord, die mir bei der Pretestung geholfen haben. Vor allem aber möchte ich mich bei allen pädagogischen Fachkräften bei KIWI bedanken, die an der Online-Befragung teilgenommen und dadurch wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

In Anlehnung an das Zitat *„In unseren Freunden suchen wir, was uns fehlt“* von *Martin Kessel*, bedanke ich mich von Herzen bei all meinen lieben Freund*innen und Studienkolleg*innen, die mich während meines Weges begleitet haben und

Momente sowohl mit fachlichem Input als auch mit viel Humor gefüllt haben. Insbesondere zu Mag.^a Iris Baumann möchte ich Danke sagen; dafür, dass sie immer – auch in schweren Zeiten – an mich geglaubt hat. Ebenso bedanke ich mich bei Dr.ⁱⁿ Margit Mayr und Mag.^a Iris Höllhuber, die mich im Bereich Statistik und Fragebogenerstellung mit ihrer Expertise beraten haben, sowie bei Mag.^a Rita Nowak, die mich bei der grafischen Darstellung unterstützt hat. Aus vollem Herzen bedanke ich mich weiter bei meiner ehemaligen Arbeitskollegin Julia Benedikt, BA MA, die mich im Prozess meiner Arbeit stets bestärkt hat und großes Zutrauen in mich hatte.

Last but not least bedanke ich mich aus tiefstem Herzen bei meiner Schwester Mag.^a Doris Kölbl, die mich nicht nur während des gesamten Studiums begleitet hat, sondern schon mein ganzes Leben und immer für mich da war, wenn ich sie am dringendsten brauchte. Danke für deine Zeit, deinen Rückhalt und für das Lektorieren wissenschaftlicher Arbeiten, liebe Doris. Danke auch an meinen Schwager Christoph Kölbl, der mich aus sämtlichen *digitalen* Krisen befreit hat und natürlich an meine Nichte und meine Neffen, die mich darin bestärken, dass sich der Einsatz für eine qualitativ hochwertige Elementarpädagogik stets lohnt.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
I. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	10
1 AUSGEWÄHLTE THEORETISCHE BEZUGSPUNKTE UND METHODISCHER AUFBAU DER ARBEIT	10
2 WAS IST BERATUNG – WAS IST PÄDAGOGISCHE FACHBERATUNG?	15
3 FACHBERATUNG – EIN AKTUELLES THEMA IM BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DISKURS?	21
3.1 Fachberatung und Bedingungen ihres Zustandekommens – Ein historischer Rückblick	28
3.2 Bildungs- und Beratungswissenschaft.....	30
3.3 Beratung im Rahmen pädagogischer Berufstätigkeit – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis	33
3.4 Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung – Was pädagogische Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen leisten kann.....	37
3.5 Bisherige empirische Untersuchungen zur pädagogischen Fachberatung	42
4 PÄDAGOGISCHE FACHBERATUNG IN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN ÖSTERREICH	49
4.1 Pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ (KIWI).....	53
4.2 Zwischen Unterstützung und Kontrolle? – Die Rollen pädagogischer Fachberatung	58
4.2.1 Kompetenzen und Qualität in der pädagogischen Fachberatung	62
4.2.2 Erfolge und Grenzen in der pädagogischen Fachberatung	65
5 PROFESSIONALISIERUNG IN DER BERATUNG	70
5.1 Inhalt, Beziehung und Menschenbilder in der pädagogischen Fachberatung	72
5.2 Das Beratungsgespräch und die Kunst, pädagogisch zu beraten	77
5.2.1 Vom aktiven Zuhören und selbstständigen Denken	78
5.2.2 Konfrontieren, ohne zu bewerten?	81
5.2.3 Gelungene Gesprächsführung	84

5.2.4	Von der Theorie in die Praxis und wieder zurück? – Fachberatung als relevante Schnittstelle	87
6	HERAUSFORDERUNGEN IN DER PÄDAGOGISCHEN BERATUNG	90
6.1	Herausfordernde Persönlichkeiten in der Beratung	92
6.2	Gefühle beim Gegenüber	94
6.2.1	Schwierige Situationen – Vermeintliche Widerstände	97
6.2.2	Psychohygiene bei pädagogischen Fachberater*innen	99
6.3	Die Zukunft pädagogischer Fachberatung	101
II.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	104
7	BEFRAGUNG VON PÄDAGOG*INNEN ZUM ERLEBEN PÄDAGOGISCHER FACHBERATUNG IN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN BEI „KINDER IN WIEN“ (KIWI)	104
7.1	Methodisches Vorgehen	105
7.1.1	Intention der empirischen Untersuchung	106
7.1.2	Überlegungen zum Fragebogen	107
7.1.3	Datenerhebung und Rücklauf	108
7.2	Ergebnisdarstellung und Interpretation	109
8	RESÜMEE	124
9	LITERATURVERZEICHNIS	134
10	ANHANG	140
10.1	Befragung	140
10.1.1	Informationsbrief zum Fragebogen	140
10.1.2	Fragebogen	141
10.2	Tabellen zu den Kategorien der offenen Fragen	142
11	KURZFASSUNG / ABSTRACT	145

Abbildungsverzeichnis

Abbildung a: Einschätzung der Notwendigkeit von Beratung durch die pädagogische Fachberatung	110
Abbildung b: Pädagogische Fachberatung ist für die Arbeit in der Praxis hilfreich.....	110
Abbildung c: Beratungsangebote helfen bei der beruflichen Weiterentwicklung	110
Abbildung d: Beurteilung der Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachberatung	111
Abbildung e: Beratung durch die pädagogische Fachberatung wird grundsätzlich gerne in Anspruch genommen.....	111
Abbildung f: Angaben zur pädagogischen Fachberaterin.....	112
Abbildung g: Unterstützung durch pädagogische Fachberatung.....	113
Abbildung h: Boxplot: Gruppenunterschiede in der Zufriedenheit der Fachberatung	114
Abbildung i: Freiwilligkeit	114
Abbildung j: Kontrollempfinden	114
Abbildung k: Favorisierte Beratungssettings.....	116
Abbildung l: Direkte Anforderung der pädagogischen Fachberatung durch die Fachkraft erwünscht.....	118
Abbildung m: Dauer der Begleitung durch die pädagogische Fachberatung	119
Abbildung n: Fluktuation und Wechsel der zuständigen pädagogischen Fachberaterin	119

Einleitung

Während sich auf der einen Seite immer weniger Menschen für das Berufsfeld der Kindergartenpädagogik entscheiden bzw. die Anmeldezahlen an Bildungslehranstalten und Kollegs für Elementarpädagogik kontinuierlich sinken, steigen auf der anderen Seite ebenso fortlaufend jene Leistungsanforderungen, die an pädagogische Fachkräfte in der Praxis gestellt werden. Anforderungen, die meist auf bildungspolitischen Entscheidungen, u. a. durch Behörden, und auf Konzepten öffentlicher oder privater Träger basieren. Die Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen soll externen Ansprüchen gerecht werden, um die *Bildungspotenziale* aller Kinder bestmöglich auszuschöpfen. Pädagogische Fachkräfte erfüllen in diesem Sinne nicht nur den Auftrag nach Erziehung und Begleitung, sondern gehen auch ihrem Bildungsauftrag nach. Das Konglomerat an Aus- und Weiterbildung, Beobachtungen, Entwicklungsgesprächen, Portfolios, Planungen, Reflexionen etc. soll optimiert werden, um Qualitätsansprüchen zu genügen. Gegen Qualität ist selbstverständlich nichts einzuwenden, doch diese fordert auch ihren Preis. Eine intensive und vor allem hochwertige Auseinandersetzung mit der pädagogischen Planung und Tätigkeit, den Bildungsbereichen, dem Schreiben von Vorbereitungen und Reflexionen, um nur einige zu nennen, erfordert zeitliche Ressourcen und gegebenenfalls Personen, die einem beratend oder unterstützend zur Seite stehen. In diesem heterogenen Feld an externen sowie internen Anforderungen, in dem sich elementare Bildungseinrichtungen befinden, ist auch das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung verankert. Fachberatung ist da sinnvoll, wo Wissen und Erfahrungen der Pädagog*innen im elementarpädagogischen Bereich nicht ausreichen, um Situationen und Herausforderungen angemessen bewältigen zu können, und daher professionelle Unterstützung gefragt ist. Gegenwärtig verfügen etliche elementare Bildungseinrichtungen in Österreich über betriebsinterne pädagogische Fachberater*innen, die Pädagog*innen in ihrer täglichen Arbeit begleiten. Insbesondere in Wien zählt diese Berufsgruppe bei privaten Trägern, wie u. a. der „Nikolausstiftung“, den „Kinderfreunden“ und „Kinder in Wien“ (KIWI) zum pädagogischen Gesamtkonzept. Zum Berufsbild der pädagogischen Fachberatung gehören zum einen reichlich pädagogische Expertise sowie Erfahrungen in der Praxis und zum anderen idealerweise Beratungskompetenz¹, um fachliches Wissen

¹ Für Wimmer et al. (2012, 16f.) umfasst der Begriff Beratungskompetenz drei Bereiche: Methodische, soziale und personale Kompetenz. Darunter verstehen sie die Kompetenz, Beratungsgespräche bewusst zu steuern und zu organisieren, das Gegenüber zu verstehen, verständlich zu kommunizieren, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

auch erfolgreich transportieren zu können. Pädagogische Fachberater*innen sollten die Fähigkeit besitzen, sich auf die zu beratende Person – mit all ihren Vorstellungen und Vorerfahrungen – einzustellen und zu dieser vorzudringen (Wimmer et al. 2012, 14f.).

In elementaren Bildungseinrichtungen wird die pädagogische Fachberatung idealerweise von den zu Beratenden – der Standortleitung bzw. den Pädagog*innen – angefordert und bewusst in Anspruch genommen, sodass die Beratung auf Freiwilligkeit basiert. In der Praxis wird pädagogische Fachberatung allerdings wiederholt auch dort eingesetzt, wo durch Beobachtungen von außen der Auftrag von der Geschäftsführung bzw. dem Leitungs- oder Regionalmanagement des Trägers kommt. In diesen Situationen beruht Beratung nicht auf Freiwilligkeit, was zu Unsicherheiten oder Widerständen im Beratungsprozess führen kann. Vor diesem Hintergrund bewegen sich pädagogische Fachberater*innen in einem Spannungsfeld zwischen auf Freiwilligkeit basierender Beratung und einer von außen beauftragten Qualitätssicherung. Die Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung oszillieren somit u. a. zwischen pädagogisch-didaktischer Begleitung und Unterstützung sowie prüfender Qualitätskontrolle. Während einzelne Institutionen, wie beispielsweise die „Caritas“ in Oberösterreich (2019) zum Teil Qualitätsentwicklung auf ein Mitglied des Fachberater*innen-Teams auslagern, münden in anderen Einrichtungen Unterstützung und Kontrolle zugleich in ein und derselben Funktion – nämlich jener der pädagogischen Fachberatung. Dort wo Beratung jedoch nicht nur als Hilfestellung, sondern auch als Kontrollinstanz erlebt wird, entsteht gezwungenermaßen ein Spannungsfeld, das zu Verunsicherungen auf Seite der pädagogischen Fachkräfte führen kann oder gar zu Ängsten (Hinke-Ruhnau 2013, 12).

„Leider wird dabei vergessen, dass Menschen in einem kontrollierten System dazu neigen, eher weniger als mehr einzubringen. Motivation und Transparenz sind dagegen Paten, die Engagement und Interesse bei Erzieher/innen freisetzen können“ (Hinke-Ruhnau 2013, 12).

Hinzu kommt, dass die verschiedenen Ebenen von Auftraggeber*innen, Berater*innen und Pädagog*innen möglicherweise unterschiedliche Intentionen verfolgen. Während die Institution beispielsweise eine rasche Problemlösung forciert, möchte der/die Berater*in informieren bzw. Pädagog*innen dazu anregen, zu einer ihren Erwartungen entsprechenden Lösung zu kommen (Wimmer et al. 2012, 26). „Es gibt also bei Institutionen, Berater und Klient aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen unterschiedliche Beurteilungen von Erfolg. Daraus

können natürlich Spannungsfelder entstehen“ (Wimmer et al. 2012, 27). Spannungsfelder, die nicht zuletzt auch auf Freiwilligkeit und einer Doppelfunktion der pädagogischen Fachberatung basieren können.

In der vorliegenden Masterarbeit liegt, neben der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzeptionierungen der Fachberatung, der Fokus auf einer empirischen Erhebung am Beispiel eines freien Trägers für elementare Bildungseinrichtungen – „Kinder in Wien“ (KIWI) – und in diesem Zusammenhang auf den persönlichen Einschätzungen und Wahrnehmungen von bei „Kinder in Wien“ beschäftigten Pädagog*innen, die großteils im kontinuierlichen Kontakt mit der pädagogischen Fachberatung stehen. Vor diesem Problemhorizont stellt sich für die Arbeit folgende Forschungsfrage:

*„Welche Erfahrungen machen Pädagog*innen bei ‚Kinder in Wien‘ (KIWI) mit der Begleitung durch die pädagogische Fachberatung? Und welche Folgerungen lassen sich daraus für die Weiterentwicklung der Fachberatung ableiten?“*

Als Begründung für die Bearbeitung der Fragestellung lassen sich u. a. Überlegungen von Engelsmann (2020), Alsago et al. (2018), Wimmer et al. (2012), Alke (2018) und Hinke-Ruhnau (2012) anführen, die ein stetiges Wachstum an Fachberatungsbedarf beobachten und sich in ihren Ausführungen mit der Thematik detailliert auseinandersetzen. Den Bedarf an Fachberatung machen die Autor*innen vor allem am gesellschaftlichen Wandel, der schnelllebigen Zeit sowie der steigenden Komplexität im Berufsleben fest, welche bei Menschen Bedenken, Verunsicherungen und Fragen hervorrufen kann. Laut Wimmer et al. (2012, 241) sind Fachberater*innen in ihrer Rolle dazu berufen, Fragen zu beantworten und Sicherheit zu vermitteln. „Die Kompetenz, sowohl Expertenwissen vermitteln als auch Problemlösungsprozesse konstruktiv gestalten zu können, wird das Zukunftsthema der Fachberatung“ (Wimmer et al. 2012, 241). Fachberatung in diesem Sinne bedeutet jedoch nicht, die Verantwortung und Zuständigkeit an die Berater*innen abzugeben, sondern sich im Zuge des Beratungsprozesses zu *entfalten* und über gemeinsames Nachdenken sowie fachlichen Input neue Erkenntnisse für sich zu gewinnen (Wimmer et al. 2012, 241). Hinzu kommen theoretische Auseinandersetzungen von beispielsweise Bülow (2018), Lehner (2013), Bauer et al. (2012), Gröning (2011) und Krause (2003), die Beratung in Bezug auf Bildungswissenschaft sowie pädagogische Praxis eingehend beleuchten. Relevant sind zudem für die geplante Arbeit die bereits durchgeführten qualitativen

und quantitativen Untersuchungen zum Thema pädagogische Fachberatung von u. a. May, Lattner und Hruska et al. (2018), Hense (2008) und Miedaner (2002).

I. Theoretische Überlegungen

1 Ausgewählte theoretische Bezugspunkte und methodischer Aufbau der Arbeit

Fachberatung kann als „... eine Form von Hilfestellung und kreativer Lösungssuche [definiert werden]. Sie wird dann gesucht, wenn Unsicherheit infolge Nichtwissens, Nicht-Verstehens, Komplexität, Widersprüchlichkeit oder Neuerungen entsteht“ (Wimmer et al. 2012, 9). Mittels professioneller und fachlicher Begleitung durch Expert*innen werden in diesem Sinne bei pädagogischen Fachkräften Alternativen sowie Handlungsoptionen beleuchtet. In einer Beratungssituation treten pädagogische Fachberater*innen und Pädagog*innen in einen gemeinsamen Prozess, der die Intention verfolgt, zu (Selbst-)Erkenntnis oder auch Problemlösungen zu gelangen bzw. ein Gefühl der Sicherheit begünstigt. Vor diesem Hintergrund stellen Berater*innen ihre fachliche Kompetenz in Form von Wissen, aber auch ihre persönlichen Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und des einfühlsamen Verstehens zur Verfügung, um die zu beratende Person in ihren Anliegen oder Entscheidungsprozessen zu begleiten. (Wimmer et al. 2012, 9f.) Nach Wimmer et al. (2012) sind u. a. die psychologischen und kommunikativen Fähigkeiten der Fachberater*innen maßgeblich dafür verantwortlich, ob der Inhalt auch tatsächlich vom Gegenüber aufgenommen und verinnerlicht werden kann. Neben individuellen Kompetenzen stellen auch strukturelle Gegebenheiten einflussnehmende Faktoren dar, die es im Hinblick auf Beratungen zu berücksichtigen gilt. Ansonsten besteht die Gefahr, Einzelne stellvertretend für systemische *Verfehlungen* verantwortlich zu machen. Lehner (2013) betont in diesem Zusammenhang die Wirkungsmacht von Institutionen: „Indem die Institution die Verantwortung nicht übernimmt, bekommt jeder Verantwortung für sich selbst und wer diese nicht übernimmt, ist selbst schuld und kann keine Hilfe von außen erwarten“ (Lehner 2013, 112).

Eine *gelingende* Beratung erfordert sowohl die Bereitschaft der pädagogischen Fachberater*innen als auch die der Pädagog*innen, sich vollends auf den Beratungsprozess einzulassen. Die Basis dafür bildet, neben dem fachlichen Know-how und den Beratungskompetenzen, eine gute Arbeitsbeziehung bzw. in Anlehnung an Figdor (2008, 51f.) ein „Arbeitsbündnis“². Es ist nicht nur wesentlich, eine gute Beziehung zu der zu beratenden Person aufzubauen, sondern auch die Expertise dieser im Beratungsprozess anzuerkennen und einen reziproken Lösungsprozess anzustreben (Wimmer et al. 2012, 9f.). Viele Faktoren können zu einer *gelingenden* Beratung beitragen, im Gegensatz dazu aber auch ihre Wirkung verfehlen. In der vorliegenden Arbeit soll den Fragen nachgegangen werden, wie Pädagog*innen bei „Kinder in Wien“ die Funktion der pädagogischen Fachberatung wahrnehmen, einschätzen, welche Aufgabenbereiche sie dieser zuordnen und ob sie für sich relevante Erkenntnisse durch den Beratungsprozess gewinnen konnten bzw. Entwicklungen möglich waren oder auch nicht. Weiter wird danach gefragt, inwiefern pädagogische Fachkräfte die pädagogische Fachberatung als Unterstützung oder im Gegenteil als Ressourcenverschwendung oder sogar Kontrolle erleben? Es geht um eine intensive Auseinandersetzung damit, ob Informationen und Problemlösungen bei den Pädagog*innen bei „Kinder in Wien“ wirklich ankommen und Beratung leistet, was sie leisten soll³.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird in einem ersten Teil der Diskurs zum Thema Beratung und Elementarpädagogik – mit besonderem Fokus auf der pädagogischen Fachberatung – herangezogen. Hier stehen zum einen die Autor*innen Engelsmann (2020), Alsago et al. (2018), Alke (2018) sowie Lehner (2013) im Mittelpunkt des Interesses, die sich intensiv mit dem Begriff Beratung, seiner wissenschaftlichen Konstitution und mit dem bildungswissenschaftlichen Zugang von Beratung beschäftigen sowie den Fokus auf Beratung als professionelle Handlung in der Praxis legen. Zum anderen wird Bezug auf Bülow (2018), Bauer et al. (2012), Gröning (2011) und Krause (2003) genommen, die dem Aspekt Beratung im pädagogischen Arbeitsfeld immer mehr Bedeutung zuordnen und sich der Thematik aus einem erziehungstheoretischen, aber auch einem erziehungspraktischen Blickwinkel zuwenden und diesbezüglich detailliert auf das Verhältnis von Beratung und Pädagogik eingehen. Weiters werden die Auseinandersetzungen von Wimmer et al. (2012) und Hinke-Ruhnau (2013)

² Das Herstellen eines diagnostischen bzw. pädagogischen Arbeitsbündnisses in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung, indem ein gemeinsames Nachdenken vollzogen wird, Vorstellungen verbalisiert und geteilt werden können, ist wesentlich für die Beziehung zwischen Eltern und Berater*in.

³ vgl. Tätigkeitsbereiche bei „Kinder in Wien“ (KIWI) im Kapitel 3.4, Seite 37

berücksichtigt, die sich u. a. ausführlich mit Beratungskompetenzen und Erfolgen sowie Grenzen in der Beratung auseinandersetzen. Nicht minder relevant sind die theoretischen Ausführungen von May, Lattner und Hruska et al. (2018), Hense (2008) und Miedaner (2002) zu pädagogischer Fachberatung und deren Durchführung von empirischen Untersuchungen zur Thematik.

Wesentlich sind zudem die Beiträge von Bauer et al. (2012). Die Autorinnen knüpfen in ihrem Werk „Grundwissen Pädagogische Beratung“ einerseits mit Mollenhauer an frühere Ausführungen zur „Beratungskunst“ (Mollenhauer 1965 zit. n. Bauer et al. 2012) an, welcher in der Beratung vor allem die Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden betont und sich gegen Beratung als Kontrolle verwehrt: „Der pädagogische Sinn der Beratung liegt darin, dass sie die Selbstfähigkeiten, die Produktivität, die Rationalität und die Fantasie des Ratsuchenden anspricht“ (Mollenhauer 1965 zit. n. Bauer et al. 2012). Andererseits thematisieren diese in Anlehnung an Buber und Rogers den Begriff des „Verstehens“ (Bauer 2012, 12) im Kontext der Beratungsbeziehung und des Arbeitsbündnisses. Insbesondere gehen Bauer et al. (2012) auch auf mögliche Gefühle in Beratungssituationen auf Seiten der zu beratenden Personen ein und diskutieren die Herausforderung von Beratung und Kontrolle unter Bezugnahme der Beratungswissenschaft.

Zudem werden Aspekte und Begrifflichkeiten des Wiener Modells der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung einfließen, da theoretische Ausführungen hierzu relevant für pädagogische Fachberatung sein können (Lehner 2013). Vor diesem Hintergrund wird der Mehrwert der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung für eine *gelingende* Beratung thematisiert (Figdor 2008). Dass Wissen und Erfahrungen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung förderlich für die Gestaltung von pädagogischen Beratungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen sein können, wird im Verlauf der Arbeit noch präziser beleuchtet; ebenso wie eine Auseinandersetzung mit der *elenktischen Prüfung* des Sokrates bedeutsam sein kann, die mittels prüfenden Gesprächs zu Erkenntnisgewinn durch Selbstreflexion führen soll und Einsichten für einen gelingenden Beratungsprozess liefern kann. Dabei geht es beim *sokratischen Prüfen* darum, die gegenwärtige Situation infrage zu stellen, vermeintliche Mängel zu identifizieren und falsche Problemlösungsstrategien aufzudecken (Ruhloff 2007, 9ff.).

Es handelt sich bei der herangezogenen Literatur um eine wechselseitige Verschränkung von Theorie und empirischem Material⁴. Der Fokus liegt dabei auf der Beratung im Kontext mit Pädagogik, und es wird insbesondere auf pädagogische Beratungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen bzw. auf das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung eingegangen. Die Veröffentlichungen, vor allem die aktuellsten, können als Basis für nachfolgende Untersuchungen angesehen werden und finden in der Arbeit im Hinblick auf Gemeinsamkeiten sowie Differenzen Berücksichtigung. Die empirische Untersuchung beinhaltet eine Befragung von Pädagog*innen bei dem privaten Träger „Kinder in Wien“, um in den Blick zu nehmen, was pädagogische Fachberatung ausmachen kann, welche Aufgabenbereiche ihr zuordenbar sind und welche Aspekte für einen gelingenden Beratungsprozess förderlich sein können. Im Zentrum steht dabei die Frage, unter welchen Bedingungen es zu einer professionellen Beratung kommen kann, in welcher Form Beratungsprozesse an KIWI-Standorten stattfinden und/oder welche Gefühle bei Pädagog*innen auftreten können.

Es wird davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung der Perspektiven von Pädagog*innen ein insgesamt besseres Verständnis für die Rolle und Effizienz der pädagogischen Fachberatung eröffnet. In diesem Zusammenhang wird mittels Fragebogen die Wahrnehmung bzw. Einschätzung von pädagogischen Fachkräften im Kontakt mit der pädagogischen Fachberatung in den Blick genommen und im Hinblick auf die Rolle der Fachberatung und ihre Bedeutung für Pädagog*innen sowie deren tägliche Arbeit in der pädagogischen Praxis untersucht. Die Befragung erfolgte online und anonym, die Angaben der einzelnen Befragten wurden vertraulich behandelt. Im Anschluss an die Befragung wurden theoretische Überlegungen und die Interpretationen der Ergebnisse in einen Zusammenhang gestellt. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen können als Erweiterungen der theoretischen Ausführungen angesehen werden.

⁴ vgl. die empirische Studie zur „Wirksamkeit der Fachberatung“ von Margarita Hense (2008) und die darin angeführten Untersuchungen von Sigurd Hebenstreit aus dem Jahr 1984 „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder“, von Rainer Strätz aus dem Jahr 1998 „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen“, von Lore Miedaner aus dem Jahr 2002 „Balanceakt Fachberatung“ die Mitgliederbefragung des DiözesanCaritasVerbandes Trier zur Fachberatung „Blickpunkt Kundenbefragung“ sowie die Masterarbeit von Gimplinger (2014) und die Untersuchungen von May, Lattner und Hruska et al. (2018)

Als Teilfragen, welche den argumentativen Bogen der Arbeit spannen, lassen sich folgende ausmachen:

- *Welcher Diskurs wird aktuell über Fachberatung (im Hinblick auf elementarpädagogische Einrichtungen) geführt?*
- *Welche Perspektiven lassen sich – insbesondere in der Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft – ausmachen, welche sich mit dem Verhältnis von Beratung und Elementarpädagogik beschäftigen?*
- *Welche Inhalte werden in der pädagogischen Fachberatung – exemplarisch bei „Kinder in Wien“ – transportiert?*
- *Wie kann die pädagogische Fachberatung Einfluss auf die pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen nehmen?*
- *Worin liegt der Mehrwert der pädagogischen Fachberatung für den Träger (Geschäftsführung/Leistungs- und Regionalmanagement)?*
- *Wie kann das Angebot der pädagogischen Fachberatung effizienter gestaltet werden?*
- *Welches Wissen und welche Kompetenzen braucht pädagogische Fachberatung, um „gut“ beraten zu können?*
- *Welche Herausforderungen/Widerstände können im Zuge des Beratungsprozesses auftreten?*
- *Wie können gewonnene Ergebnisse bzw. Kategorien aus den Befragungen als Erweiterung für theoretische Überlegungen gelesen werden?*

In dem folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der Erläuterung der zentralen Begriffe – Beratung und pädagogische Fachberatung – und einer möglichen Definition.

2 Was ist Beratung – Was ist pädagogische Fachberatung?

Beratung ist ein Begriff, der seit Jahren im Hinblick auf unsere Gesellschaft ubiquitär auftritt. Dabei kann Beratung ebenso weitgefasst gedacht werden, wie das Aufgabenprofil der pädagogischen Fachberatung. Beratung kann nach Bamler (2006, [1]) einerseits als professionelle Unterstützungsleistung durch Expert*innen in Anspruch genommen werden, andererseits können Einzelne auch von Personen aus ihrem sozialen Umfeld *beraten* werden. In diesem Kontext steht Beratung sowohl für Informationsweitergabe, Weiterempfehlung an externe Einrichtungen oder Spezialist*innen, konkrete Praxisunterstützung oder auch Mitempfinden und Zuhören.

„Beratung kann aber auch die gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten bzw. Hilfe bei Problembewältigung umfassen. Sie kann eine reflexive Auseinandersetzung mit Problemen, Schwierigkeiten oder Konflikten beinhalten, die weit über ausschließlich informative Hinweise und unterschiedliche Tipps hinausgeht“ (Bamler 2006, [1]).

In manchen Beratungssettings genügt der bloße Austausch von Informationen nicht, sondern es bedarf eines individuellen Beratungsprozesses. Ein intensiver sowie nachhaltiger Prozess, der auf einer Vertrauensbasis beruht und dahingehend die Relevanz positiver emotionaler Beziehungen zwischen Berater*innen und zu Beratenden verdeutlicht. (Bamler 2006, [1]) Wird nach Definitionen im Hinblick auf Beratung und Pädagogik gefragt, muss auf jene Disziplinen der Wissenschaft verwiesen werden, denen der Begriff der Beratung inhärent ist. „Nach Beck (1991) ist die Beratung in den Disziplinen Soziologie, Pädagogik und Psychologie verortet“ (Bülow 2017, 34). Durch diese interdisziplinäre Verankerung des Begriffs kommt es zu mannigfachen theoretischen Ausführungen und Definitionsversuchen von Beratung (Bülow 2017, 34). In Anlehnung an u. a. Bülow (2017, 35) kann festgehalten werden, dass pädagogische Beratung jedenfalls dann stattfindet oder gebraucht wird, wenn es in der pädagogischen Praxis zu Herausforderungen kommt, die von den Fachkräften nicht alleine gelöst werden können.

Wimmer et al. (2012, 9f.) definieren Fachberatung als einen Kommunikationsprozess, in welchem Berater*innen bestimmte Kompetenzen, Skills und Methoden benötigen, um in Zusammenarbeit mit den zu Beratenden bzw. in

einem gemeinsamen Prozess Herausforderungen fokussiert anzugehen sowie Lösungen zu erarbeiten:

„Fachberatung ist eine Form von Hilfestellung und kreativer Lösungssuche. Sie wird dann gesucht, wenn Unsicherheit infolge Nichtwissens, Nicht-Verstehens, Komplexität, Widersprüchlichkeit oder Neuerungen entsteht. Durch Information, fachliches und prozedurales Wissen soll Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit, Planbarkeit und Sicherheit (wieder-)hergestellt werden. Psychologische und kommunikative Kompetenz entscheidet, ob der Beratungsinhalt auch ankommt und integriert werden kann“ (Wimmer et al. 2012, 9).

Fachberatung ist für die Autor*innen ein von den zu Beratenden selbst gewählter und von Berater*innen angeleiteter Prozess, der eine Intention verfolgt. Im Zuge dieses Prozesses wird zum einen Fachwissen transportiert, welches zu Beratende darin unterstützt, Perspektiven zu erkennen und im Hinblick auf Entwicklung handlungsfähig zu werden. Dabei geht es darum, dass zu Beratende darin begleitet werden, ihr Verhalten zu ändern bzw. mögliche Herausforderungen zu meistern. Die Beziehung zwischen Berater*innen und zu Beratenden ist für Wimmer et al. (2012, 10) das Fundament für Entwicklung. Sie muss kontinuierlich hinterfragt werden und wird getragen von methodischen Tools wie beispielsweise Kommunikationstechniken und angemessenen Anregungen. Zeitweise erfordert es der Beratungsprozess, dass Etappenziele mit den zu Beratenden vereinbart werden und die Beratung dahingehend verschiedene Phasen durchläuft. (Wimmer et al. 2012, 10)

Es gibt im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Beratungsformen. Wimmer et al. (2012, 12) gliedern diese in Fachberatung, Prozessberatung und die psychosoziale Beratung. Fachberatung und Prozessberatung ist nach Wimmer et al. ein Unterstützungsangebot, durch welches zu Beratende in einem gemeinsamen Prozess mit den Berater*innen beispielsweise Problemlösungsstrategien entwickeln. Unter Prozessberatung wird etwa Coaching oder Supervision verstanden. Für Wimmer et al. sind Prozessberater*innen vor allem auf die Expertise der zu Beratenden fokussiert, während Fachberatung darüber hinaus noch ihr Fachwissen, organisationsrelevantes Wissen und bei Bedarf Unterstützung bei Entscheidungen anbietet. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass das Mitgestalten seitens der zu Beratenden im Hinblick auf Fachberatung weniger relevant wäre – das Gegenteil ist der Fall. Die Differenz zwischen Fachberatung und psychosozialer Beratung besteht darin, dass Zweitere insbesondere auf Personen, die sich beispielsweise in einer psychischen Krise befinden oder sogar psychisch krank sind, ausgerichtet ist. Beratungen, die sich auf Individuen beziehen, können selten strikt voneinander

getrennt werden und es kann teils zu Überlappungen kommen. In der Funktion der Fachberatung können den Fachberater*innen die zu Beratenden ebenso emotional bedrückt oder verzweifelt begegnen, und diese müssen damit umgehen, professionell reagieren oder auch die Grenzen der beruflichen Tätigkeit wahrnehmen können. (Wimmer et al. 2012, 12f.)

Pädagogische Fachberatung wird dann benötigt, wenn die biografischen Erfahrungen und das Wissen von Pädagog*innen in bestimmten Momenten nicht genügen, um mit diesen hinreichend umzugehen. Dann ist es sinnvoll, sich Unterstützung zu holen und diese auch anzunehmen. Unabhängig davon, ob es darum geht, dass zu einer bestimmten Zeit die Lautstärke massiv ansteigt, die Gruppendynamik während des Freispiels pädagogische Fachkräfte an ihre Grenzen bringt oder misslingende Mikrotransitionen den Tagesablauf stören. Fragen bzw. Situationen an die Fachberatung können breit gefächert oder für Außenstehende selbstverständlich und unbedeutend, jedoch von hohem individuellem Wert sein. Pädagog*innen benötigen in solchen Momenten eine Fachberatung, die sie in ihren Anliegen ernst nimmt und sie fachlich informiert. Für Wimmer et al. (2012, 14) genügt es nicht, wenn Fachberater*innen in ihrem Fachgebiet versiert sind, sie benötigen ebenso Beratungskompetenzen im Hinblick auf psychologische Erkenntnisse sowie methodische Tools. Fachberater*innen sind also zum einen Persönlichkeiten mit großer Fachexpertise, zum anderen müssen diese auch noch über notwendige Beratungskompetenzen verfügen, damit die fachlichen Inhalte auch beim Gegenüber ankommen. In der Praxis wenden sich Pädagog*innen mit fachlichen Fragen an Fachberater*innen und bringen diesbezüglich teilweise auch ihre persönlichen Ideen mit, haben möglicherweise genaue Vorstellungen und Wünsche von der Beratung oder möchten ihre Frustrationen sowie Ängste besprechen. Pädagog*innen wollen von Fachberater*innen in ihrer Ganzheitlichkeit gesehen werden. Das macht es erforderlich, dass pädagogische Fachberatung nicht nur die jeweilige Situation, sondern auch den Menschen in dieser wahrnimmt. Nach Wimmer (2012, 16) brauchen Fachberater*innen daher eine Fülle an Kompetenzen, die in methodische, soziale und personale Fähigkeiten zusammengefasst werden können. Methodisch muss pädagogische Fachberatung wissen, wie sie Gespräche strukturiert und leitet bzw. bei Bedarf mit den zu Beratenden Zielvereinbarungen erstellt. Zudem sind soziale Fähigkeiten wesentlich, wie beispielsweise so zu kommunizieren, dass ein prinzipielles Verstehen gegeben ist, bzw. wechselseitige Erwartungen transparent zu machen, Fehlkommunikation bearbeiten zu können und

auf eine potenzialfokussierte⁵ Kommunikation zu achten. Zur personalen Kompetenz zählen Wimmer et al. (2012, 17) Selbstreflexionsfähigkeit, um sich selbst, aber auch die Funktion als Fachberater*in zu reflektieren. Diesbezüglich geht es auch darum, eigene Belastungen und Grenzen wahrzunehmen und für sich selbst zu sorgen. Weiters betrifft die personale Kompetenz das Verstehen von anderen, im Sinne von Menschenkenntnis, um individuell auf Unterschiedlichkeiten reagieren zu können. „Diese drei Kompetenzbereiche, in den unterschiedlichen Beratungssituationen intelligent eingesetzt, gehören zu den ‚human skills‘ von Fachberatern“ (Wimmer et al. 2012, 17).

Im Beratungsprozess liegt der Fokus nachvollziehbar auf der Kommunikation zwischen Berater*innen und zu Beratenden. Wie die Kommunikation verläuft, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Einer davon ist der institutionelle Kontext, in dem Beratung abläuft. Organisatorische Vorgaben, Anweisungen und Intentionen beeinflussen das Gespräch bzw. den Umgang zwischen Fachberatung und Pädagog*innen. (Wimmer et al. 2017, 18f.) Behördliche Anforderungen verändern sich kontinuierlich; auch dies kann zu Unsicherheiten bei pädagogischen Fachkräften führen. Aus diesem Grund muss pädagogische Fachberatung Wissen immer wieder hinterfragen und gegebenenfalls erweitern bzw. verändern. Nach Wimmer et al. (2012) sollte professionelle Fachberatung auf aktuellem Fachwissen und auf klaren Aufträgen basieren. Fachberater*innen müssen in ihrer Funktion sowohl ihre Pflichten als auch ihre Rechte kennen, damit sie in diesem Konglomerat aus Erwartungen der Organisation sowie der zu Beratenden und eigenen Ansprüchen bestens agieren können. Theorien zur Kommunikation, zu Konflikten etc. und psychologische Kenntnisse sind ebenso relevant wie methodisches Wissen, Vorgehen und Selbstreflexion. (Wimmer et al. 2012, 20f.) Zudem sind Fachberater*innen für Wimmer (et al. 2012, 28) „auch ‚Anwälte der Realität‘ – sie müssen demnach auch konfrontieren!“ Gerade in der Begleitung von elementarpädagogischen Einrichtungen gilt es, sensibel hinzuschauen und gegebenenfalls auch direktiv Rückmeldung zu geben. Der Beruf als Pädagogin/Pädagoge ist stressig und verlangt den Einzelnen viel Energie ab. Permanent sind pädagogische Fachkräfte für Kinder Ansprechpersonen und fangen fortwährend unterschiedlichste Stimmungen auf. Da verwundert es nicht, dass Pädagog*innen zeitweise an ihre Grenzen kommen und sich vielleicht nicht immer angemessen ausdrücken. In diesen Fällen ist es essenziell, dass Pädagog*innen ihre Überforderung bewusst wahrnehmen und Rückmeldung von außen erhalten. Ist

⁵ vgl. auch „Potenzialfokussierte Pädagogik im Kindergarten und Hort“ (Lueger und Krämer 2016)

die Beziehung zwischen Pädagogin/Pädagoge und Fachberater*in eine tragfähige, kann das beobachtete Verhalten thematisiert und der Fachkraft gespiegelt werden, ohne dass diese in ihrer Person stigmatisiert wird. So kann sich in der pädagogischen Fachkraft ein Selbstreflexionsprozess in Gang setzen. Differenziert werden muss hier von unangemessenem Verhalten seitens der Pädagog*innen, das keinesfalls toleriert werden darf und bei welchem Fachberater*innen in der Pflicht sind, eine Mitteilung an die Managementebene zu machen.

Pädagogische Fachberater*innen sind nicht nur vielseitig gefragt, sondern können sich laut Engelsmann (2020, 25) gerade dadurch auch Freiheiten schaffen. Fachberatung muss in ihrer Funktion stetig für die Teams an den Standorten erreichbar sein. Beispielsweise fragen Leitungen nach Hilfestellungen bei herausfordernden Gesprächen mit Pädagog*innen, nach Unterstützung beim Formulieren von Mails an die Eltern oder benötigen direkte Beratung von Mitarbeiter*innen vor Ort. Sind pädagogische Fachberater*innen nicht direkt im Einsatz an Standorten oder bei Fortbildungen und Workshops, schreiben sie Protokolle, recherchieren pädagogisches Fachwissen und aktuelle Statistiken, erstellen teils behördlich vorgegebene Informationen für pädagogische Teams oder planen die Durchführung von Teambesprechungen. Anforderungen, die an die Fachberatung gestellt werden, sind umfangreich und reichen von beratenden, administrativen, pädagogischen bis hin zu konzeptionellen Tätigkeiten. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge definiert pädagogische Fachberatung als

„eine organisationsbezogene Dienstleistung, die qualitätsentwickelnd und -sichernd im System der Kindertageseinrichtungen wirkt. Fachberatung soll Träger und Einrichtungsleiterinnen und -leiter dabei unterstützen ein fachlich und organisatorisch tragfähiges Angebot für Kinder und Eltern zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Es ist ein Definitionsversuch für ein nicht klar umrissenes Berufsfeld, welches eine vermittelnde Rolle zwischen Basis, Wissenschaft und Politik einnehmen könnte“ (Engelsmann 2020, 25).

Die Erwartungen an die pädagogische Fachberatung sind in Anlehnung an Engelsmann (2020) und weitere Autor*innen einerseits breit aufgestellt, andererseits nicht exakt definiert. Fachberater*innen sollten in ihrer täglichen Funktion Unmengen an Anforderungen, die von unterschiedlichster Seite an sie gestellt werden, erfüllen. Zum einen fordern Geschäftsführung, Leitungs- und Regionalmanagement, den Blick auf die pädagogische Qualität zu legen, zum anderen besteht Kontakt zu Leitungen und pädagogischen Fachkräften an den

Standorten, die jedenfalls pädagogische Qualität gewährleisten wollen, täglich viel an Wissen und Energie investieren, jedoch durch stetig anwachsende behördliche Auflagen und Personalmangel teilweise nicht mehr wissen, wo sie ihre Prioritäten setzen sollen. All das versucht pädagogische Fachberatung in ihre Tätigkeit zu integrieren, um unterschiedlichen Ebenen gerecht zu werden, und legt in diesem Zusammenhang auch noch den Fokus auf das Kind und seine Entwicklungsinteressen. Pädagogische Fachberatung ist an der fachlichen Weiterentwicklung pädagogischer Fachkräfte interessiert. Um u. a. die hier genannten Agenden zu erfüllen, müssen pädagogische Fachberater*innen über eine große Fachexpertise und noch weitere Kompetenzen verfügen. Im Gegensatz zu den Stellenprofilen von Leitungen oder pädagogischen Fachkräften ist jedoch die Stellenausschreibung für pädagogische Fachberatung meist ebenso diffus formuliert wie die an sie gestellten Anforderungen. (Engelsmann 2020, 25) Aus diesem Grund sind viele unterschiedliche Persönlichkeiten als Fachberater*innen tätig; darunter Pädagog*innen mit mehrjähriger Praxis oder auch Leitungserfahrung, akademischer Ausbildung und diversen Zusatzqualifikationen. (Engelsmann 2020, 26) „Fachberatung ist also ein Beruf, für den es weder ein konkretes Aufgabenprofil noch ein klar umrissenes Ausbildungsprofil gibt“ (Engelsmann 2020, 26). Das kann dazu führen, dass Fachberatung hin- und hergerissen ist und ihre Agenden zum Teil eigens formulieren muss. Zudem besteht eine Diskrepanz darin, wem gegenüber sie sich verpflichtet fühlt bzw. fühlen soll. „Stellt sie sich auf die Seite der Fachkräfte, so läuft die Fachberatung Gefahr, unzureichend loyal gegenüber dem Arbeitgeber zu sein. Stellt sie sich auf die Seite des Trägers, so wird sie schnell in Verruf bei den Fachkräften an der Basis kommen“ (Engelsmann 2020, 26). Fachberatung bewegt sich diesbezüglich höchstwahrscheinlich in einem Dilemma, weil sie beiden Parteien gegenüber loyal sein möchte. Dieser *Loyalitätskonflikt* ändert jedoch nichts daran, dass pädagogischer Fachberatung im Hinblick auf pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen eine wesentliche Bedeutung zukommt. Für Engelsmann (2020, 26) befinden sich pädagogische Fachberater*innen durch ihre Doppelfunktion zwar in einem Spannungsfeld, indem sie auf vielen unterschiedlichen Ebenen wirken sollen. Dies bietet ihnen allerdings auch die Gelegenheit, die Rolle der Vermittler*innen einzunehmen. Fachberatung kann in diesem Sinne die pädagogische Arbeit und etwaige Herausforderungen in der Praxis aufzeigen und dahingehend unterstützend wirken, indem sie für bessere institutionelle Rahmenbedingungen eintritt.

Im nächsten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit theoretischen Ausführungen zu pädagogischer Fachberatung im Kontext der Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaften sowie mit empirischen Untersuchungen zum Themenkomplex.

3 Fachberatung – Ein aktuelles Thema im bildungswissenschaftlichen Diskurs?

Fachberatung wurde im vorhergehenden Kapitel vor allem als Teil der Elementarpädagogik verstanden und diskutiert. Tatsächlich ist Fachberatung verschiedensten Berufsfeldern inhärent und stellt u. a. in der Erwachsenenbildung und in der Schule ein wesentliches Element dar. In der vorliegenden Masterarbeit liegt der Fokus auf Fachberatung im elementarpädagogischen Bereich und werden dahingehend spezielle Fragen zu pädagogischer Fachberatung im Feld der Elementarpädagogik diskutiert. In diesem Kontext liegt die Perspektive insbesondere auf theoretischen Überlegungen zum Themenfeld aus dem deutschsprachigen Raum; jedoch darf der internationale englischsprachige Diskurs zum Themenkomplex nicht vollkommen außer Acht gelassen werden. Exemplarisch kann diesbezüglich auf eine Studie zur Beratung von Lehrer*innen im vorschulischen Bereich, die an der Rutgers University in New Jersey stattfand, verwiesen werden (Ryan et al. 2004). Diese beforscht Beratungen für Lehrer*innen durch qualifizierte Fachkolleg*innen in Form von Mentor*innen und Coaches: „[...] teacher consultants are usually exemplary teachers who use their expertise to help small groups of teachers“ (Ryan et al. 2004, [1]). Dies ist vergleichbar mit pädagogischen Fachberater*innen diverser Institutionen im deutschsprachigen Raum, die als grundlegende Basis für Beratung im elementarpädagogischen Bereich eine Ausbildung als Kindergarten- und/oder Hortpädagog*in, ausreichend Berufserfahrung und/oder ein entsprechendes Studium vorweisen müssen, um ihre Fachexpertise an Fachkolleg*innen weitergeben zu dürfen. Weitere Untersuchungen beispielsweise aus Washington⁶, Boston und Michigan zeigen den Wert kontinuierlicher Begleitung der Pädagog*innen durch Coaching-Programme und Mentor*innen, die u. a. eine Steigerung der Unterrichtsqualität beinhalten (Wechsler 2016, [1]).

⁶ Boller et al. (2010): Seeds to Success Modified Field Test: Findings from the Outcomes and Implementation Studies. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research

Flores und Elbaum (2018, [1]) betonen in ihrer Publikation zum Fachbereich Psychologie an der City University von New York die erforderliche Unterstützung von Pädagog*innen im Bereich der Früherziehung. Die Autor*innen kritisieren in diesem Kontext, dass es im elementarpädagogischen Feld zwar etliche Untersuchungen zu erforderlichen Rahmenbedingungen für adäquate Entwicklungsbedingungen bei Kindern gibt, demgegenüber jedoch der Fokus nur rudimentär auf das Wohlergehen der pädagogischen Fachkräfte gerichtet ist. Um das psychische Wohlbefinden der Pädagog*innen zu fördern, plädieren Flores und Elbaum für eine kontinuierliche Begleitung und Beratung von Fachkräften, insbesondere von Berufsanfänger*innen. „Teachers would benefit from an orientation and ongoing support on how to handle classroom“ (Flores und Elbaum 2018, [1]). Die Autor*innen betonen, dass beispielsweise im Hinblick auf Gruppenführung Pädagog*innen von Beobachtungen der Performanz ihrer langjährigen Kolleg*innen profitieren könnten.

Es mag nicht verwundern, dass elementare Bildungseinrichtungen sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum die Intention verfolgen, in pädagogischen Institutionen bestmögliche Rahmenbedingungen für Kinder zu schaffen, damit sich diese kognitiv, sozial-emotional und motorisch optimal entwickeln können. So liegt im internationalen Vergleich in Anlehnung an Alizamar et al. (2018) auch in indonesischen Kindergärten der Fokus auf den idealen Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern. Treten nach den Autoren (2018) in der Zusammenarbeit mit Kindern beispielsweise Entwicklungsprobleme bei den Kindern selbst oder sonstige Herausforderungen auf, können Beratung bzw. Beratungsprogramme in Anspruch genommen werden. Für Alizamar et al. sind Beratungsangebote in vorschulischen Einrichtungen genauso essenziell wie in Schulen selbst. (Alizamar et al. 2018, 168f.)

Im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum wird u. a. Bezug auf das Fachbuch „Fachberatung im Aufbruch“ von Alsago, Karsten, May und Preissing (2018) genommen, welches vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) herausgegeben wurde. Die Relevanz liegt dabei einerseits auf dem Dialog und Transfer zwischen Theorie und Praxis sowie andererseits auf neuen Forschungserkenntnissen. Es wird danach gefragt, wie Theorien und wissenschaftliche Ergebnisse bestmöglich in die Praxis transferiert werden können, und umgekehrt, wie die Performanz in der Praxis relevante Erkenntnisse für die Wissenschaft beisteuern kann. Das „nifbe“ steht seit 2015 in engem Kontakt mit der

niedersächsischen Fachberatung und begleitet, unterstützt sowie evaluiert diese. Die Publikationen basieren laut Autor*innen vor allem auf diesem regelmäßigen Kontakt und Austausch zwischen „nifbe“ und den pädagogischen Fachberater*innen. (Zimmer 2018, 8)

Die Einblicke in das Berufsfeld pädagogische Fachberatung bringen ein heterogenes Anforderungsprofil und ein großflächiges Aufgabengebiet zum Vorschein. Dies zeigt deutlich, dass pädagogische Fachberatung eine wertvolle Ressource in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt bzw. sein kann. Nach Zimmer (2018) ist daher ein kollektives Professionsverständnis von Fachberatung unbedingt erforderlich.

„Nur als anerkannte und rechtlich wie finanziell sicher im System der Kindertagesbetreuung verankerte Profession kann Fachberatung die an sie gestellten hohen Ansprüche erfüllen und maßgeblich mit zur Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten und auch der Kindertagespflege beitragen“ (Zimmer 2018, 8).

Im aktuellen deutschsprachigen Diskurs um Elementarpädagogik wird die pädagogische Fachberatung demnach als wesentlich für Qualitätsentwicklung in elementaren Bildungseinrichtungen thematisiert. Fachberater*innen sind es, die Professionalisierung vorantreiben, indem sie Inputs geben, Impulse setzen und Pädagog*innen in der Praxis begleiten. Somit erfüllen sie eine Schnittstellenfunktion zwischen wissenschaftlicher Theorie, Forschung und Praxis als auch zwischen den pädagogischen Fachkräften an den Standorten und den Verantwortlichen in der Trägerorganisation. Zudem forschen, publizieren und bilden sich pädagogische Fachberater*innen im Feld der Elementarpädagogik kontinuierlich weiter. Herrmann und Korte betonen in diesem Kontext fortwährend die Heterogenität des Berufsfelds, welches pädagogische Fachberater*innen vor immense Herausforderungen stellt und große Flexibilität von diesen einfordert. (Herrmann und Korte 2018, 10) Nach Nolte (2016, 56ff.) übernehmen Fachberater*innen zum einen die Sicherung wesentlicher elementarpädagogischer Standards, zum anderen fungieren diese auch als Begleiter*innen der Standorte oder in akuten Fällen sogar als *Feuerwehr*.

In Anlehnung an Alsago et al. (2018) lassen sich gravierende Differenzen in der Anzahl der zu betreuenden Standorte durch Fachberater*innen und in den Anforderungen, die seitens des Trägers an pädagogische Fachberatung gestellt werden, ausmachen. Dabei können sich Fachberater*innen in einem breiten Spannungsfeld zwischen individuell angeforderter bzw. auf Freiwilligkeit basierender Weiterbildung von Pädagog*innen bis hin zur Implementierung von Qualitätschecks

und der Ausübung einer Kontrollinstanz bewegen. Der Begriff Freiwilligkeit steht in der vorliegenden Arbeit für all jene Beratungen, die seitens der Pädagog*innen autonom in Anspruch genommen werden. Diese Form der freiwilligen Beratung kann natürlich ebenfalls als Qualitätssicherung verstanden werden bzw. zur Qualität beitragen. Die Differenz liegt vielmehr in der jeweiligen Konnotation des Qualitätsbegriffs. Soll Qualität mittels freiwilliger Inanspruchnahme erreicht werden, ist ein Mehrwert sowohl für den Träger als auch für die zu beratende Person wahrscheinlich. Steht Qualitätssicherung allerdings in Verbindung mit von außen angeordneter prüfender Kontrolle – etwa durch die Geschäftsführung –, wird dem Begriff der Qualitätssicherung eine negative Konnotation beigemessen.

Dem heterogenen sowie breit gefächerten Aufgabenprofil von pädagogischer Fachberatung steht indessen gegenüber, dass es für diese Berufsgruppe zwar zum Teil modulare Fortbildungen, Seminare oder auch großteils kostenintensive Beratungsausbildungen, jedoch bisher keine explizit auf pädagogische Fachberatung zugeschnittene Ausbildung bzw. kein angemessenes Studium gibt. Im deutschsprachigen Raum ist das Berufsfeld pädagogische Fachberatung zudem lediglich unverbindlich definiert und nicht rechtlich abgesichert. Das heißt für in der Fachberatung Tätige, dass ihr Aufgabenfeld und ihre Rolle im System maßgeblich der Führung und Vorstellung des Trägers untergeordnet sind. (Herrmann und Korte 2018, 10)

„Nicht selten müssen oder dürfen FachberaterInnen sich auch heute noch ihre Arbeitsplatzbeschreibungen selbst formulieren – was einerseits der individuellen und flexiblen Anpassung an vorhandenen Kompetenzen und Strukturen entgegenkommt, andererseits aber einer weitgehenden Beliebigkeit Vorschub leistet“ (Herrmann und Korte 2018, 10).

Für die Autor*innen bedeutet dies, dass pädagogische Fachberatung jedenfalls noch einen Professionalisierungsprozess durchlaufen muss, damit sich eine grundlegende Vorstellung von Fachberatung entwickeln kann und Fachberater*innen auch als bevollmächtigte Vertreter*innen von Elementarpädagogik wahrgenommen werden. Dennoch hat pädagogische Fachberatung im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren einen Aufschwung erfahren und stellt zunehmend ein wesentliches Element im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs dar. (Herrmann und Korte 2018, 10)

In Österreich zeichnet sich ein ähnlich diffuses Bild von pädagogischer Fachberatung ab. Fachberater*innen sind zwar bundesländerübergreifend in unterschiedlichen Institutionen vorzufinden, dennoch gibt es ebenso wie in

Deutschland kein einheitlich definiertes Anforderungsprofil von pädagogischer Fachberatung und sollte dementsprechend auch in Österreich das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung professionalisiert werden. Denn gegenwärtig reicht das Aufgabenfeld der in Österreich tätigen Fachberater*innen von der Unterstützung nach Bedarf bis hin zur Qualitätssicherung im Sinne von Überprüfung (Hartel et al. 2018, 193). Zudem sind österreichweit kaum Untersuchungen zur pädagogischen Fachberatung vorzufinden. Eine davon ist die Masterthesis von Gimplinger (2014), welche in ihrer Arbeit die „Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung durch die pädagogische Fachberatung“ beleuchtet. Insgesamt ist der wissenschaftliche Diskurs zur Elementarpädagogik in Österreich ausbaufähig bzw.

„fehlen öffentlich zugängliche, aktuelle Studien oder verlässliche Monitoringberichte zur messbaren Qualität in Krippen und Kindergärten. Es ist daher nicht möglich, einen empirisch fundierten Überblick über die pädagogische Qualität oder Qualitätssicherung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zu geben“ (Hartel et al. 2018, 193).

Forschungen im Hinblick auf Elementarpädagogik in Österreich wurden über Jahre an Institutionen⁷ ausgelagert, etwa an das Charlotte Bühler Institut (2020), welches 2015 den Auftrag zur Erstellung des „Bildungskompasses im elementarpädagogischen Bildungsbereich“ durch das Bundesministerium für Familie und Jugend erhielt (Lex-Nalis et al. 2019, 185) und kontinuierlich im Bereich der Elementarpädagogik forscht bzw. publiziert. Elementarpädagogik bezeichnet nach Tietze (2010 zit. n. Hartel 2018, 183) die Begleitung und Bildung von Untersechsjährigen in elementaren Bildungseinrichtungen. Längst überfällig, kann diesbezüglich von einer Parität von Kindertageseinrichtungen und Schulen ausgegangen werden, die nun endlich als Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden; als wesentliche Bildungseinrichtungen mit qualifizierten pädagogischen Fachkräften, welche die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Untersechsjährigen aufgreifen und bestmöglich begleiten. Im fachlichen Diskurs findet gegenwärtig vorwiegend der Begriff der Elementarpädagogik Verwendung. Dies zeigte sich u. a. in der neuen Bezeichnung von *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)* in *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)*. Dennoch „lautet die offizielle Berufsbezeichnung nach wie vor Kindergartenpädagogin/ Kindergartenpädagoge. Konsequenterweise wäre eine Umbenennung in Elementarpädagogin/Elementarpädagoge anzustreben“ (Hartel et al. 2018, 183). Die gegenwärtige Benennung von pädagogischen Fachkräften in elementaren

⁷ Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, Österreichisches Institut für Familienforschung und Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018)

Bildungseinrichtungen als Kindergartenpädagog*innen entbehrt demgegenüber jeglicher Logik; eine offizielle Umbenennung in Elementarpädagog*innen sollte daher weiter forciert werden. In der vorliegenden Arbeit werden die vergleichsweise neutralen Begriffe Pädagog*innen oder pädagogische Fachkraft verwendet.

Elementarpädagogische Forschungen an österreichischen Universitäten fanden kaum statt bzw. wenn, dann vor allem in Teildisziplinen, wie etwa der psychoanalytischen Pädagogik⁸. Als wesentliche Momente für die Anerkennung der Elementarpädagogik und für das Anwachsen elementarpädagogischer Forschung können die Entstehung des Bereichs *Elementarpädagogik* am Grazer Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft (2010) und der *erziehungswissenschaftliche Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung* an der Universität Innsbruck (2015) genannt werden. (Hartel et al. 2018, 187) Durch Forschungen an der Universität Graz soll nach Walter-Laager (2017, 27) das Berufsfeld der Pädagog*innen weiter forciert werden.

„Die Professuren in Graz (hier teilweise in Zusammenarbeit mit dem deutschen Kooperationsinstitut PädQUIS) und Innsbruck führen derzeit mehrere Studien über pädagogische Qualität durch und bündeln ihre Expertise in der Nationalen Arbeitsgruppe „Pädagogische Qualität in Kindergärten und Krippen““ (Hartel et al. 2018, 187).

Hervorzuheben sind neben den oben genannten Studiengängen und Teildisziplinen, die sich gezielt der Erforschung von Elementarpädagogik in Österreich widmen, u. a. das berufsbegleitende Bachelorstudium für Sozialmanagement in der Elementarpädagogik an der FH Campus Wien, die Vernetzungs- und Forschungsplattform *Sektion Elementarpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (2020) sowie die Plattform EduCare (2020). An dieser Stelle sei erwähnt, dass die FH Campus Wien in Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaft in Wien gemeinsam eine wissenschaftliche Studie zum Thema „Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen“ (Hover-Reisner et al. 2017) durchgeführt hat. In der vorgenommenen Studie offenbart sich erneut die Notwendigkeit von fundierten „Verstehens- und Reflexionskompetenzen“ bei pädagogischen Fachkräften (Hover-Reisner et al. 2017, 163). Die Begleitung eines solchen *Verstehens- und Reflexionsprozesses* kann durch die pädagogische Fachberatung erfolgen, indem diese im gemeinsamen Dialog Pädagog*innen bewusst zum Nachdenken und

⁸ Forschungsprojekte am Wiener Institut für Bildungswissenschaft im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik, u. a. Wiener Kinderkrippen Studie (Wiki): Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen (2012)

Hinterfragen etwaiger Glaubenssätze anregt. Zudem kann Fachberatung auch zur Aufklärung von vermeintlich pädagogisch wertvollem Handeln beitragen, indem diese (bezugnehmend auf die Studie zur Pluralität) mit der Fachkraft reflektiert, dass unterschiedliche Sprachen eine Ressource darstellen und Sprachenvielfalt in elementaren Bildungseinrichtungen nicht unterbunden werden sollte. Wesentlich ist in diesem Kontext, dass Pädagog*innen ihr Vorwissen, ihre persönlichen pädagogischen Einstellungen in den Blick nehmen und gegebenenfalls deren Ursprung sowie *Gültigkeit* ergründen sowie sich auf neues Wissen *für* den pädagogischen Alltag und Handeln *in* der Praxis einlassen. (Hover-Reisner et al. 2017, 163f.)

Dennoch ist ein Ausbau österreichweiter Forschungen im Bereich der Elementarpädagogik nach wie vor dringend erforderlich (Hartel et al. 2018, 187). Weitere Forschungen im Bereich der pädagogischen Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen sowie das Professionsverständnis von pädagogischen Fachkräften wären wünschenswert; insbesondere im Hinblick auf das Berufsfeld pädagogische Fachberatung, das mit einem Blick von außen Pädagog*innen in ihrer täglichen Profession begleiten und unterstützen kann. Gerade dann, wenn diese Unterstützungsleistung als hilfreich und im Sinne von individueller Weiterentwicklung bzw. Bereicherung erlebt wird, kann sie auch einen Mehrwert für die Qualität in der pädagogischen Arbeit mit Kindern darstellen. Qualität für Kinder bedeutet nach Tietze (2008, 17), dass Kinder sowohl physisch als auch psychisch, emotional, sozial und kognitiv bestmöglich und professionell in ihrer Entwicklung begleitet werden. Qualitätssicherung in diesem Sinn kann als ein wesentliches Element bestmöglicher Bildungsarbeit mit und für Kinder gesehen werden. Die Frage, die sich stellt, ist, wie Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen gewährleistet bzw. erhalten werden kann und inwiefern pädagogische Fachberatung ihren Beitrag dazu leisten kann? Hartel et al. (2018) äußern sich dahingehend, dass qualitativ hochwertige Elementarpädagogik vor allem durch die Realisierung *systematischer Qualitätsentwicklungsprozesse* gewährleistet werden kann. „Je nach Rahmenbedingungen kann dies durch eine hoch qualifizierte Leitungsperson oder durch Fachberatung geleistet werden“ (Hartel et al. 2018, 208).

Nachdem im vorhergehenden Kapitel Bezug auf aktuelle theoretische Auseinandersetzungen sowie Forschungen zur pädagogischen Fachberatung in der Elementarpädagogik sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum genommen wurde, wird in einem nächsten Schritt das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung im historischen Verlauf beleuchtet.

3.1 Fachberatung und Bedingungen ihres Zustandekommens – Ein historischer Rückblick

Die Funktion der Fachberatung für elementare Bildungseinrichtungen in Deutschland⁹ übten Einzelne schon in den 1920er-Jahren aus (Irskens 1992 zit. n. Hinke-Ruhnau 2013, 11). Gegen Ende der 1930er-Jahre handelte es sich dabei vor allem um sogenannte „Jugendfürsorger*innen“, die ortsansässige Kindertageseinrichtungen aufsuchten, um diese fachlich zu beraten. Bereits in diesen Jahren bezeichnete eine Fachkraft die Jugendfürsorger*innen als Fachberatung. Noch vor Beginn des Zweiten Weltkriegs wurde die Relevanz pädagogischer Fachberatung und mit ihr einhergehend die kontinuierliche Begleitung von pädagogischem Personal in der Praxis betont. Beratung und Begleitung fand in diesem Kontext mittels regionaler Arbeitskreise, Jahreskonferenzen und Ausbildungen direkt an den Standorten statt. (Hinke-Ruhnau 2013, 11) Einerseits basierte pädagogische Beratung im 20. Jahrhundert auf demokratischen Vorwärtsbestrebungen und gesellschaftlichen Umbrüchen, andererseits wurde bis 1945 auch im Sinne von politischen Gesinnungen, die mit Erziehungstheorien und -vorstellungen verschmolzen, pädagogisch beraten (Gröning zit. n. Bauer et al. 2012, 72). Nach Ende des Zweiten Weltkriegs orientierte sich pädagogische Beratung vorerst an Vorstellungen der Weimarer Republik (Bauer et al. 2012, 75). Mit Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die Perspektive wieder auf Fachberatung gelenkt. Als Kindertageseinrichtungen erneut errichtet werden mussten, zeigte sich – vor allem bei freien Trägern – abermals der Bedarf an qualifizierten pädagogischen Fachkräften und deren regelmäßige Begleitung und fachliche Unterstützung durch pädagogisches Personal vor Ort. (Hinke-Ruhnau 2013, 11)

Im Diskurs der Erziehungswissenschaft und Pädagogik spielt außerdem seit 1950 Beratung, im Zusammenhang mit pädagogischer Performanz, eine wesentliche Rolle. Vor allem die schriftlichen Ausführungen von Mollenhauer (1965) zur *Beratung als aufklärendes Verfahren* können an dieser Stelle genannt werden (Gröning 2011, 4). Nach Bülow (2018, 35) beschreibt Mollenhauer Beratung als *kommunikatives Verstehen* und setzt den Begriff mit bildungstheoretischen Bezugspunkten in Verbindung. In den 1960er- und 70er-Jahren kam es zu einem Anstieg von Kindertageseinrichtungen und somit auch zu einem Wachstum der

⁹ In dem Kapitel wird vorwiegend auf die Entwicklung von Fachberatung in Deutschland genommen, da Forschungen in Österreich nur rudimentär vorhanden sind.

Anforderungen an die pädagogische Fachberatung. Die Relevanz von qualitativ hochwertiger Begleitung von Kindern durch professionelle Fachkräfte und deren Unterstützung durch Fachberatung rückte immer mehr in den Fokus, sodass die Betreuung von maximal fünfzig Standorten durch eine Fachberatung gefordert wurde. Wesentliche Überlegungen im Kontext pädagogischer Beratung stellte zudem Dewe bereits 1980 an, indem er *Beratung als professionelle und rekonstruktive Handlungsweise* dachte (Bülow 2018, 35). Schließlich konstatierte Dewe 2011 Beratung als „Kernfigur professionellen Handelns“ (Dewe und Schwarz 2013, 107). Zu einem breiteren bundesweiten Ausbau von Fachberatung kam es in Deutschland ab den 1990er- Jahren.

In ihren Anfängen handelte es sich bei der Funktion der Fachberatung um eine unterstützende, die der Vermittlung von beruflichen Kenntnissen und Fachwissen nachging. Erst in den 1980er-Jahren hatten Fachberater*innen zunehmend die Rolle der Kontrolle inne, inspizierten die einzelnen Einrichtungen und stellten sicher, ob behördliche Vorgaben sowie qualitative Vorstellungen an den Standorten hinreichend vorhanden waren. Mit dem Ende der Teilung Deutschlands in Ost und West erhielten pädagogische Fachkräfte deutschlandweit wieder mehr Freiheit in ihrem pädagogischen Handeln und durften vermehrt selbstwirksam tätig sein. Ebenso erlangten sie im Zuge von Fortbildungen neue Perspektiven auf das Feld der Pädagogik. Fachberatung als Kontrollinstanz wurde kritisch beleuchtet und vollzog erneut einen Wandel zurück zur Unterstützung und Begleitung von Pädagog*innen. (Hinke-Ruhnau 2013, 12) Dieser Wandel begünstigte die Vertrauensbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und der Fachberatungsebene (Haucke 1997 zit. n. Hinke-Ruhnau 2013, 12).

„Wo Fachberatung immer noch als Kontrollfunktion erlebt wird, verselbstständigen sich alt hergebrachte Verhaltensmuster und Ängste, der Aufsichtspflicht nicht ausreichend nachzukommen“ (Hinke-Ruhnau 2013, 12).

Bereits mit Beginn der Funktionsausübung pädagogischer Fachberatung war das Aufgabenprofil von Fachberater*innen laut Hinke-Ruhnau (2013, 12) weitläufig formuliert, was sich leider bis heute nicht wirklich geändert hat (Alsago et al. 2018). Dennoch kam es im historischen Verlauf zu einem immerwährenden Anstieg von Anforderungen an Fachberater*innen, was u. a. eine breit gefächerte Expertise von pädagogischer Fachberatung voraussetzte bzw. nach wie vor voraussetzt. Neben den grundsätzlichen Beratungstätigkeiten in Bezug auf aktuelles pädagogisches Fachwissen und Standards erweiterten sich die Aufgaben über die Jahre im Hinblick auf politische und systemische Rahmenbedingungen. Fachberatung in diesem

Sinne ist Servicestelle für Standorte, Träger und politische Ebenen (Deviere und Irskens 1996 zit. n. Hinke-Ruhnau 2013, 12).

Mit Beginn der 1990er-Jahre entfachte ein Diskurs zum Thema *Qualität der Fachberatung* und es entstanden *Qualitätshandbücher* in Zusammenarbeit mit Fachberater*innen. Ab den 2000er-Jahren rückten Bildungspläne, das Erstellen von Konzepten oder Konzeptionen und das Protokollieren von Bildungsgeschehen durch Fachberater*innen immer mehr in den Fokus. Pädagogische Theorien und Konzepte wurden (weiter)entwickelt, in der Praxis erprobt und anschließend den Einrichtungen über- bzw. vermittelt. Diese Entwicklungen begünstigen gesteigerte Anforderungen an Fachberater*innen und begründen sich u. a. in der Vorstellung des *Lebenslangen Lernens* und der Förderung aller Kinder im Sinne der Chancengleichheit. (Hinke-Ruhnau 2013, 13)

Fachberatung hat im historischen Verlauf in Deutschland vielfältige Entwicklungen durchlaufen, dennoch geht es vor allem um Beratung und Begleitung auf der einen Seite, um Kontrolle bzw. Aufsicht auf der anderen und darum, dass beide Seiten in einer Funktion zu Spannungen führen können. Immer noch gibt es, weder in Deutschland noch in Österreich, keine einheitliche Vorstellung davon, was pädagogische Fachberatung ausmacht; dabei wäre ein konkretes Aufgabenprofil für in der Fachberatung Tätige wesentlich. Gegenwärtig sind pädagogische Fachberater*innen in der Praxis meist sehr flexibel und richten sich stets nach den aktuellen Wünschen der Leitungen sowie pädagogischen Fachkräfte an den Standorten. Häufig ohne konkreten Auftrag, begleiten sie Teams, reagieren spontan und situativ. (Hinke-Ruhnau 2013, 13)

Im anschließenden Subkapitel werden unter Bezugnahme auf Bauer et al. (2012) beratungswissenschaftliche Annahmen im Hinblick auf Pädagogik und Bildungswissenschaft diskutiert.

3.2 Bildungs- und Beratungswissenschaft

Bereits Mollenhauer und Müller (1965 zit. n. Bauer et al. 2012, 214) thematisieren den Begriff der Beratung im Zusammenhang mit Pädagogik. Die Autoren sehen Beratung als Hilfestellung zur „Demokratisierung und Überwindung von obrigkeitlichen Strukturen“ (Bauer et al. 2012, 214). Den Anstieg an Beratung seit

den 1960er-Jahren führen Mollenhauer und Müller (1965) auf gesellschaftliche Veränderungen im Bereich der Pädagogik und Bildung zurück. Vor diesem Hintergrund ist Mollenhauers und Müllers Vorstellung von Beratung keine rein erzieherische Handlung, die den zu Beratenden in gewisser Weise formt, sondern vielmehr eine Unterstützung, um zu Autonomie zu gelangen. Dies führt Mollenhauer (1965, 26 zit. n. Bauer et al. 2012, 214) auch zu der Annahme, dass sich unter diesen Umständen neue Vorstellungen von Erziehungsstilen ergeben werden.

So ist es nicht überraschend, dass noch Jahre später eine wachsende Relevanz von Beratung in der Erziehungswissenschaft und damit einhergehend der Bildungswissenschaft zu beobachten ist, die ein Voranschreiten von „Methoden, Verortung und Professionalisierung“ forciert (Bauer et al. 2012, 212). Vor diesem Hintergrund ergeben sich gerade im Kontext von Beratung neue Möglichkeiten für Pädagog*innen, die einen akademischen Abschluss haben und die ihren Wirkungsbereich ausbauen möchten. Das Angebot an Ausbildungen im beraterischen Bereich ist vielfältig und nicht immer überschaubar. Bauer et al. (2012, 212) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise NLP, Kurztherapien etc. im Sinne der Beratungswissenschaft nicht hinreichend belegt sind und in pädagogischen Beratungssettings nicht ohne Weiteres eingesetzt werden sollten.

„Umgekehrt sind in den letzten fünfzehn Jahren besonders im Bereich der Biografieforschung, der strukturalen Hermeneutik, der Psychoanalyse und Tiefenhermeneutik wichtige Erkenntnisse entstanden, die für eine methodische Fundierung pädagogischer Beratung z. B. im Anwendungsfeld Supervision, Coaching, Bildungsberatung, aber auch in den Feldern der kritischen Beratung vielversprechend sind“ (Bauer et al. 2012, 212).

Aus pädagogischer Perspektive muss Beratung in Anlehnung an Mollenhauer (1965) und Bauer et al. (2012) auf *Mündigkeit*¹⁰ basieren und sollen die zu Beratenden einen Prozess im Sinne von Selbstbildung durchlaufen. Bauer et al. (2012, 212) konstatieren in ihren Ausführungen, dass ein planmäßiger und theoretischer Zusammenhang von Beratung und Bildung im Hinblick auf Beratungswissenschaft noch argumentiert werden muss; vor allem, da sich eine erziehungs- oder bildungswissenschaftliche pädagogische Beratung im Vergleich zur *Pädagogischen Psychologie* konstituieren muss. Beratungswissenschaft wird sich dahingehend langfristig mit Definitionen, Einsatz, Vorgehen und

¹⁰ Kant, I. (1784/1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in 10 Bänden. Bd. 9, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, 53-61 (Auszüge in Baumgart 2011, 39-40)

Professionalisierung von Beratung auseinandersetzen müssen. (Bauer et al. 2012, 212)

In pädagogischen bzw. psychosozialen Berufen wird Beratung gegenwärtig zunehmend als wesentliche Ressource angesehen. Beratungskompetenz kann dahingehend als bedeutsam für eine Vielzahl von Tätigkeitsbereichen, die u. a. auch bilden, helfen etc., gesehen werden. (Bauer et al. 2012, 212f.) Dies macht Beratung laut Elzer und Sciborski (2007, 167) gegebenenfalls zu einem weitläufigen sowie diffusen Angebot. „Die beratungswissenschaftliche Position, dass es sich bei Beratung um ein unspezifisches, aber gleichzeitig wichtiges und modernes Unterstützungsangebot bei Problemen handele, vertritt auch Ruth Großmaß (1998, S. 2)“ (Bauer et al. 2012, 213). Großmaß kritisiert Beratung als ubiquitär, indem Beratung in den unterschiedlichsten Berufsfeldern gehandhabt wird, und konstatiert in ihrer Dissertation, dass der Bedarf an Beratung ebenso kontinuierlich steigt wie das Wachstum an Angeboten. (Bauer et al. 2012, 212f.) Dieses Wachstum veranschaulicht den gesellschaftlichen Bedarf, sagt jedoch nichts über die Qualität von beraterischen Tätigkeiten aus.

Bauer et al. (2012, 215) beleuchten in ihren Ausführungen weiters den Begriff der Beratung innerhalb sozialer Organisationen und beobachten ein Anwachsen von Beratung u. a. in Verbänden, Trägern etc. Dabei liegt der Fokus auch darauf, bei Bedarf systeminhärente Schwierigkeiten zu durchschauen und zu korrigieren.

„Beratung in dieser Systemperspektive bedeutet vielfach eine Reflexionsschleife und eine ‚Entschleunigung‘ oder eine Multiperspektivität zu institutionalisieren, um Handlungsmöglichkeiten und der Komplexität der Handlungsfolgen gerecht zu werden, Optionen zu vergrößern und zu verbessern“ (Bauer et al. 2012, 215).

Beratung erlangt in diesem Zusammenhang *Systemfunktion*, welche im Hinblick auf Beratungswissenschaft unter der Bezeichnung *funktionale Beratung* mehrjährig kritisch in den Blick genommen wurde. Bezugnehmend auf Pädagogik kann von zahlreichen *funktionalen* Beratungsangeboten ausgegangen werden, die nicht immer erfolgreich waren und welche in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts beanstandet wurden. Dabei sollten funktionale Beratungen zu Orientierung verhelfen bzw. in Anlehnung an Hornstein (1977 zit. n. Bauer et al. 2012, 215) über vermeintlich misslungene Neuerungen hinwegtäuschen. Wird Beratung als *Systemfunktion* verstanden, nimmt dies zwangsläufig Einfluss auf die Auffassung, Haltung und Stellung von Beratung sowie auf die Beratungsgegebenheiten. Ein Dilemma besteht vor allem dann, wenn unter Beratung eine eigenständige

Profession verstanden wird, die Systeme nur peripher tangiert, sich Berater*innen in diesem Sinne primär den zu Beratenden verbunden fühlen und sich eben nicht als *funktionales* Angebot in sozialen Systemen verstehen. (Bauer et al. 2012, 215)

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Ziele intendiert werden: Soll Beratung ein Angebot für beispielsweise die Geschäftsführer*innen der Trägerorganisation darstellen, indem vermeintliche Fehlentwicklungen aufgedeckt werden, oder soll Beratung bei den Mitarbeiter*innen ansetzen und auf diesem Weg eine Erhöhung der Qualität forciert werden? In beiden Fällen sind Berater*innen jedenfalls der Organisation bzw. dem Träger unterstellt und somit dieser/diesem gegenüber verpflichtet. Erfolgt die Beratung jedoch ohne Vertrauen der zu Beratenden gegenüber den Berater*innen bzw. kann aus systemischen Gründen keine Vertrauensbasis aufgebaut werden, wird Entwicklung kaum möglich sein. Bezugnehmend auf pädagogische Fachberatung wird unter diesen Umständen kein Arbeitsbündnis zwischen Fachberater*in und pädagogischer Fachkraft geschlossen werden können und damit einhergehend wahrscheinlich keine Erfolge – weder für die zu Beratenden noch für den Träger – verzeichnet werden können. „Dann ist die Organisationsberatung oder Supervision eben ein notwendiges Übel, welches man finanziert, aber nicht wirklich ernst nimmt [...]“ (Bauer et al. 2012, 216).

Parallel zu theoretischen Vorstellungen beschäftigen sich Bauer et al. (2012) auch mit Herausforderungen, wie etwa der Theorie-Praxis-Transformation. Präziser formuliert mit tatsächlichen Beratungssettings, entstehenden Widerständen sowie Unstimmigkeiten, Psychohygiene und Professionalisierungsfragen bei Berater*innen und vielem mehr. Laut Bauer et al. (2012) findet sich diesbezüglich kaum Literatur für die Berufsgruppe, während im Gegensatz dazu unendlich viele Methodenbücher publiziert werden. In einem nächsten Schritt wird auf Beratung in der Praxis und der Frage nach Theorie-Praxis-Transformation näher eingegangen.

3.3 Beratung im Rahmen pädagogischer Berufstätigkeit – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

In der Bildungswissenschaft wird der Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis seit Jahren geführt und können Vorlesungen sowie Seminare zur Thematik von den Studierenden besucht werden. Obwohl das Studium der Bildungswissenschaft nicht primär für die Praxis *ausbildet*, sondern (Selbst-)Bildung mittels Theorien und

wissenschaftlichen Inhalten ermöglicht, stellen sich einige Studierende im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft immer wieder die Frage, wie das theoretische Wissen bestmöglich in die Praxis transformiert werden kann. Ebenso verhält es sich in der Ausbildung von zukünftigen Pädagog*innen, welche pädagogische Inhalte vor allem dann als sinnvoll erachten, wenn diese in der Praxis erprobt werden können. Dahinter versteckt sich ein Dilemma, welches dann entsteht, wenn pädagogische Fachkräfte Ansprüche an Theorien stellen, die diese nicht erfüllen können. Ansprüche dahingehend, dass Theorien Tatsachen oder Rezepte liefern, die in allen pädagogischen Situationen mühelos angewendet werden können, ohne Berücksichtigung des Einzelfalls. Dies können Theorien nicht leisten – aber theoretisches Wissen kann Sicherheit und Orientierung bieten, Handlungen professionalisieren und die persönliche Perspektive sowie Selbstreflexionsfähigkeit erweitern.

Genau an diesem Punkt der Theorie-Praxis-Transformation verortet sich das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung. Fachberater*innen oszillieren zwischen Theorie und Praxis und machen es sich unter anderem zur Aufgabe, eine Schnittstellenfunktion einzunehmen, indem sie theoretisches Wissen in die Praxis tragen und für Praktiker*innen aufbereiten. Im Fokus steht dabei u. a. ein gelungener Praxistransfer, sodass Theorien auch wirklich bei den Empfänger*innen ankommen, die Beratung nicht ins Leere läuft und das Lernpotenzial Einzelner bestmöglich angeregt wird. Aber wie?

Pädagogin M. beispielsweise gelingt es, ihr gewohntes Verhalten im pädagogischen Alltag nachhaltig zu verändern, indem sie im Kindergarten umsetzt, was sie nach mehreren Terminen mit der pädagogischen Fachberatung erarbeitet hat und was sie theoretisch auch seit Längerem als sinnvoll erachtet. Pädagogin E. dagegen vermag es nicht, ihr gewohntes Verhalten zu verändern, auch wenn sie mit der derzeitigen Situation unzufrieden ist und der Fachberatung gegenüber äußert, dass sie sich im Berufsalltag überfordert fühlt. (Erfahrungsbericht Pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“)

Die Differenz zwischen den beiden Pädagog*innen kann an mehreren Faktoren festgemacht werden und sagt höchstwahrscheinlich sowohl etwas über die Person selbst als auch über die Wirksamkeit der Fachberatung aus. Wenn wir in beiden Fällen von derselben pädagogischen Fachberaterin ausgehen, dann ist der Transfer in die Praxis bei Pädagogin M. gelungen, während Pädagogin E. ihr angestrebtes Ziel (noch) nicht erreicht hat. Alke (2008) betont diesbezüglich: „Praxistransfer [...] –

das ist, wenn eine Maßnahme wirklich etwas bewirkt! Wenn die Teilnehmer Gelerntes im Arbeitsalltag umsetzen und dadurch erfolgreicher agieren“ (Alke 2008, 9). Gelingender Praxistransfer ist ein wesentlicher Aspekt pädagogischer Fachberatung. Und das unabhängig davon, aus welcher Perspektive dies betrachtet wird. Denn sowohl Geschäftsführung als auch Leitungen und Pädagog*innen an den Standorten sowie die Fachberatung selbst werden sich darin einig sein, dass Beratung dann greift, wenn eine dementsprechende Umsetzung in der Praxis sichtbar wird – vor dem Hintergrund, dass pädagogische Fachberatung wirksam ist. In Anlehnung an Alke (2008, 9) ist der Erfolg der Beratung nicht ausschließlich auf die Kompetenzen der Berater*innen zurückzuführen, sondern steht in einem wesentlichen Zusammenhang mit der beratenen Person. Denn gewohnte Muster abzulegen erfordert viel Übung und Konsequenz. Vor allem dann, wenn in einem Seminar oder Gesprächssetting Inhalte und theoretische Annahmen sehr anschaulich präsentiert werden, die sich in der Praxis weniger mühelos umsetzen lassen. An diesem Punkt wird der Mehrwert der pädagogischen Fachberatung sichtbar, die Pädagog*innen in so einem Prozess begleiten kann. Denn in Anlehnung an Alke (2008) beginnt der Lernprozess dann, wenn neu Gehörtes und Erworbenes den Weg von der Theorie in die Praxis finden.

„Erst das Anwenden neuen Wissens in realen sozialen Situationen ist angesichts komplexer Hindernisse für die Lernenden eine echte Herausforderung – an der sie mit der richtig dosierten Unterstützung wachsen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können“ (Alke 2008, 10).

In diesem Zusammenhang spricht Alke (2008) davon, eine Art *Transferbrücke* für die zu Beratenden zu *bauen*, welche diese darin unterstützt, in der täglichen Praxis bewusst mit neuem Verhalten zu experimentieren und dieses im Anschluss zu reflektieren; ohne dabei die Pädagog*innen zu sehr zu lenken, einzuschränken oder im Gegenteil, alleine über die Brücke wanken zu lassen. Die Autorin spricht davon, Individuen darin zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Kompetenzen sowie die Ressourcen in ihrem Umfeld besser erkennen und nutzen lernen. Voraussetzung dafür ist eine regelmäßig stattfindende Beratung. Eine Beratung, die auch von der/dem direkten Vorgesetzten am Standort getragen werden muss. Entwicklung ist nämlich vor allem dann möglich, wenn sich auch die jeweiligen Führungskräfte am Prozess beteiligen und Verantwortung übernehmen, indem sie ihre Mitarbeiter*innen im Ausprobieren unterstützen. (Alke 2008, 10f) Pädagog*innen erproben sich und wachsen durch die tägliche Performanz in der Praxis – und zwar

am besten dann, wenn auch die Leitungen an der Entwicklung der Mitarbeiter*innen mitwirken. Der Mehrwert durch professionelle Beratung entsteht nicht durch kurze Gesprächssettings; er braucht Zeit, und der Erfolg darf seitens der Leitung bzw. der Geschäftsführung nicht ausschließlich an der beratenden Person festgemacht werden. Gerade dann nämlich, wenn sich die Beteiligten aus der Verantwortung ziehen, wird es jedenfalls zu keiner nachhaltigen Veränderung kommen.

Im Diskurs zum Thema pädagogische Fachberatung steht unaufhörlich die Frage im Raum, warum Pädagog*innen ihr Verhalten nicht nachhaltig verändern, obwohl sie die Relevanz von Weiterentwicklung erkennen und sich Veränderung wünschen. In theoretischen Ausführungen zur Thematik wird dieser Umstand teilweise mit dem Begriff „Transferproblematik“ (Alke 2008, 15) beschrieben. Dieser bezeichnet die Herausforderung, dass neues Wissen sich in den Einzelnen erst implizit verankert, wenn es in der Praxis kontinuierlich angewendet bzw. wiederholt wird. Im Hinblick auf pädagogische Fachberatung geht es daher darum, wie sich wesentliche Inhalte in implizites Wissen (Dreyfus und Dreyfus 1987) transformieren lassen. Laut Alke (2008) ist der erste Schritt, um bisherige Handlungsmuster zu durchbrechen, den Fokus bewusst auf das eigene Verhalten zu legen, wie es beispielsweise durch das „GinA“¹¹ Verfahren (Weltzien 2018) mittels Videoanalyse möglich wird. Es geht darum, sich selbstkritisch wahrzunehmen, das Verhalten zu reflektieren und der Veränderung eine Chance zu geben, indem neues Verhalten über längere Zeit hinweg angewendet wird, sodass sich dieses speichert. Unterstützen können hier Berater*innen, indem sie Pädagog*innen bewusst dazu auffordern, im Arbeitsalltag immer wieder kurz innezuhalten, das eigene Handeln zu hinterfragen und sich bei Bedarf selbst zu korrigieren. (Alke 2008, 19f)

Im folgenden Kapitel wird unter Bezugnahme auf diverse Autor*innen diskutiert, welche Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung bisweilen zugeordnet werden können und welchen Wert Fachberater*innen für elementare Bildungseinrichtungen darstellen können.

¹¹ GinA = Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag wird seit Jahren in Kindertagesstätten-Teams praktiziert. Das Verfahren nimmt die Art und Weise, wie Interaktionen gestaltet werden, in den Blick.

3.4 Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung – Was pädagogische Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen leisten kann

Seit einigen Jahren ist in Österreich ein erhöhter Bedarf an elementaren Bildungseinrichtungen zu verzeichnen (Hartel 2018, 184f.). Neue Standorte werden errichtet, mehr Personal wird gesucht und die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte steigen. Dennoch kam es bisher weder zu einer Aufwertung des Berufsfelds noch zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für Pädagog*innen. (Preissing und Herrmann 2018, 13) Der vermeintliche Appell des lebenslangen Lernens sowie der Wunsch nach Optimierung und bestmöglicher Vorbereitung auf das weitere Leben setzen Mitarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen unter Druck. In der gegenwärtig schnelllebigen und pluralistischen Zeit sind die vielfältigen Agenden von Pädagog*innen kaum noch zu überblicken. Parallel zu teilweise nie enden wollenden Eingewöhnungen begleiten Pädagog*innen fast schon nebenbei *traumatisierte Flüchtlingskinder* und sollen diesen – wenn möglich – baldigst eine Zweitsprache lehren. Abgesehen davon geht es um Förderung der sozialen Kompetenzen und Autonomie, die Entwicklung von Selbstständigkeit, das Ermöglichen von Inklusion und Partizipation, Förderung von Talenten, bestmögliche Begleitung von zum Teil herausfordernden Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer guten Erziehungspartnerschaft. Was hier so überspitzt formuliert ist, entspricht an manchen Standorten längst der Realität. Dies alles und noch vieles mehr leisten Pädagog*innen in ihrer täglichen Arbeit, die ihnen viel abverlangt. Unter diesen Umständen gilt es im Hinblick auf unsere Gesellschaft dankbar zu sein, dass derzeit überhaupt noch Personen den Beruf Elementarpädagogin/-pädagoge wählen.

Preissing und Herrmann (2018, 13) betonen vor diesem Hintergrund, dass pädagogische Fachkräfte in ihrer Tätigkeit notwendigerweise von weiteren Personen im System unterstützt werden müssen. Einen wesentlichen Stellenwert schreiben die Autor*innen diesbezüglich der pädagogischen Fachberatung zu, die wissenschaftliche Theorien aufgreift, mit der pädagogischen Praxis in einen Zusammenhang stellt und Ergebnisse für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung stellt. „Diese zentrale Rolle der Fachberatung wurde lange Zeit unterschätzt und ist erst seit relativ kurzer Zeit (wieder) in den Fokus von Wissenschaft und Politik geraten“ (Preissing und Herrmann 2018, 14). Heute geht es darum, was

pädagogische Fachberatung für elementare Bildungseinrichtungen leisten kann. Gerade in Österreich gibt es diesbezüglich kaum Evaluationen, aber auch in Deutschland sind Forschungen und Ergebnisse überschaubar. Nur die wenigsten können sich unter dem Berufsfeld pädagogische Fachberatung etwas vorstellen und das hat seinen Grund u. a. darin, dass es vielfältige Definitionsversuche gibt, aber kein einheitliches Bild davon, was pädagogische Fachberatung ist, welche Anforderungen grundsätzlich an sie gestellt werden und welche Qualifikationen dafür erforderlich sind. Fachberatung versucht sich, laut Preissing und Herrmann (2018, 14), seit über hundert Jahren zu professionalisieren, was dadurch erschwert wird, dass unterschiedliche Träger, Institutionen oder auch Kontrollinstanzen in ihrer Mannigfaltigkeit fortwährend Diverses einfordern und sich Fachberater*innen kontinuierlich an aktuelle Situationen anpassen müssen. Denn je nach Intention der Vorgesetzten bzw. der Träger werden der pädagogischen Fachberatung verschiedene Tätigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten zugeordnet (Preissing und Hermann 2018, 14).

Im Diskurs um Fachberatung herrscht gegenwärtig prinzipiell Konsens darüber, dass Fachberatung eine Ressource darstellen kann. Dennoch, konstatieren Preissing und Herrmann (2018, 15), bleiben eine klare Definition des Aufgabenprofils und der notwendigen Voraussetzungen für die Tätigkeit in der pädagogischen Fachberatung sowie Gehaltsfestlegungen bisher aus.

„Da Fachberatung bisher kein geschützter im Sinne eines übergreifenden Professionsverständnisses eindeutig definierter Begriff ist, stellt sich ihr Berufs- und Aufgabenprofil als äußerst vielfältig und teils sogar widersprüchlich dar. [...] Damit drohen FachberaterInnen entweder zum beliebig einsetzbaren ‚Mädchen für alles‘ zu werden, oder sie können dieses Definitions-Vakuum nutzen, um die Stelle ganz nach den Bedarfen vor Ort bzw. auch an ihren persönlichen Vorlieben und Kompetenzen auszurichten“ (Preissing und Herrmann 2018, 16).

In diesem Zusammenhang mag es auch nicht überraschen, dass es in Bezug auf Stellenausschreibungen von Fachberatung Differenzen gibt und Träger teilweise konstant darum bemüht sind, Aufgabenbereiche für die pädagogische Fachberatung festzulegen. Zunehmend stellt sich in Organisationen auch die Frage, wie Beratung und Kontrolle miteinander vereinbar sind, wo sie doch unterschiedliche Intentionen verfolgen und daher in einem gewissen Widerspruch stehen.

Sind pädagogische Fachberater*innen direkt an einen Träger gebunden, orientieren sich diese in ihrer Funktion an dessen Leitbild und beraten im Sinne der dort

vertretenen Pädagogik (Preissing und Herrmann 2018, 15). Der Träger „Kinder in Wien“ (KIWI)¹² definiert die Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung derzeit folgendermaßen:

- Unterstützung der Teams vor Ort in pädagogisch-didaktischen Fragen
- Dokumentation der geplanten und durchgeführten Interventionen und der Ergebnisse
- Durchführung von Teambesprechungen und Seminaren mit pädagogischen Inhalten
- Moderation von pädagogischen Qualitätszirkeln und pädagogischen Runden
- Implementierung interner Standards (QHB) und Konzepte
- Unterstützung und Hilfestellungen für Leitungen und Teams bei der Gestaltung und Durchführung von Elternabenden
- Begleitung bei der Erstellung, Überarbeitung und Aktualisierung von Konzeptionen
- Planung und Durchführung von Workshops bei Führungskräfte-Meetings, Klausuren und Führungskräfte-Besprechungen
- Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung durch Seminare, Kongresse, Studieren von Fachliteratur und Coaching

Diese Aufgabenbereiche werden regelmäßig aktualisiert und neue Agenden kommen hinzu. In den letzten Jahren haben sich die Verantwortungsbereiche der pädagogischen Fachberatung bei KIWI fortwährend weiterentwickelt und erheblich erweitert.

Pädagogische Fachberater*innen bewegen sich in ihrer Funktion zwischen pädagogischer Beratung und Prozessbegleitung bei Bedarf einerseits und gezielter Qualitätssicherung im Hinblick auf Überprüfung von vorgegebenen Standards durch Träger und Behörden andererseits (Preissing und Herrmann 2018, 16). „Auch die Trägerberatung selbst nimmt dabei einen zunehmenden Raum ein und führt dazu, dass viele Fachberatungen vermehrt das Gefühl haben, ‚zwischen den Erwartungen des Teams bzw. der Einrichtungsleitung und denen des Trägers hin- und hergerissen zu werden‘“ (Sell 2011, 10). Fachberater*innen befinden sich stets in einem Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte bzw. dem Wunsch nach freiwilliger Beratung und der gewünschten Qualitätsoptimierung sowie Kontrolle seitens des Trägers. Die Kombination von

¹² Gespräch am 19.5.2020 mit Mag.^a Gugerell, Leitung der pädagogischen und bilingualen Fachberatung bei KIWI

Beratung und Kontrollinstanz in ein und derselben Funktion führt im pädagogischen Diskurs seit Jahren zu Kontroversen, da für etliche Autor*innen eine klassische Beratung und Begleitung mit fachlicher Kontrolle unvereinbar ist und die Vertrauensbasis sowie die Beziehung zu den Pädagog*innen darunter leiden könnte (Kirchmeier 2011 und Asmussen 2010 zit. n. Preissing und Herrmann 2018, 16f.). Im Gegensatz dazu wird von einigen, mit Perspektive auf Qualitätsstandards und behördliche Vorgaben, Kontrolle durch die pädagogische Fachberatung forciert (Jansen 2011, 25). „Beide Argumentationslinien haben je nach Perspektive ihre Berechtigung. Wichtig ist bei der Verknüpfung beider Funktionen, sich jeweils die eigene Rolle in der konkreten Situation bewusst zu machen und Transparenz darüber herzustellen“ (Preissing und Herrmann 2018, 17). Das Aufgabenfeld von pädagogischer Fachberatung ist heterogen und breit¹³ aufgestellt. Dazu gehören u. a. die Beratung und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften vor Ort oder am Telefon, Praxistransfer, Kontrolle im Sinne von Qualitätsentwicklung und Erstellung von Texten sowie Konzepten im Auftrag des Trägers. Preissing und Herrmann (2018, 18) betonen im Zusammenhang mit dem breit gefächerten Aufgabenprofil pädagogischer Fachberater*innen, dass diesen dadurch zum einen großes Fachwissen und Methodenkompetenz abverlangt wird sowie zum anderen ausgeprägte Kommunikations- und Sozialkompetenzen vorausgesetzt werden. Die vagen Anforderungen, die teilweise an pädagogische Fachberatung gestellt werden, führen unweigerlich zu mannigfachen Qualifikationen von Fachberater*innen. (Preissing und Herrmann 2018, 18f.)

Bei „Kinder in Wien“ (KIWI) sind die Voraussetzungen für das Berufsfeld pädagogische Fachberatung ebenso vielfältig wie offen definiert. Grundsätzlich gelten in Absprache mit der Leitung der Fachberatung neben dem pädagogischen Grundberuf sowie Berufs- und Leitungserfahrung das Studium der Bildungswissenschaft, Pädagogik oder Erziehungswissenschaft als Anforderung. Weiters weisen die Fachberater*innen bei KIWI zusätzliche Qualifikationen wie den Schwerpunkt „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ im Masterstudium Bildungswissenschaft, psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung, systemische Erziehungsberatung, Coaching-, Trainer- und Supervisionsausbildungen sowie psychotherapeutisches Propädeutikum und Fachspezifikum auf.

¹³ In der WIFF-Studie von 2011 werden nach Befragung von Fachberater*innen zu ihrem Aufgabenprofil folgende Bereiche genannt: Konzeptions- u. Organisationsentwicklung, Fallbesprechungen, Planung u. Organisation von Weiterbildung, Durchführung von Weiterbildungen, Entwicklung und Durchführung von Projekten, Beratung des Trägers u. Organisationsaufgaben für den Träger, Gremienarbeit, Beratung von Teams.

Umso mehr fordern Preissing und Herrmann (2018, 18f.) konstant angemessene Studiengänge bzw. Ausbildungen für diese verantwortungsvolle Tätigkeit. Ebenso gibt es im deutschsprachigen Raum kaum an das Berufsfeld pädagogische Fachberatung abgestimmte Weiterbildungsmöglichkeiten. Basierend auf Befragungen (WIFF-Studie 2011) von Fachberater*innen, ist der Wunsch seitens dieser nach gezielten Angeboten enorm, ebenso wie jener nach Supervision. Im Zuge der Befragung zeigt sich, dass einerseits das Angebot erweitert werden muss und andererseits viele Fachberater*innen kaum zeitliche Ressourcen für Selbstbildung haben und sich daher aus diesem Grund nicht weiterbilden (Leygraf 2013, 37ff.). Bei „Kinder in Wien“ gehört die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen zum Berufsbild von Fachberatung. Fortbildungen können an der KIWI-Akademie oder bei diversen Trägern/Institutionen in Form von Werktagungen, Kongressen, Seminaren und Workshops, wie beispielsweise die Pädagogische Werktagung in Salzburg, Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik und Möwe Fachtagung in Wien, der Kongress der Ökologie in Mauerbach etc. besucht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Fachdiskurs Konsens darin herrscht, dass durch erhöhte Ansprüche an pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen pädagogische Fachberatung vor Ort notwendig ist und nicht auf externe Fortbildungen ausgelagert werden darf.

„Die in der fach- und bildungspolitischen Diskussion lange Zeit wenig beachtete Fachberatung kann und muss bei der Gestaltung des gravierenden Wandels und der konsequenten Qualitätsentwicklung in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eine zentrale Rolle einnehmen“ (Preissing und Herrmann 2018, 20).

Das Angebot der Fachberatung macht es möglich, auf Situationen spontan und individuell einzugehen und Entwicklungen gegebenenfalls prozessorientiert zu begleiten (Preissing und Herrmann 2018, 20). Nach Preissing und Herrmann (2018, 20) „ist Fachberatung nicht schlicht die Erfüllungsgehilfin für Anforderungen von außen. Sie sollte vielmehr die Praxis dabei unterstützen, sich vor unangemessenen oder widersprüchlichen Zielen und Ansprüchen zu bewahren“. Vor diesem Hintergrund könnten pädagogische Fachberater*innen zwischen Behörden, Trägern, Wissenschaft und den Einrichtungen vermitteln. Fachberater*innen ermöglichen eine Perspektive von außen, stoßen Denkprozesse an, vermitteln bei Konflikten etc. (Preissing und Herrmann 2018, 22).

„Damit Fachberatung die ihr zugewiesene Schlüsselrolle bei der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung erfüllen kann, müssen die Rahmenbedingungen stimmen und die Entwicklung der Fachberatung zu einer eigenständigen Profession vorangetrieben werden. Neben der rechtlichen Absicherung ... gehört hierzu zum Beispiel auch die Definition eines Berufs- und (Kern-)Aufgabenprofils und von Qualifikationsvoraussetzungen (Preissing und Herrmann 2018, 22).

Dies kann in Anlehnung an die Autor*innen nicht häufig genug betont werden und forciert die Frage nach rechtlicher Verankerung des Berufsfelds der pädagogischen Fachberatung.

Im anschließenden Unterkapitel wird Bezug auf Forschungen zur Thematik pädagogische Fachberatung genommen, die vorwiegend in Deutschland durchgeführt wurden.

3.5 Bisherige empirische Untersuchungen zur pädagogischen Fachberatung

Gerade in Deutschland sind Forschungen zur pädagogischen Fachberatung vermehrt vorzufinden, auch wenn u. a. Alsago et al. (2018) kontinuierlich anmerken, dass ein Ausbau im Hinblick auf Untersuchungen zum Berufsfeld pädagogische Fachberatung unbedingt notwendig ist. Immerhin sind hier, im Gegensatz zur österreichischen Forschungslandschaft, diverse Untersuchungen unternommen worden. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit vor allem auf theoretische Auseinandersetzungen sowie Forschungen zur pädagogischen Fachberatung im Kontext der Elementarpädagogik in Deutschland verwiesen.

In Deutschland ist in den vergangenen Jahren pädagogische Fachberatung mehr und mehr in den Fokus wissenschaftlicher Diskussionen gerückt. In diesem Zusammenhang wurde eine Studie zur „Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der Frühen Bildung“ (Beitzel 2018, 54) durch die Hochschule Rhein-Main durchgeführt. Die Studie zeigt das breit gefächerte Spektrum der Aufgabenbereiche von Fachberatung und betont, dass sich abhängig vom persönlichen *Selbstverständnis* mannigfache *Typen* ergeben und damit einhergehend auch verschiedene Akzente in der Beratung gesetzt werden. Diese *Typen* werden als *Habitusformationen* beschrieben, welche sich aus dem jeweiligen

Selbstverständnis der Fachberater*innen ableiten lassen. (Beitzel 2018, 54) Daraus ergeben sich drei Abstufungen: „Praxisberatender und kontrollvermeidender Habitus“, „Erratischer, sich auf die Beratenen einstellender Habitus“ und „Strukturbezogener Habitus“ (Beitzel 2018, 54f.). Konsens herrscht mit Blick auf alle drei *Habitusformationen* darin, dass im Berufsfeld pädagogische Fachberatung zum einen ein hohes Reflexionsverständnis und zum anderen personale Kompetenzen im Hinblick auf Kontroversen unabdingbar sind (Beitzel 2018, 56). Im Zuge der Forschung wurden in einem ersten Schritt insgesamt 33 Fachberater*innen zu ihrer Profession befragt, um das methodische Vorgehen von Fachberatung in der Praxis erfassen zu können. Dies erfolgte, indem pädagogische Fachberater*innen Dialoge mit Pädagog*innen aufnahmen und anschließend sowohl die Berater*innen als auch die pädagogischen Fachkräfte über ihre Wahrnehmung und ihr Erleben des Beratungsgesprächs in Form eines Interviews befragt wurden. Im Fokus der Forschung standen dabei der Prozess, die Frage nach dem Arbeitsbündnis sowie eine Zusammenschau von Qualitätsansprüchen der einzelnen Fachberater*innen. (May 2018, 61f.) May (2018, 61) betont in seinen Ausführungen, dass die beiden Aspekte, individuelles Selbstverständnis sowie gelebte Praxis, nicht notwendigerweise konform gehen müssen. Auf Grundlage des erhobenen Datenmaterials wurden die oben erwähnten *Habitusformationen* ermittelt, die in einem Zusammenhang mit den sich aus den Interviews ergebenden *Selbstverständnissen* gestellt wurden (May 2018, 63). Basierend darauf, dass pädagogische Fachberatung ein sehr heterogenes Berufsfeld darstellt, muss berücksichtigt werden, dass es bei Befragung weiterer Fachberater*innen zu einer höheren Anzahl an *Habitusformationen* kommen könnte.

Obwohl nach May (2018, 64f.) in den letzten Jahren im Rahmen von Fachtagungen für und mit pädagogischer Fachberatung vieles darauf hindeutet, dass Fachberatungen im Sinne von Qualitätssteigerung zukünftig immer mehr Funktionen der Kontrolle innehaben sollen, wurde der „Strukturbezogene Habitus“, also jener Habitus, der die Qualität und mit ihr einhergehend die regelmäßige Bewertung dieser intendiert, bei den befragten Fachberater*innen am wenigsten häufig ermittelt. Die Fachberatungsebene bei „Kinder in Wien“ diskutiert die Fragen, welche Aufgabenbereiche Berater*innen zufallen, was Beratung darf und ab welchem Punkt Beratung notwendig, aber nicht hinreichend ist, kontinuierlich. Auf der Ebene, bestehend aus acht pädagogischen Fachberaterinnen, davon eine in der Funktion der Leitung, herrscht bisher noch kein eindeutiger Konsens darüber, an welchem Punkt Beratung endet und in Kontrolle mündet. Nicht zuletzt hinsichtlich dieser Herausforderung implementierte der Träger im Februar 2020 eine

Qualitätsmanagerin. Dennoch kommt es in Abstimmung mit der Geschäftsführung bzw. dem Regionalmanagement immer wieder zu Kontrollbesuchen durch pädagogische Fachberater*innen. Dies begründet sich u. a. darin, dass bestimmte Geschehnisse oder Situationen an den Standorten Kontrolle erfordern – beispielsweise dann, wenn es um Kinderschutz geht oder um verbindlich definierte Qualitätsstandards.

Häufig genannt wurde bei der Befragung von Fachberater*innen zu ihrem Selbstverständnis der „Praxisberatende und kontrollvermeidende Habitus“, welcher auf Augenhöhe wertschätzend kommuniziert und den zu Beratenden deutlich zugewandt begegnet. Dieser Habitus „korrespondiert mit einem Selbstverständnis von Fachberatung als Ermöglichung. Mit dem Ziel vor Augen, selbstbewusste und eigenständig denkende und handelnde Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu etablieren [...]“ (May 2018, 65). Es geht darum, an den Potenzialen der Pädagog*innen anzusetzen und gemeinsame Weiterentwicklung anzustreben. Als wesentlich ist hervorzuheben, dass sich diese *Habitusformation* dezidiert gegen Kontrolle in der Funktion der pädagogischen Fachberatung ausspricht (May 2018, 66). Der „Erratische Habitus“ trat primär bei Fachberater*innen, die langjährige Erfahrung in der Praxis haben, zum Vorschein (May 2018, 67) und oszilliert zwischen Fürsorge und Interventionen. Sie vermitteln, koordinieren und können durch ihre langjährige Berufserfahrung die immensen Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte gestellt werden, gut nachvollziehen.

Als weiteres Forschungsprojekt zum Thema pädagogische Fachberatung kann die „Explorative Befragung“ von Fachberater*innen genannt werden (Lattner und Hrsuka 2018, 115). In der Untersuchung durch die Universität Leipzig wurden pädagogische Fachberater*innen in Sachsen mit einem Fragebogen zu ihrer beruflichen Situation und ihren zukünftigen Perspektiven befragt (Lattner & Hruska 2017). Im Fokus stand dabei der Blick auf Potenziale, Mängel, Erfolgsaussichten und Herausforderungen. Zusammengefasst sehen die befragten Fachberater*innen die Potenziale der Begleitung durch Expert*innen von in der Praxis Tätigen darin, dass eine prozesshafte Unterstützung möglich ist, Pädagog*innen durch pädagogische Fachberatung in ihrer Performanz bestärkt und beflügelt sowie neue Erkenntnisse in die Praxis getragen werden können. (Lattner und Hrsuka 2018, 121f.) Da der Rücklauf der Fragebögen (15) gering war, sind die Ergebnisse laut Lattner und Hrsuka (2018, 115) nicht repräsentativ. Dennoch lohnt es sich, einen Blick auf diese zu werfen, da u. a. im Bereich der Herausforderungen aufschlussreiche Einsichten über ein vages Anforderungsprofil, zu ambitionierte

Intentionen von außen und Personalmangel gegeben werden (Lattner und Hrsuka 2018, 120f.). Als maßgebliche Herausforderungen nennen die befragten Fachberater*innen Überarbeitung, Frustration, immense Flexibilität hinsichtlich Arbeitszeit und Anfahrtswege sowie das einerseits breit gefächerte Aufgabenspektrum, das andererseits unkonkrete Bild von Fachberatung und die teilweise kontrollierende Funktion unter dem Deckmantel vermeintlicher Beratung. Hinzu kommen Widerstände oder überhöhte Erwartungen seitens der zu Beratenden, die aus diversen Gründen auftreten, sehr kurzfristige Anfragen, behördliche Anforderungen, mangelnde Unterstützung und das im Vergleich zu den hohen Anforderungen doch sehr niedrige Gehalt. (Lattner und Hrsuka 2018, 122)

In regelmäßig stattfindenden Besprechungen (wöchentlicher Jour fixe) der pädagogischen Fachberater*innen bei „Kinder in Wien“ werden zum Teil ähnliche oder sogar idente berufliche Problematiken diskutiert. Mit den oben angeführten Herausforderungen sehen sich daher auch pädagogische Fachberater*innen bei „Kinder in Wien“ immer wieder einmal konfrontiert. Zudem sind bei KIWI die Anforderungen an die pädagogische Fachberatung in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen bzw. sind zu den täglichen beraterischen Agenden noch das Planen und Durchführen von Workshops für Leitungen hinzugekommen, während das Stundenausmaß sowie das Entgelt nicht angepasst wurden. Dieses Anwachsen an Agenden begründet sich trägerseitig zum einen durch äußere Einflussfaktoren, wie etwa behördliche Auflagen, den Mangel an qualifizierten Fachkräften, kontinuierlich ansteigende Betreuungszeiten, Ansprüche von Eltern und zum anderen aus der Forderung der Fachberatungsabteilung nach mehr Anerkennung. Die hinzukommenden Aufgaben werden somit u. a. mit dem Wunsch nach einem höheren Stellenwert legitimiert. Einzelne Fachberater*innen bei KIWI kritisieren in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen der Präsentation von Fachberatung zur Profilierung nach außen und dem vermeintlich rudimentären Stellenwert, den Fachberatung innerhalb der Organisation einnimmt. So empfindet sich pädagogische Fachberatung teilweise als ausführendes Organ, welches bestimmte Konzepte und Vorstellungen zu implementieren hat und dessen vorhandene fachliche Expertise zu wenig für interne Weiterentwicklung berücksichtigt wird.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass pädagogische Fachberatung bei KIWI genügend Ressourcen hat, die Standorte kontinuierlich zu begleiten. In den letzten Jahren wird den Fachberater*innen zudem ausreichend Zeit für Dokumentation sowie Vor- und Nachbereitung zugestanden. Ebenso haben die Fachberater*innen hochwertige Materialien beispielsweise für die Durchführung von

Teambesprechungen, Beratungssettings und Workshops zur Verfügung. Hinzu kommt eine gut ausgestattete Fachbibliothek, bestehend aus Fachbüchern, Fachzeitschriften, Methodenkarten und Materialien, zu diversen pädagogischen Themen und methodischem Vorgehen.

Ebenso forschte eine angehende Absolventin im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Bremen im Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft und in Zusammenarbeit mit dem „nifbe“¹⁴ zum Berufsfeld pädagogische Fachberatung. Im Zuge der Forschung wurden mittels Fragebogen 352 Fachberater*innen und 500 Mitarbeiter*innen an elementaren Bildungseinrichtungen befragt. Da die Rücklaufquote bei den Berater*innen bei 22 % und bei den Pädagog*innen bei 34 % lag, sind die Ergebnisse der Untersuchung für Neunaber (2018) nicht verallgemeinerbar, können jedoch relevant für das Forschungsfeld pädagogische Fachberatung sein. (Neunaber 2018, 124) Gefragt wurde nach den Vorstellungen von Fachberatung und ihren Agenden sowie nach den Forderungen aus der Praxis. Konsens besteht darin, dass Beratung von Leitungen und Teams zum einen für die Fachberater*innen und zum anderen auch für pädagogische Fachkräfte wesentlich ist. Insgesamt zeigen beide Gruppen von Befragten eine übereinstimmende Vorstellung von Fachberatung und ihrem Tätigkeitsbereich. Eine deutliche Differenz zeigte sich bei der Frage zur Frequenz. Während pädagogische Fachberater*innen sich laut Umfrage mehr Kontakt zu den einzelnen Einrichtungen wünschen, sind pädagogische Fachkräfte teilweise mit wenigen Kontakten zufrieden. Dies wird auf unterschiedlichste Faktoren zurückzuführen sein, welche durch die Befragung nicht erhoben wurden. In schriftlichen Ausführungen und Untersuchungen zum Berufsfeld Fachberatung wird jedoch deutlich, dass sich pädagogische Fachkräfte unter der Funktion Fachberatung, mit all ihren Aufgabenbereichen, häufig wenig vorstellen können. (Neunaber 2018, 132) Es gilt demnach, das Berufsfeld pädagogische Fachberatung für Pädagog*innen transparent zu machen.

„Schlussendlich erscheint es, unter Anbetracht der sich wandelnden Anforderungen an die Kindertagesbetreuung, zwingend erforderlich, dass es für das pädagogische Personal eine Instanz gibt, die als MittlerIn zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft zum Wohl des Kindes fungiert“ (Neunaber 2018, 133).

Zudem erstellte die pädagogische Fachberatung in Niedersachsen in Zusammenarbeit mit dem „nifbe“ ein Schriftstück im Sinne einer einheitlichen Vorstellung ihrer beruflichen Agenden: „Das Positionspapier zum beruflichen Selbstverständnis“ (Schmidt und Hartwig 2018, 138). Basis für dieses bildeten vor

¹⁴ nifbe = Niedersächsisches Institut für Bildung und Entwicklung

allein die fachlichen Diskurse unter Fachberater*innen zu Aufgabenbereichen und strukturellen Voraussetzungen. Das Positionspapier entstand im Rahmen des Fachtags niedersächsischer Fachberater*innen in Hannover im August 2016 (Schmidt und Hartwig 2018, 141) und ist u. a. im Fachbuch „Fachberatung im Aufbruch“ (Alsago et al. 2018) nachzulesen. Das Positionspapier bietet eine wesentliche Grundlage für die Aufgaben pädagogischer Fachberatung und kann mit den vielfältigen Agenden von pädagogischen Fachberater*innen im deutschsprachigen Raum verglichen bzw. diskutiert werden. Weiters kann es als relevanter Schritt für das professionelle Verständnis von pädagogischer Fachberatung und ihren vielfältigen Aufgabenbereichen angesehen werden. Im Anschluss an den Fachtag wurde 2017 in Niedersachsen eine „Arbeitsgemeinschaft der Pädagogischen Fachberatung für Qualität in Kitas“ hervorgerufen, um den Fachdiskurs zu forcieren und eine breite Öffentlichkeit zu erreichen. (Schmidt und Hartwig 2018, 143)

Doch nicht erst in den letzten Jahren, sondern bereits in früheren Jahrzehnten gab es in Deutschland empirische Untersuchungen zur pädagogischen Fachberatung, wie etwa „Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder“ von Hebenstreit (1984), „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen; eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen“ von Strätz (1998), „Balanceakt Fachberatung – Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Alltag“ von Miedaner (2002) und die „Mitgliederbefragung des DiözesanCaritasVerbandes Trier zur Fachberatung“ von 2006, die Hense (2008) in ihrer Dissertation „zur Wirksamkeit der Fachberatung“ aufgreift. Die Ausführungen von Hense (2008) bzw. die empirische Untersuchung, in welcher pädagogische Fachkräfte „zur Wirksamkeit der Fachberatung“ befragt wurden, sind besonders relevant für die vorliegende Masterarbeit. Die Ergebnisse zeigten, dass pädagogische Fachberatung nur teilweise wirksam ist. Basierend darauf sollte der Frage nach möglicher Entwicklung von Fachberatung für elementare Bildungseinrichtungen nachgegangen werden. Nach Hense (2008) waren vor allem unzureichende bzw. fehlende Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fachberatung Ausgangspunkt für ihr Forschungsvorhaben. (Hense 2008, 98f.) Zudem wurden in der Forschung von Hense Pädagog*innen nicht nur zum Thema Wirksamkeit befragt, sondern auch hinsichtlich ihrer *Eigenverantwortung*. Hense stellt im Zuge ihrer Untersuchung die Hypothese auf, dass pädagogische Fachkräfte mit einem hohen Anteil an *Eigenverantwortung* bewusster auf die pädagogische Fachberatung zugehen, um ihre Unterstützungsleistung in Anspruch zu nehmen

(Hense 2008, 124). Dieser Aspekt ist auch für die vorliegende Untersuchung relevant und findet, in Anlehnung an Hense, im vorliegenden Fragebogen Berücksichtigung.

Die Forschung von Strätz (1998) zielte auf eine schriftliche Befragung von Pädagog*innen ab, wie dies auch bei Hense der Fall war und in der vorliegenden Arbeit intendiert wird. Strätz geht in seiner Untersuchung, im Gegensatz zu Hense, nicht der Wirksamkeit von Fachberatung nach, befragt jedoch Pädagog*innen bezüglich des Bedarfs von Fachberatung sowie Häufigkeit und Verlauf des Kontakts. (Hense 20018, 110)

Die empirische Untersuchung von Miedaner (2002) entwickelte sich aus einem studentischen Projekt an der Fachhochschule Esslingen. Im Projekt lag der Fokus auf der Frage, inwiefern pädagogische Fachberatung belegen kann, dass sie die Qualitätsentwicklung von elementaren Bildungseinrichtungen tatsächlich vorantreibt. (Miedaner 2002, 5) Mittels Interviews von Fachberater*innen und pädagogischen Fachkräften sollte eine präzisere Vorstellung von dem Berufsfeld Fachberatung erlangt werden, um weitere Perspektiven zu entwickeln. „Ein zentrales Interesse der Untersuchung bestand u. a. auch darin, Auskünfte darüber zu bekommen, inwieweit sich Fachberaterinnen an der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen beteiligen, welche Formen und Mittel sie haben und sehen“ (Hense 2008, 111). Die Forschungen von Hense und Miedaner beinhalteten, wie in der vorliegenden Untersuchung, eine Befragung von Pädagog*innen. Bei Miedaner handelte es sich um Interviews, bei Hense und in dieser Arbeit um eine quantitative Befragung in Form eines Fragebogens. (Hense 2008, 118f.)

Bei der „Mitgliederbefragung des DiözesanCaritasVerbandes Trier zur Fachberatung“ 2006 sollte, basierend auf den Ergebnissen, das Angebot der Fachberatung präzise betrachtet und verbessert werden. Im Fokus stand u. a., die Zufriedenheit mit dem Angebot Fachberatung und den vorherrschenden Bedarf an Beratung zu ermitteln. Grundsätzlich zeichneten sich in der Befragung eine positive Vorstellung sowie eine insgesamt Zufriedenheit bezüglich Fachberatung ab. Auch die Mitgliederbefragung wurde mittels quantitativer Befragung von Pädagog*innen durchgeführt. (Hense 2008, 121ff.)

In Österreich nahm Gimplinger (2014) in ihrer Masterarbeit Bezug auf pädagogische Fachberatungen und ihre Möglichkeiten sowie Grenzen bei der Begleitung von elementarpädagogischen Berufseinsteiger*innen. Nach Stauber (2007, 9 zit. n.

Gimplinger 2014, 89) ist es durch Fachberatung möglich, Pädagog*innen bei Herausforderungen im Zuge des Berufseinstiegs hilfreich zu begleiten. Gimplinger (2014, 91) betont in ihren Ausführungen die Schwierigkeit, dass Beratung sowie Kontrolle teilweise in ein und derselben Funktion münden. In Anlehnung an Münch (2010, 47) kann sich Kontrolle durch Fachberatung maßgeblich auf die Vertrauensbasis zwischen Fachberater*innen und Pädagog*innen auswirken. Es ist anzumerken, dass laut vorliegender Recherche in Österreich – außer der Masterarbeit von Gimplinger – bislang noch keine empirischen Untersuchungen zur pädagogischen Fachberatung durchgeführt wurden.

In dem folgenden Kapitel sowie den anschließenden Subkapiteln steht pädagogische Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen mit ihren Funktionen sowie Rollen im Fokus der Betrachtung.

4 Pädagogische Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich

Der gesellschaftliche Wandel und die sich daraus ergebenden Herausforderungen machen gerade vor elementaren Bildungseinrichtungen nicht halt. Vor allem deshalb, weil Pädagog*innen in einem Bereich tätig sind, in dem sowohl die Bedürfnisse der Kinder als auch die der Erwachsenen Berücksichtigung finden. Neben den von außen gestellten pädagogischen Anforderungen in der Begleitung von Kindern wirken sich auch individuelle und berufliche Anforderungen, die Erziehungsberechtigte an sich stellen, sowie mögliche Ungewissheit seitens der Eltern auf pädagogisches Handeln aus. Es kann zu Unsicherheiten auf beiden Seiten, jener der Eltern und jener der Kinder, kommen. Diese Unsicherheiten können sich im Verhalten der Kinder widerspiegeln, das im pädagogischen Alltag auffällt. Erziehungsberechtigte suchen dann unter Umständen Unterstützung bei den zuständigen Pädagog*innen, die ebenfalls in ihr soziales Umfeld eingebettet sind und die an sie gestellten täglichen Anforderungen parallel zu den beruflichen Agenden meistern müssen. Werden nun pädagogische Fachkräfte beispielsweise mit äußeren oder persönlichen Ansprüchen, fordernden Eltern oder Kindern, die insbesondere in ihrem Verhalten auffallen, konfrontiert, wird von Pädagog*innen versucht, pädagogisches Fachwissen in die Praxis zu transferieren, gezielt den Blick auf das Verhalten des Kindes sowie den möglichen Einfluss aus seinem sozialen

Umfeld zu richten und individuelle Gefühle sowie Glaubenssätze zu reflektieren. (Lehner 2013, 99f.)

„Um derart differenziert nachdenken zu können, brauchen Pädagoginnen Fachberatung durch Berater/-innen, die unbewusstes, inneres Erleben ebenso in den Reflexionsprozess mit einbeziehen, wie äußere, gesellschaftliche oder familiäre Umstände der Familien, des institutionellen Rahmens und der Pädagogin selbst“ (Lehner 2013, 100).

Pädagogische Fachberater*innen versuchen Situationen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen und mit den Pädagog*innen nachhaltig an Veränderungen und Problemlösungsstrategien zu arbeiten. Mit Verweis auf die Psychoanalyse bzw. Lehner (2003) nimmt immer auch die Person der pädagogischen Fachkraft bzw. ihre *unbewussten* Emotionen Einfluss auf herausfordernde Situationen im pädagogischen Alltag. Zwar liegt der Fokus pädagogischer Fachberatung zuallererst auf dem Erleben sowie den Bedürfnissen des Kindes, dennoch dürfen gerade deshalb die Bezugspersonen für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen nicht außer Acht gelassen werden. Bezugnehmend auf das „Entwicklungsinteresse der Kinder“ (Figdor 1999 zit. n. Lehner 2013, 100) müssen nicht nur die Kinder, sondern auch ihr soziales Umfeld, die pädagogischen Fachkräfte und die Institution selbst im Mittelpunkt des Interesses stehen. „Es dürfte von den Pädagoginnen als Wertschätzung ihrer Person wahrgenommen werden, dass die Beraterin bei Problemen ins Haus kommt und nicht die Pädagogin – die sich selbst belastet fühlt – einen teilweise langen Anfahrtsweg auf sich nehmen muss“ (Lehner 2013, 102). Nach Lehner kann also ein zeitnahes Reagieren und Aufsuchen des Standortes durch pädagogische Fachberatung dazu führen, dass sich Pädagog*innen in ihren Bedürfnissen wertgeschätzt fühlen. Bei „Kinder in Wien“ erfolgt Beratung ebenfalls direkt in den elementaren Bildungseinrichtungen. Die pädagogischen Fachberater*innen sind diesbezüglich stets darum bemüht – soweit dies möglich ist –, bei etwaigen Problemen zeitnah die Standorte aufzusuchen. Zusätzlich werden regelmäßig Fortbildungen oder pädagogische Gesprächsrunden für Pädagog*innen in der KIWI-Akademie der Geschäftsstelle angeboten.

In Wien bieten neben KIWI etliche private Träger pädagogische Fachberatung an bzw. verfügen über eine eigene Fachberatungsabteilung, allerdings ist über deren spezifische Verantwortungsbereiche und Aufgabenprofile bei den jeweiligen Institutionen nur wenig bekannt. Bei der „Nikolausstiftung“¹⁵ in Wien besteht das

¹⁵ <https://nikolausstiftung.at/st-nikolausstiftung/team/paedagogische-abteilung/paedagogische-fachberatung/>

Team der Fachberatung aktuell aus drei Fachberater*innen, und die „Wiener Kinderfreunde“¹⁶ ermöglichen in einem breit aufgestellten Team Erziehungsberatung und Entwicklungsbegleitung für Kindergärten und Horte. Das Beratungsteam bei den „Wiener Kinderfreunden“ verfügt über Fachkenntnisse und Praxiserfahrung aus den Bereichen Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Psychologie, Psychotherapie und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die „Kindercompany“¹⁷ verfügt über pädagogische Begleitung im Sinne eines pädagogischen Qualitätsmanagements.

Laut Lehner (2013, 101f.) basiert die im Burgenland stattfindende Begleitung durch die psychoanalytisch-pädagogische Fachberatung ausschließlich auf Freiwilligkeit, wird direkt in den Einrichtungen durchgeführt und seitens der Fachberatung vertraulich behandelt. Dies ergibt sich auch dadurch, dass die Fachberatung nicht direkt an einen Träger gebunden ist, sondern vom Land finanziert wird und den Einrichtungen die Anforderung obliegt¹⁸. Es ist demnach ein Unterschied zwischen Fachberater*innen, die direkt vom Träger finanziert werden, und jenen, die dagegen ein Stück weit *unabhängiger* agieren können, auszumachen. Ebenso wird der Beratungsverlauf von der Einrichtung mitbestimmt und Pädagog*innen können direkt in ihren räumlichen und strukturellen Gegebenheiten beraten werden, sodass Fachberater*innen die Situation in ihrer Ganzheit begreifen. Im Gegensatz dazu kann es für pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung darstellen, sich neben dem pädagogischen Betrieb auf einen Beratungsprozess einzulassen. Vor allem dann, wenn eventuell Personalmangel herrscht und die Bedürfnisse der Kinder nicht von Kolleg*innen aufgefangen werden können. Basierend auf Lehnerns Ausführungen gibt es genauso viele Pädagog*innen, die regelmäßig und über einen längeren Zeitraum beraten werden wollen, wie jene, die in besonders herausfordernden Situationen auf die Fachberatung zurückgreifen. Kontinuierliche Begleitung durch die pädagogische Fachberatung kann den gemeinsamen Reflexionsprozess intensivieren und in manchen Fällen auch präventiv wirken. In der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung liegt der Fokus darauf, dass pädagogische Fachkräfte sich bewusst machen, welche Bedeutsamkeit das

¹⁶ <https://wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/Kontakt/Team/Beratung-Begleitung/Erziehungsberatung-Entwicklungsbegleitung-fuer-die-Kindergaerten-und-Horte-der-Wiener-Kinderfreunde>

¹⁷ <https://www.kindercompany.at/paedagogische-begleitung>

¹⁸ Von 2003 bis 2015 wurde im Burgenland die Beratung (offizieller Name: psychologisch-pädagogische Beratung in Kindergärten) von der Landesregierung finanziert und von der Caritas Eisenstadt als Träger durchgeführt. Die Beraterinnen waren freie Mitarbeiterinnen der Caritas und Trägern nicht weisungsgebunden. Die Beratung erfolgte freiwillig und anonym. (Schriftlicher Austausch mit Lehner 2020)

kindliche Verhalten haben könnte, um darauffolgend das eigene pädagogische Handeln weiterzuentwickeln (Lehner 2013, 103). „Wenn Beratung von der Pädagogin in Anspruch genommen wird, kann die Ursache ihres Problems in der Beziehung zum Kind bzw. in der Gruppensituation begründet sein, aber ebenso kann die Ursache in der Objektbeziehung des Kindes zu den Eltern liegen“ (Lehner 2013, 103). Demzufolge müssen in der Beratung neben der Pädagog*in-Kind-Beziehung weitere Faktoren berücksichtigt werden. In der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung handelt es sich um einen gemeinsamen Reflexionsprozess mit Perspektive auf die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, eine Selbstreflexion in Bezug auf individuelle Emotionen und Ansichten, um Unterstützung im Bedarfsfall und zur Erhaltung sowie Förderung der pädagogischen Qualität. (Lehner 2013, 104) In der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung wird zwischen Berater*in und Pädagogin/Pädagoge ein „diagnostisches Arbeitsbündnis“ (Figdor 2008 zit. n. Lehner 2013, 105) geschlossen, welches eine gemeinsame Suche nach denkbaren Hintergründen beinhaltet. In einem nächsten Schritt beginnt der Beratungsprozess, in dem sowohl der/die Fachberater*in als auch die pädagogische Fachkraft darüber nachdenken, inwiefern deren Agieren Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes bzw. der Kinder haben kann. (Lehner 2013, 105)

An pädagogische Fachberater*innen werden hohe Erwartungen gestellt. Sie sollen zum einen ein hohes Maß an Fachexpertise – welche fortwährend auf den neuesten Stand gebracht werden muss – vorweisen können und zum anderen berücksichtigen, wie Fachwissen an die zu Beratenden vermittelt werden kann. Dabei begleiten Fachberater*innen pädagogische Fachkräfte auf ihrem individuellen Weg der Veränderung. Im Beratungsprozess werden Vorstellungen und Möglichkeiten abgewogen sowie gemeinsam vereinbart, damit sich zu Beratende als selbstwirksam erleben. Damit Pädagog*innen Selbstwirksamkeit erleben können, ist es erforderlich, dass Veränderung maßgeblich von den pädagogischen Fachkräften ausgeht und keinesfalls ausschließlich die Fachberatung Verantwortung für Entwicklung und Umsetzung trägt. Aufgabe der pädagogischen Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen ist es jedenfalls, neben Fachwissen die Sinnhaftigkeit von Veränderungen zu vermitteln und die Perspektive der zu Beratenden zu erweitern. Eingebettet in einen institutionellen Rahmen agieren pädagogische Fachberater*innen auch im Sinne des Trägers und erhalten beispielsweise Aufträge von der Geschäftsführung oder dem Leitungs- und Regionalmanagement. Demzufolge kann es zur Aufgabe der pädagogischen

Fachberatung gehören, Ziele mit Pädagog*innen zu vereinbaren und auch die Umsetzung dieser zu kontrollieren. (Wimmer et al. 2012, 76)

In einem nächsten Schritt werden Geschichte und Struktur des privaten Trägers „Kinder in Wien“ skizziert und deren Fachberatungsebene näher beleuchtet.

4.1 Pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ (KIWI)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde 1948 das Wiener Kinderrettungswerk gegründet, um bedürftige Kinder zu unterstützen. Im Jahr 1985 wurde dieses in den Verein „Kinder in Wien“ (KIWI) umbenannt. Damit einhergehend lag der Fokus vermehrt auf der Erziehungspartnerschaft und einer pädagogischen Professionalisierung. 1988 kam es zur Einstellung der ersten pädagogischen Fachberaterin, welche das pädagogische Leitbild und Konzept von KIWI etablierte. Die Geschäftsführerinnen Ingrid Fröhlich und Monika Riha legten insbesondere Wert auf eine quantitative sowie qualitative Entwicklung von „Kinder in Wien“. Innerhalb von zwanzig Jahren erhöhte sich die Anzahl der Standorte von 12 auf 71. Ab Jänner 2015 teilte sich Thomas-Peter Gerold-Siegl, MBA die wirtschaftliche Geschäftsführung mit Monika Riha, und KIWI wuchs um weitere 20 Standorte. Seit August 2019 hat Mag.^a Gudrun Kern, in der Funktion der pädagogischen Leitung, die Geschäftsführung gemeinsam mit Thomas-Peter Gerold-Siegl, MBA inne. Der Fokus liegt bei KIWI u. a. auf der Qualitätsentwicklung und -sicherung. In diesem Zusammenhang nehmen sowohl die Qualitätshandbücher (QHBS) (2017) als auch die Begleitung und Implementierung wesentlicher Konzepte durch die Fachberatung einen großen Stellenwert ein. In den letzten Jahren wurde die Fachberatungsebene erweitert, sodass mittlerweile jede Region ihre persönliche kinderpsychologische und pädagogische Fachberatung zur Verfügung hat und eine bilinguale Fachberatung maximal zwei Regionen betreut. Zudem ist seit 2019 Mag.^a Michaela Gugerell in der Leitung der Fachberatungsebene. Zuständig für die Qualität bei „Kinder in Wien“ sind ebenso ein externer Fachberater (Matthias Schäfer), eine externe Qualitätsentwicklerin (Mag.^a Lisa Kneidinger) und seit 2020 eine interne Qualitätsmanagerin (Claudia Huber). (Kinder in Wien 2020)

Pädagogische Fachberater*innen bei „Kinder in Wien“ (KIWI) sind vor allem im Auftrag der pädagogischen Geschäftsführung in den einzelnen Standorten tätig.

Insgesamt gibt es bei KIWI 92¹⁹ Standorte – darunter in alterserweiterten Gruppen geführte Kindergärten und Horte – die in sechs Regionen aufgeteilt sind. Jede Region besteht aus einem regionalen Team, welches von einer Regionalmanagerin geleitet und durch drei Stabstellen – kinderpsychologische, pädagogische und bilinguale Fachberatung – unterstützt wird. Die pädagogische Fachberatung ist bei „Kinder in Wien“ als mobile Berater*innen tätig, die kontinuierlich Leitungen und pädagogische Fachkräfte direkt an den Standorten begleitet und unterstützt. Der Auftrag zur Beratung erfolgt einerseits durch die Geschäftsführung, die Regionalmanagerin oder die Leitung der Fachberatung, andererseits werden die einzelnen Fachberater*innen bei Bedarf auch direkt von den Leitungen an den Standorten kontaktiert. Pädagogische Fachberatung kann u. a. angefordert werden, wenn Herausforderungen von den pädagogischen Fachkräften nicht alleine bewältigt werden können, eine zusätzliche Perspektive gebraucht wird, Probleme mit einzelnen Kindern oder mit Eltern auftreten, Konzepte implementiert werden sollen, Konflikte im Team auftreten oder pädagogische Fachthemen besprochen werden sollen. Seit den letzten zwei Jahren sind pädagogische Fachberater*innen bei KIWI neben der regelmäßigen Begleitung von Teams an den Standorten, der Durchführung von Teambesprechungen, Fortbildungen und Elternabenden zusätzlich mit der Regionalmanagerin für die Planung und Realisierung von Workshops für Leitungen bei Klausuren und Führungskräfte-Meetings sowie für theoretischen Input bei Führungskräfte-Besprechungen zuständig. (Kinder in Wien 2020)

Um die Beratungsprozesse sowie etwaige Entwicklungen nicht aus dem Blick zu verlieren, werden von den pädagogischen Fachberater*innen im Anschluss an die Beratungen am Standort Protokolle erstellt. Diese Protokolle ermöglichen einen Überblick über Situationen und werden seitens der Fachberater*innen vertraulich behandelt. Keinesfalls soll es durch Verschriftlichungen zu möglichen Stigmatisierungen einzelner Pädagog*innen kommen. Bei den Standortbesuchen handelt es sich um Momentaufnahmen, und die Begleitung erfolgt mit dem Fokus auf Unterstützung. Beratung findet nicht defizitorientiert statt, sondern ist bemüht um Entwicklung im Hinblick auf die Weiterentwicklung pädagogischer Fachkräfte und die Interessen der Kinder. Die Protokolle dokumentieren den Prozess, mögliche Veränderungen und bieten einen Überblick darüber, was es im Sinne einer Professionalisierung noch braucht.

¹⁹ Stand 2018

Um einen Eindruck von der Dokumentation pädagogischer Fachberatung bei KIWI zu gewinnen, werden exemplarisch Protokolle mit Beiträgen von zwei pädagogischen Fachberaterinnen angeführt:

Setting A)

Die Pädagoginnen Alena und Sandra möchten mit der pädagogischen Fachberatung über ein Kind in ihrer Gruppe sprechen. Alberto kann sich beim Verabschieden nicht gut von seinem Vater lösen, weint, bleibt in der Garderobe und hält sitzend seine Hausschuhe fest. Allerdings beruhigt er sich relativ schnell, als ich mich ihm zuwende und in ruhigem Tonfall mit ihm spreche. Ich erzähle von der Betreuerin Sofia bzw. erwähne mehrmals ihren Namen und habe Albertos Aufmerksamkeit, obwohl er noch kaum Deutsch spricht. Offensichtlich kennt er Sofia, die Betreuerin aus einer anderen Gruppe, sehr gut und hat diese eine beruhigende Wirkung auf ihn. Gemeinsam mit den Pädagoginnen wird besprochen, wie Alberto das Ankommen in der Früh erleichtert werden kann. Es wird vereinbart, dass dieser zukünftig bei Sofia in der Gruppe ankommen darf bzw. von den Eltern direkt dorthin gebracht wird. So wird Alberto täglich von der Betreuerin Sofia, die u. a. auch wegen ihrer Spanischkenntnisse eine wichtige Bezugsperson für Alberto ist, empfangen und begrüßt. Alberto darf dann von sich aus die Gruppe wechseln, wenn er so weit ist. Zusätzlich wird vereinbart, dass Alberto ein Übergangsobjekt von zuhause mitbringt (Bsp.: Kuscheldecke, die nach den Eltern riecht etc.). Eventuell kann auch eine persönliche Box für ihn gestaltet werden, die in der Garderobe ist und ihm das Ankommen erleichtert. (Fachberaterin bei „Kinder in Wien“ 2019)

Setting B)

Pädagoge Max hat mit der Mikrotransition vom Mittagkreis zum Mittagessen Schwierigkeiten. Nach dem Kreis weisen die Kinder einen erhöhten Bewegungsdrang auf, was insbesondere beim Händewaschen störend ist und zu einer turbulenten Gruppendynamik führt. Im Gespräch mit Max wird überlegt, ob während des Übergangs bzw. beim Händewaschen eine andere Verteilung der Erwachsenen möglich und sinnvoll wäre. Zudem ist der Bewegungsdrang nach dem Mittagkreis nachvollziehbar und natürlich, da Kinder im Kreis eine gewisse Zeit lang ruhig sitzen. Es bietet sich daher an, nach dem Händewaschen und Aufdecken nochmals ein Bewegungselement einzubauen. Beispielsweise können die Kinder spielerisch mit dem „Zug“ anreisen bzw. ihre Sitzplätze in den unterschiedlichsten

Ländern einnehmen; dazu steigt bei jedem Stuhl ein Kind aus und nimmt seinen Platz ein. Der Zug ist so lange in Bewegung, bis das letzte Kind ausgestiegen ist. (Fachberaterin bei „Kinder in Wien“ 2020)

Setting C)

Homegroup-Besprechung (=Stammgruppe) mit Melanie, Vanessa und Mary. Die angespannte Situation zwischen Melanie und Vanessa wird zu Beginn besprochen. Melanie wünscht sich mehr Unterstützung durch die Teilzeitpädagogin hinsichtlich der Elterngespräche. Vanessa ist zum Teil verunsichert, willigt aber ein, dass sie vorerst Elterngespräche begleitet (hospitiert) und mit der Zeit unterstützt sowie immer mehr übernimmt. Wenn es zeitlich nicht anders vereinbar ist, kann Vanessa in Absprache mit der Leitung auch Elterngespräche anderer Kolleg*innen begleiten bzw. kann auch die Leitung Vanessa bei einem Elterngespräch unterstützen. Vanessa wirkt vorerst sehr motiviert und Melanie scheint mit der getroffenen Vereinbarung zufrieden. Im weiteren Verlauf der Besprechung fällt auf, dass vor allem Melanie diese leitet und Aufgaben an die Teilzeitpädagogin und Betreuerin delegiert. Informationen darüber, welches Kind wann und von wem abgeholt wird, werden weitergegeben und Aufgaben verteilt, aber inhaltlich nicht besprochen. Die Teilzeitpädagogin und Betreuerin fragen zwar nach und Melanie ist bemüht, ihnen alles zu erklären, aber sie stellen nichts infrage bzw. werden kaum von sich aus aktiv. Melanie wirkt während der Besprechung stellenweise sehr angespannt. Sie scheint insgesamt viel zu stemmen und hat einen guten Überblick, scheint jedoch aufgrund fehlender Entlastung auch ein wenig überfordert und genervt zu sein.

Als wir nach der halbstündigen Besprechung in den Raum zurückkommen, liegen Materialien verstreut auf dem Boden und es herrscht Chaos im Gruppenraum. Melanie schüttelt den Kopf und fragt im genervten Tonfall die Pädagogin Janine, ob die Kinder jetzt eine halbe Stunde tun durften, was sie wollten? Janine reagiert außer einem kurzen: „Nein!“ nicht wirklich darauf und verlässt den Raum. Melanie ist nachvollziehbar verärgert über den Zustand des Raumes, allerdings hat sie es auch nicht geschafft, der Pädagogin deutlich und klar zu kommunizieren, was sie von ihr möchte bzw. was sie ärgert. Wir vereinbaren für den nächsten Besuch der pädagogischen Fachberatung ein gemeinsames Gespräch zwischen Pädagogin Melanie, Janine, der Leitung und der Fachberaterin.

Nachtrag: Das gemeinsame Gespräch bzw. die Reflexion der Situation nach der Homegroup-Besprechung verläuft gut. Nach einigen Anlaufschwierigkeiten schaffen es Melanie und Janine, im geschützten Rahmen ihre Gefühle zu artikulieren. Deutlich spricht Melanie an, was sie an der Situation gestört hat, was sie sich von

Janine gewünscht hätte und wie zukünftig der Gruppenraum übergeben werden soll. (Fachberaterin bei „Kinder in Wien“ 2018)

Setting D)

Stimmung am Standort ein wenig angespannt, seit die Inspektorin im Haus war und teils sowohl schriftliche Unterlagen als auch räumliche Strukturen sowie die Gestaltung des Mittagessens kritisiert wurden. Der von der Inspektorin erwähnte Schwerpunktraum hat sich merklich verbessert, dennoch müssen im Sinne einer vorbereiteten Umgebung noch einzelne Bereiche besser ausgestattet und gestaltet werden. Die Planungen und Selbstreflexionen sind nun gut strukturiert und so abgeheftet, dass sie jederzeit einsehbar sind.

Erneute Kontrolle am Standort nach einem Monat: *Der Bericht der Inspektorin ist dieses Mal sehr gut ausgefallen. Die Planungsunterlagen sowie Reflexionen wurden als vollständig und gut bewertet (Erarbeitung in der Konzeptionswoche nachhaltig). Die Beobachtungen werden immer mehr in den Tagesablauf eingearbeitet und bringen bisher gute Ergebnisse. Die Pädagog*innen berichten, dass ihr Blick auf einzelne – teilweise herausfordernde Kinder – sich in Richtung Stärkenorientierung erweitert hat. (Fachberaterin bei „Kinder in Wien“ 2019)*

Setting E)

*Pädagogin Sanela ist aktuell überfordert. Sie hat mit Beginn des Kindergartenjahres die Vollzeitstelle angenommen und war davor als Teilzeitpädagogin beschäftigt. Nun ist sie die Hauptverantwortliche in der Gruppe und muss sich in ihrer neuen Rolle erst zurechtfinden. Es wird ein Gespräch mit der pädagogischen Fachberatung geführt, um Sorgen und Befürchtungen zu besprechen. Auch die Leitung hat sich intensiv um die Pädagogin bemüht. Es wird gemeinsam überlegt, wie Sanela durch Kolleg*innen unterstützt werden kann und im pädagogischen Alltag auch Zeitfenster bzw. Pausen eingeplant werden können, damit sie sich zwischendurch erholen kann. Ebenso mache ich mir ein Bild von der Situation in der Gruppe. Ein Eingewöhnungskind ist nicht gut im Kindergarten angekommen. Es schreit und weint eine halbe Stunde lang und lässt sich durch nichts beruhigen. Das Kind ist völlig verschwitzt und offensichtlich sehr aufgebracht, eine Eingewöhnung scheint derzeit nicht sinnvoll. Entweder wird das Kind in einem langsamen Prozess nochmals von vorne eingewöhnt oder es ist möglicherweise noch nicht bereit für einen Platz in einer Kindergartengruppe. Die Mutter muss kontaktiert und das Kind abgeholt werden, da der Zustand für das Kind nicht zumutbar ist. Ein Gespräch mit*

der Mutter muss zeitnah gesucht werden, da höchstwahrscheinlich auch diese durch die derzeitige Situation sehr belastet ist. Für den Verlauf des Gesprächs erhalten die Leitung und die Pädagogin Unterstützung durch die kinderpsychologische und pädagogische Fachberatung.

Nachtrag: *Das Gespräch mit der Mutter verlief laut Rückmeldung der Leitung sehr gut. Diese war dankbar, dass das Team aus dem Kindergarten das Gespräch gesucht hat, weil es auch für sie sehr schwer war, ihr Kind so zu sehen. Im Gespräch mit der Mutter werden zwei Optionen besprochen. Entweder beginnt die Eingewöhnung von Neuem und die Mutter wird ihn in der Gruppe begleiten sowie vorerst die Pflegehandlungen übernehmen, die dann nach einiger Zeit von Sanja durchgeführt werden, während die Mutter noch dabei ist, oder das Kind bleibt noch einige Monate zuhause und wird erst in ein paar Monaten im Kindergarten eingewöhnt. (Fachberaterin bei „Kinder in Wien“ 2019)*

Im folgenden Subkapitel findet eine Auseinandersetzung mit der unter Umständen *ambivalenten* Rolle der pädagogischen Fachberatung statt, die sich in ihrer Tätigkeit zum Teil in einem Spannungsfeld von Unterstützung und Kontrolle bewegt.

4.2 Zwischen Unterstützung und Kontrolle? – Die Rollen pädagogischer Fachberatung

Die Begleitung von Prozessen an Standorten durch die pädagogische Fachberatung setzt Dialogbereitschaft und Offenheit für Neues im Team sowie eine angstbefreite Atmosphäre voraus. Eine solche Atmosphäre kommt wohl eher zustande, wenn die pädagogische Fachberatung nicht als Kontrollorgan erlebt wird. Fachberater*innen können sowohl bei der Professionalisierung von Interaktionen und Gesprächen mit Kindern und Eltern, als auch Pädagog*innen bei der Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens unterstützen. Basis hierfür bildet die Grundhaltung von pädagogischen Fachkräften, die Bereitschaft zur Reflexion und Weiterentwicklung zeigen sowie prinzipiell eine forschende Einstellung gegenüber dem, was Kinder mitbringen und ihnen zeigen, haben. Wie wesentlich Beziehungen und Interaktionen zwischen Pädagogin/Pädagoge und Kind für Entwicklung und Bildung sind, ist in sämtlicher Fachliteratur zu finden. Wenn Interaktionen bzw. ein Beziehungsaufbau zu einem Kind oder zu Eltern misslingt, liegen dahinter häufig persönliche Emotionen und Wertvorstellungen, die es zu hinterfragen gilt und die mit

Unterstützung der Fachberatung reflektiert werden können. Dabei geht es stets um Beratung, welche Pädagog*innen motiviert, zu handeln und sich als selbstwirksam zu erleben.

Pädagogische Fachberatung

„setzt auf Eigenbeteiligung und macht lediglich Deutungs-, Erklärungs- und Handlungsangebote, die angenommen, abgelehnt oder modifiziert werden können. Fachberatung begreift die zu Beratenden als gleichberechtigte DialogpartnerInnen und kann sie dadurch in Reflexions-, Entwicklungs- und Orientierungsprozessen adäquat unterstützen“ (Preissing und Herrmann 2018, 22).

Ein erhöhter Bedarf an Kinderbetreuung führt zu einem immensen Zuwachs an Standorten und damit einhergehend zu einer Zunahme an pädagogischen Fachkräften, welche die Relevanz pädagogischer Fachberatung für elementare Bildungseinrichtungen immer mehr in den Fokus rückt. Wenn ein quantitativer Ausbau nicht zum Verlust pädagogischer Qualität führen soll, braucht es fachliche Unterstützung und Qualitätssicherung. Dies führte im deutschsprachigen Raum zu einer vermehrten Notwendigkeit an Fachberatung, die nicht nur beratend zu bestimmten Themen tätig ist, sondern zum Teil im Sinne von Qualitätssicherung auch als Kontrollinstanz fungiert. Die Autorinnen Alsago und Karsten (2018) beleuchten dieses Spannungsfeld kritisch und sprechen sich dezidiert für einen auf Augenhöhe stattfindenden Beratungsprozess zwischen pädagogischen Fachkräften und Berater*innen aus. (Alsago und Karsten 2018, 42ff.) Es kann vor diesem Hintergrund von ethischen Herausforderungen in der pädagogischen Beratung gesprochen werden, die sich u. a. in Anlehnung an Foucaults Vorstellung, „dass jede Wissensbeziehung automatisch und implizit immer auch eine Machtbeziehung ist [...]“ (Bauer et al. 2012, 75) begründen lassen. In diesem Sinne müssen Berater*innen zum einen ihre Rolle kontinuierlich reflektieren und zum anderen ihr Wissen bzw. ihren Transfer von Wissen kritisch hinterfragen.

Pädagogische Fachberatung ist nach Bauer (2012, 49) immer auch eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Aus diesem Grund muss im Kontext pädagogischer Beratung nicht nur das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung in den Blick genommen werden, sondern auch die Vorstellung von Beratung in der entsprechenden Institution. Zudem gilt es, die unterschiedlichen Rollen von pädagogischen Fachberater*innen, Herausforderungen in der Begegnung mit Personen anderer Funktionen und mögliche rollenspezifische Konflikte zu thematisieren. Ein wesentliches Dilemma von Fachberater*innen kann sein, dass sie die Interessen der zu beratenden Pädagog*innen zum Teil nicht wahren können,

weil institutionelle Vorgaben dies nicht immer hinreichend zulassen und die Organisation berechtigterweise auch eigene bzw. andere Intentionen verfolgt. Die Aufschlüsselung und Bearbeitung etwaiger Widersprüche im Berufsfeld pädagogische Fachberatung könnte laut Bauer (2012) mittels Supervision erfolgen. Die Art und Weise, wie Beratung stattfindet, steht also in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Institution. Je nach Vorstellungen der Träger und Organisationen kann von unterschiedlichen Definitionen und Anforderungen gesprochen werden, die an pädagogische Fachberatung gestellt werden, bzw. sind Fachberater*innen entsprechend der Institution sozialisiert. So entwickeln sich Vorstellungen von Fachberatung, die neben theoretischen Erkenntnissen über Beratung vor allem von den Interessen der Institution/des Trägers geprägt sind. Die Beziehung von Berater*innen und Organisationen gilt es daher aus beratungswissenschaftlicher Perspektive zu beleuchten. (Bauer et al. 2012, 49f.) Wenn Bauer et al. (2012, 51) im Zusammenhang mit Beratung kritisch den Begriff „Zwangsberatung“ aufwerfen, kann eine Parallele zur pädagogischen Fachberatung gezogen werden, die in Fällen der Qualitätssicherung und Kontrolle von Fachkräften teilweise ebenso als Zwangsberatung erlebt wird. Die Pädagog*innen können sich diesbezüglich zwar im Widerstand befinden, dennoch wird intern angeordnete Beratung – in welcher Form auch immer – weiter vollzogen, wenn diese von einer höheren Instanz eingefordert wird. Je nach ihrer Position im System fungiert pädagogische Fachberatung daher nicht nur als Berater*in. Dies kann laut Bauer et al. (2012, 52) Auswirkungen auf die Qualität der Beratung haben.

„Die entscheidende Frage für die Beratung ist, welche Positionsmacht sich aus der Beratungsrolle selbst ergibt. Ein Berater, der das Ergebnis seiner Beratungen in einem Gutachten niederschreibt, der eine Bescheinigung und Empfehlung ausstellt, verfügt über eine größere Positionsmacht und damit Macht als jemand, der unverbindlich, ohne Positionsmacht, berät“ (Bauer et al. 2012, 52).

Andererseits tragen die Protokollierung und das Erstellen von Entwicklungsplänen immens zur Professionalisierung bei und ermöglichen es, den Beratungsverlauf nachzuvollziehen. (Bauer et al. 2012, 52) Das Verfassen von Prozessprotokollen kann auch als schriftlich festgehaltene Vereinbarung gesehen werden, die sowohl die Berater*innen als auch die zu Beratenden in die Pflicht nimmt. Im Fokus steht dabei eine sachliche Dokumentation etwaiger Veränderungsmöglichkeiten, die von beiden Parteien – den Berater*innen und den zu Beratenden – mitgestaltet und eingesehen werden kann. Eine fachlich versierte Protokollierung pädagogischer

Beratung und praktischer Expertise grenzt sich bewusst von alltagstheoretischen Argumentationen zu Pädagogik und Erziehung ab.

Beratung ist gegenwärtig u. a. in pädagogischen Institutionen inhärent, um gesellschaftliche Herausforderungen aufzufangen. In diesem Sinne kann Beratung auch für die Antwort auf gesellschaftliche Modernisierung oder vielleicht auch auf gesellschaftliche Überforderung stehen. Unabhängig von dem Verständnis, das theoretisch bzw. wissenschaftlich von Beratung vorherrscht, müssen Herausforderungen im Sinne der Rollenvielfalt von Berater*innen thematisiert werden, die bereits bei Mollenhauer (1965) kritisch in den Blick genommen wurden. Dies forciert die Argumentation diverser Autor*innen, den Bedarf an Definition von Beratung als Profession und empirische Untersuchungen dazu voranzutreiben. (Bauer et al. 2012, 52f.)

Auch nach Krause (2003, 15) nimmt Beratung einen wesentlichen Stellenwert in der pädagogischen Praxis ein, welche sich in manchen Fällen als förderlich erweist und in anderen als weniger nützlich. Beratung ist für die Autorin ein weit verbreitetes Angebot, das auf unterschiedlichsten Ebenen Möglichkeiten zur Unterstützung bietet. Krause verweist in ihren Ausführungen auf Huschke-Rhein (1998, 26 zit. n. Krause 2003, 15), welche zudem pädagogische Fachkräfte als Berater*innen denkt, da diese Kinder vor allem in ihrer Selbstständigkeit, ihrem Autonomiebestreben begleiten und in ihrer Selbstwirksamkeit unterstützen.

In Beratungsprozessen geht es darum, die Potenziale der zu Beratenden zu erkennen, diese in gemeinsamer Kommunikation und Interaktion zu mobilisieren und zu entfalten. Beratung ist für Krause (2003, 26) und Nestmann (1997, 29) in diesem Sinne ressourcenorientiert. Sie kann einerseits zur „Erweiterung des Horizontes an Deutungsmöglichkeiten beitragen, vor dessen Hintergrund der Adressat selbst seine Situation interpretiert und Handlungsalternativen entwirft“ (Dewe 2001, 370). Und andererseits immer auch präventiv stattfinden, beispielsweise indem Beratung vorhandenes pädagogisches Wissen und Können bestärkt und zur Erhaltung individueller Kompetenzen führt (Krause 2003, 27). Krause betont unter Bezugnahme auf Chur, dass Berater*innen unter Umständen in spannungsgeladenen Situationen agieren, da Beratung zum einen auf die zu Beratenden fokussiert ist, aber zum anderen in institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet. Institutionen können die Beziehung zwischen Berater*innen und zu Beratenden beeinflussen, vor allem dann, wenn der Arbeitgeber der Berater*innen eine gewisse Vorstellung von der in der Institution geltenden Interaktion zwischen Berater*in und zu Beratenden hat. Es kann eine Differenz bzw. ein Widerspruch

zwischen den Interessen der Institution und denen der zu Beratenden bestehen. Dieser Umstand führt möglicherweise dazu, dass sich Berater*innen in einem Konflikt befinden. (Krause 2003, 29) Beispielsweise dann, wenn pädagogische Fachberatung sowohl das Autonomiebestreben der Pädagog*innen als auch institutionelle Vorgaben in ihrer Funktion im Blick hat.

Festgehalten werden kann, dass der Verlauf und Erfolg von Beratung, wenn diese in einer Institution stattfindet bzw. in einen institutionellen Rahmen eingebettet ist, nicht nur an Einzelnen, d. h. an den Berater*innen und zu Beratenden, festgemacht werden darf, sondern auf das gesamte System bezogen betrachtet werden muss.

In den anschließenden Ausführungen soll pädagogische Fachberatung in ihrer Qualität, ihren Kompetenzen, Erfolgen und Grenzen näher erläutert werden.

4.2.1 Kompetenzen und Qualität in der pädagogischen Fachberatung

In der Fachliteratur zur Elementarpädagogik wird das Kind längst als ein kompetentes thematisiert, das in seinem explorativen Lernen und Forschen von Pädagog*innen bestmöglich begleitet und unterstützt wird. In Anlehnung an Kovacevic und Nürnberg (2014 zit. n. Hofmann 2018, 147) stehen in der Erwachsenenbildung ebenso die schon bestehenden Kompetenzen im Mittelpunkt. Der Fokus liegt dahingehend auf Weiterentwicklung sowie Transfer in die Praxis durch tägliche Performanz und kontinuierliche Selbstreflexion (Hofmann 2018, 147). Für pädagogische Fachberatung bedeutet dies vor diesem Hintergrund, dass diese von kompetenten Fachkräften ausgeht, mit denen auf Augenhöhe kommuniziert werden soll und die ihre individuellen Vorerfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen in den Beratungsprozess einbringen dürfen bzw. auch sollen. Primär geht es darum, Pädagog*innen in ihren täglichen professionellen Handlungen zu respektieren, ihnen ihre vorhandenen Kompetenzen nicht abzusprechen, sondern sie bei Bedarf in ihrer möglichen Weiterentwicklung zu begleiten. Von pädagogischer Fachberatung „verlangt dies ebenso ein großes Maß an Einlassungsbereitschaft, gute Vorbereitung und methodische Kenntnisse, Flexibilität sowie Selbstreflexion. Beitzel [...] spricht hier von ‚ganzheitlicher Menschenbildung‘“ (Hofmann 2018, 147).

Auf Basis von Heyse und Erpenbecks *KompetenzAtlas* (2009) entwickelte sich in Deutschland 2013 ein „Kompetenzprofil für Fachberatung“ (Beitzel 2014). Dieses sich an Politik, Wissenschaft und auch an Träger richtende Kompetenzprofil beinhaltet u. a. Umsetzungspläne sowie kompetenzstärkendes Vorgehen. Beitzel setzt in ihren Ausführungen den Begriff Kompetenz mit dem der Fähigkeit gleich. Dabei diskutiert sie die Frage, ob sich Kompetenz in Wissen und Zertifikaten oder in Performanz manifestiert, und nimmt Bezug auf den Begriff der Fachberatung, der ihrer Ansicht nach sowohl für Fachwissen als auch für Handlungskompetenzen steht. Heyse und Erpenbeck (2009)

„definieren Kompetenzen als die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen. Dies bedeutet für Fachberatung, dass allein der Besitz von Fachwissen nicht ausreicht, um von Fachkompetenz sprechen zu können“ (Heyse und Erpenbeck 2009, 12 zit. n. Beitzel 2018, 50).

In diesem Sinn muss das Fachwissen der Berater*innen auch seinen Weg in die Praxis finden – und zwar so, dass die zu Beratenden handlungsfähig werden. Unerlässlich ist dabei auch die Selbstreflexion der einzelnen Fachberater*innen, die ihr jeweiliges Verständnis von Beratung kontinuierlich hinterfragen müssen. (Beitzel 2018, 49f.) Das Kompetenzprofil von Beitzel zeigt unverkennbar den Wert an personalen Kompetenzen, den Berater*innen im Berufsfeld Fachberatung aufweisen müssen.

In Anlehnung an Hiltrud von Spiegel (Hinke-Ruhnau 2013, 91) kann die Funktion der pädagogischen Fachberatung u. a. so verstanden werden, dass diese Konzepte erstellen, die wiederum Konzeptionen in den Standorten gewährleisten. „Der dabei entstehende Prozess zwischen Theorie und Praxis sollte als ein ko-konstruktiver Prozess verstanden werden, in dem sich Theorie und Praxis gegenseitig ergänzen, beeinflussen, verändern und weiterentwickeln“ (Hinke-Ruhnau 2013, 91). Weiterentwicklung findet statt, indem pädagogische Fachkräfte mit Fachberater*innen in Interaktion gehen und daraus Neues entsteht. In der Praxis kann das so aussehen, dass Pädagog*innen die tägliche Arbeit in den Bildungseinrichtungen schildern und Fachberatung entsprechendes Wissen über pädagogische Theorien oder aktuelle Erkenntnisse in der Elementarpädagogik zur Verfügung stellt. Lernen findet vor diesem Hintergrund auf beiden Seiten statt – die Pädagog*innen erhalten Fachwissen bzw. Ergebnisse aus aktuellen Untersuchungen und die Fachberater*innen gewinnen wesentliche Einsichten in die Praxis. Die Aufgabe der pädagogischen Fachberatung ist es nun, dass die

Performanz aus der Praxis mit Theorien abgeglichen wird und Schlüsse für etwaige in den Einrichtungen vorherrschende Schwierigkeiten gezogen werden. So gesehen nimmt Fachberatung eine Schnittstellenfunktion zwischen Theorie und Praxis ein. (Hinke-Ruhnau 2013, 91f.)

So vielfältig die Anforderungen an pädagogische Fachberatung sind, so sehr wird auch versucht, auf unterschiedlichen Ebenen das Berufsfeld fortwährend zu aktualisieren oder noch weiter zu fassen. „Nicht alle öffentlichen und freien Träger haben ein Konzept zur Fachberatung, in dem auch die Interessen der Praxis oder die Fortbildungsinteressen der FachberaterInnen dezidiert berücksichtigt werden“ (Hofmann 2018, 146). Fehlende konkrete Anforderungsprofile für pädagogische Fachberatung können die Ausübung der Funktion behindern und zu wenig präzise Formen der Weiterbildung ermöglichen. Zwar besuchen Fachberater*innen bei „Kinder in Wien“ (KIWI) kontinuierlich Fortbildungen, Kongresse und Tagungen, allerdings wäre auch hier bedarfsorientierte Weiterbildung wünschenswert. Das heißt eben genau Fortbildungen im Hinblick auf Beratung, Theorie-Praxis-Transfer und Methodenkompetenz. Die Fortbildungen, welche an der internen KIWI-Akademie angeboten werden, sind vor allem für Leiter*innen und Pädagog*innen konzipiert. Hervorzuheben ist, dass Fachberater*innen unterstützend zu ihrer Tätigkeit Coaching und Supervision durch externe Expert*innen sowie externe Fachberater*innen in Anspruch nehmen dürfen. Zudem ist in der Abteilung der Fachberatung bei KIWI ein regelmäßiger Austausch unter Kolleg*innen zu den Inhalten besuchter Seminare, Kongresse und Tagungen geplant, um gegenseitiges Voneinander-Lernen zu forcieren. Ebenso wird bei Bedarf kollegiale Beratung durchgeführt.

Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass Fachberater*innen im Jahr durchschnittlich drei Fortbildungen besuchen und häufig zusätzliche Ausbildungen im Bereich Beratung, Coaching oder Supervision aufweisen (Hofmann 2018, 149). Bei KIWI liegt die Anzahl der besuchten Fortbildungen pro Jahr größtenteils weit höher, und auch einige bei KIWI tätige Fachberater*innen weisen zusätzliche Erziehungsberatungsausbildungen auf bzw. befinden sich in Ausbildung zum/zur Psychotherapeut*in. Diese Zusatzqualifikationen müssen allerdings von Fachberater*innen selbst finanziell gestemmt werden, was auch zu wirtschaftlichen Herausforderungen führen kann. Daher wäre ein entsprechender Studiengang bzw. eine im Bildungssystem gezielt integrierte Ausbildung für das Berufsfeld pädagogische Fachberatung erstrebenswert. In Schleswig-Holstein, präziser in der Fachhochschule Kiel beispielsweise, werden seit sieben Jahren konkrete

Fortbildungen für pädagogische Fachberatung gehalten und konnten Fachberater*innen in der Zeit von 2015 bis 2017 mehrere Module absolvieren. In Nordrhein-Westfalen wird seit 2016 das *Update Kita Fachberatung* angeboten, welches u. a. die Rolle der Fachberatung und Beratungskompetenzen beinhaltet. In Hessen startete 2017 ein Fortbildungsdurchgang für pädagogische Fachberater*innen, der Inhalte zur Auftragsklärung und Fachberatung als Organisationsentwicklung anbietet (Hofmann 2018, 149ff.).

In der täglichen Beratung werden pädagogische Fachberater*innen bei KIWI regelmäßig von Pädagog*innen darauf angesprochen, dass diese sich für das Berufsfeld Fachberatung interessieren, die Position anstreben und gefragt, welche Voraussetzungen sie dafür erfüllen müssen. Da das Aufgabenprofil sowie die Qualifikationsvoraussetzungen sehr weitläufig gefasst oder auch unterschiedlich sind, lassen sich diese Fragen ohne zukünftiges konkretes Aufgabenprofil nicht hinreichend beantworten.

4.2.2 Erfolge und Grenzen in der pädagogischen Fachberatung

Jede pädagogische Fachberatung macht wohl das eine oder andere Mal die Erfahrung, in einem Seminar oder direkten Beratungsgespräch theoretischen Input und Anregungen für die praktische Umsetzung zu geben, um bei einem erneuten Aufeinandertreffen zu erfahren, dass die besprochenen Inhalte nicht umgesetzt wurden. Seitens der Pädagog*innen gibt es meist gute Gründe, weshalb diese in der Praxis nicht erprobt wurden. Es kam beispielsweise zu einem Personalwechsel im Team, eine Kollegin war krank, andere Agenden hatten Priorität und prinzipiell war einfach zu viel zu tun. Vor allem jedoch scheint die Dringlichkeit einer Veränderung nicht im Vordergrund zu stehen, da der gewohnte Betrieb bisher auch funktioniert hat und diesen beizubehalten weniger mühsam erscheint. In Anlehnung an Alke bedeutet dies: „Der Praxistransfer braucht einen dringenden und verbindlichen Charakter“ (Alke 2008, 26). Den bekommt er laut Alke (2008) häufig erst, wenn eine Person gezielt nachfragt, ob die Vereinbarungen auch wirklich erledigt wurden, weil diese dadurch an Relevanz gewinnen. Das bedeutet, dass pädagogische Fachberatung mit den Pädagog*innen klären muss, bis wann diese die jeweiligen Inhalte umsetzen werden, und dass die Frist von einer Person – Leitung oder Fachberatung – eingefordert und kontrolliert werden muss. Ein

wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang, dass die Pädagog*innen nur dann sich vollends auf den Beratungsprozess einlassen, wenn sie den persönlichen Wert von beruflicher Veränderung erkennen. Zudem sind pädagogische Fachkräfte immer auch eingebunden in ein am Standort vorherrschendes soziales System, das es im Prozess mitzudenken gilt. Selbst wenn theoretisch und in der persönlichen Vorstellung Inhalte einleuchtend und einfach umsetzbar erscheinen, bedeutet dies nicht, dass sie in der Praxis auch greifen. Gerade im Sozialbereich handelt es sich um komplexe Angelegenheiten, denn Pädagog*innen können nie voraussagen, wie Kinder im Einzelfall reagieren werden. Systemisch betrachtet bedeutet das, dass pädagogische Fachkräfte sukzessive neues Wissen anwenden und dabei auf die Responsivität des Umfelds achten müssen. In der Beratung besteht die Gefahr, dass neu erworbene Inhalte sofort von Pädagog*innen verworfen werden, wenn diese nicht ad hoc zur Verbesserung der beruflichen Situation beitragen, was häufig der Fall ist. In diesem Kontext ist es essenziell, kontinuierlich zu reflektieren, welche Erkenntnisse aus den Reaktionen des sozialen Umfelds gewonnen werden können und welche Faktoren möglicherweise daran beteiligt sind, dass ein gelingender Praxistransfer nicht stattfindet. (Alke 2008, 27)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Sinne von Nachhaltigkeit ein persönlicher Entwicklungsprozess idealerweise in mehreren Phasen verläuft, der von der pädagogischen Fachberatung begleitet wird. Die eigentliche Schwierigkeit besteht somit nicht in der Vermittlung von Inhalten, sondern in der begleitenden Unterstützung von Pädagog*innen, die sich mutig und geduldig im Praxistransfer üben, weil sich ausschließlich durch die Erfahrungen und Wiederholungen in der Praxis Veränderungen manifestieren können. Nach Alke (2008) ist wesentlich, dass die Fachberatung Verbindlichkeit bei den Pädagog*innen einfordert, damit die Relevanz des Lernprozesses für diese deutlich wird und Fachberater*innen zusätzlich die Fachkräfte bei der Reflexion der praktischen Umsetzung begleiten. Die Pädagog*innen bewegen sich also in einem *Zyklus*²⁰ und gewinnen durch das Erproben in der Praxis wesentliche Erkenntnisse. Bei diesen Zyklen oder in Anlehnung an Alke (2008) „arbeitsbasierten Lernphasen“ handelt es sich um bewusste Auseinandersetzungen mit neuem Wissen, Interpretation des Wissens sowie ein Experimentieren, das parallel zu alltäglichen Arbeitsaufgaben verläuft und von der Fachberatung im Sinne einer Lernbegleitung unterstützt und gemeinsam mit Pädagog*innen reflektiert wird. (Alke 2008, 26ff.)

²⁰ vgl. David A. Kolbs' Modell des Lernzyklus des Erfahrungslernens

„Die Lernenden erhalten Input oder aktivieren vorhandenes Wissen, setzen dies experimentierend im realen Leben um, reflektieren über die Auswirkungen ihres Verhaltens und planen auf der Basis dieser Erkenntnisse ihre nächsten Schritte. Diesen Lernzyklus durchlaufen sie mehrmals, bis sich neue Verhaltensroutinen etabliert haben“ (Alke 2008, 65).

Sollen alte Verhaltensmuster abgelegt und neue verinnerlicht werden, braucht es vor allem eines – die Bereitschaft derer, die diesen Lernprozess bestreiten. Sie sind es, die primär den Praxistransfer durchführen können und, wenn Veränderung stattfinden soll, auch müssen. Die Vorgesetzten und die Berater*innen sind demgegenüber für das Schaffen von Settings zum Experimentieren und für die verbale Begleitung verantwortlich. Es kann von mehreren Faktoren ausgegangen werden, die eine Umsetzung begünstigen. Zum einen müssen die Einzelnen eine Vorstellung davon haben, wie ein Kompetenzzuwachs hinsichtlich ihres Verhaltens aussehen kann, und davon ausgehen, dass sie prinzipiell die Kompetenz besitzen, ihr angestrebtes Ziel zu erreichen. Zum anderen brauchen sie die Bestärkung, dass es sich um einen Lernprozess handelt, der Zeit braucht, dass sie diese Zeit in der Praxis auch in Anspruch nehmen dürfen und dabei begleitet werden. Zudem werden gesteckte Ziele vor allem dann angestrebt, wenn die mögliche Veränderung individuelle Relevanz besitzt. (Alke 2008, 158) Der Beratungsprozess kann nur gelingen, wenn abgesehen von den Pädagog*innen auch die Führungskräfte an den Standorten Verantwortung für die Prozessbegleitung übernehmen. Beteiligen sich nämlich Vorgesetzte nicht am Praxistransfer bzw. zeigen sie kein Interesse dafür, ist eine nachhaltige Wirkung unwahrscheinlich. Führungskräfte müssen im Prozess von Anfang an spürbar und präsent sein, um den pädagogischen Fachkräften transparent zu machen, weshalb ein Beratungsprozess gestartet wird. (Alke 2005, 161ff.) „Grundsätzlich gilt: Die größte Herausforderung für das Gelingen kombinierter Lernprozesse liegt nicht in einer ausgefeilten Methodik, sondern darin, die gewohnten Verhaltensmuster und Glaubenssätze [...] aller Beteiligten zu durchbrechen“ (Alke 2008, 166).

Unabhängig davon, dass Menschen unterschiedliche Ansichten von Erfolg haben, geht es bei pädagogischer Fachberatung um die Frage, auf wen bezogen von Erfolg gesprochen werden kann. Im Hinblick auf die pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ ist es relevant, einen Blick auf die unterschiedlichen Ebenen zu legen, da Beratungserfolg für die Geschäftsführung bzw. das Regionalmanagement etwas anderes bedeuten kann als für die Fachberatungsebene oder einzelne

Pädagog*innen. Der Träger wird Erfolg der Fachberatung primär an dem Gewinn für die Institution festmachen, da für den Träger Fachberatung als Dienstleistungsangebot für die pädagogischen Fachkräfte gesehen wird. Dieses Angebot dient u. a. auch als Aushängeschild für die Organisation. Die Geschäftsführung ist in diesem Sinne maßgeblich daran interessiert, dass Fachkräfte durch pädagogische Fachberatung das erhalten, was sie brauchen, um qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten, und dass die Umsetzung in die Praxis, basierend auf der fachlichen Beratung, zeitnah und reibungslos erfolgt. Für die Fachberatung ist die Beratung möglicherweise dann erfolgreich, wenn diese ihre Expertise zur Verfügung stellen und aktuelle Erkenntnisse in die Praxis tragen konnte. Und für die Pädagog*innen ist Beratung dann zufriedenstellend, wenn ihre persönlichen Erwartungen von Beratung erfüllt wurden. Diese Erwartungen können selbst dann nicht immer hinreichend befriedigt werden, wenn die pädagogische Beratung an sich professionell und fachlich versiert verläuft. Prinzipiell ist pädagogische Fachberatung dann erfolgreich und auch sinnvoll, wenn die Pädagog*innen von sich aus Beratung in Anspruch nehmen und diese dadurch voraussichtlich Antworten auf ihre individuellen Fragen bekommen. Erfolgt Fachberatung durch Anweisung von außen, wird sie von den Pädagog*innen in den seltensten Fällen als hilfreich erlebt werden. Vor allem dann, wenn das Thema der Beratung konfliktbehaftet ist bzw. die pädagogische Fachkraft keine Notwendigkeit in der Beratung sieht. (Wimmer et al. 2012, 26f.)

„Es gibt also bei Institution, Berater und Klient aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen unterschiedliche Beurteilungen von Erfolg. Daraus können natürlich Spannungsfelder entstehen. Beraterinnen und Berater können mit diesen Unterschieden gut arbeiten – wenn sie ihnen bewusst sind“ (Wimmer et al. 2012, 27).

Jedenfalls stellt zum einen eine gute Arbeitsbeziehung bzw. ein Arbeitsbündnis die Basis für Erfolg in der Beratung dar, zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass Pädagog*innen sich nicht von der Fachberatung bevormunden lassen wollen und sich als selbstwirksam sowie kompetente Fachkräfte, die aus eigenem Antrieb zu einer Lösung kommen, erleben möchten.

In der pädagogischen Fachberatung können Fachberater*innen immer wieder an Grenzen stoßen, zum einen an ihre persönlichen und zum anderen an Grenzen auf Seiten der zu Beratenden sowie an vorgegebene Grenzen durch den Träger. Fachberater*innen gelangen möglicherweise an ihre Grenzen, wenn ihre Fachexpertise nicht genügt, um die Probleme der Pädagog*innen gemeinsam mit

diesen zu lösen, oder die Kompetenzen im Hinblick auf Gesprächsführung in einer bestimmten Situation nicht ausreichen. Zudem können Fachberater*innen an ihre individuellen Grenzen stoßen, indem sie von Begegnungen oder Prozessen emotional überfordert werden und in Konflikt mit der Werthaltung des Gegenübers kommen. Grenzen können zudem auch von der Institution definiert werden. Dabei kann es sich nicht nur um strukturelle bzw. zeitliche Vorgaben handeln, sondern auch darum, welche Inhalte vermittelt werden sollen. Teilweise werden Grenzen auch durch die zu Beratenden vorgegeben, indem Pädagog*innen ihre Probleme nicht artikulieren oder fachliche Inhalte nicht aufnehmen können. (Wimmer et al. 2012, 30) Hinzu kommen (unbewusste) Widerstände, weil die Beratung angeordnet wurde und nicht auf freiwilliger Basis erfolgt. Oder die Pädagog*innen sind derart überfordert und befinden sich in einer emotionalen Ausnahmesituation, die jegliche Beratung unmöglich macht. Es kann weiters sein, dass eine Beratung aus organisatorischen Gründen – beispielsweise durch Personalmangel, Krankenstände oder unterlassene Informationsweitergabe – nicht durchführbar ist. Eine wesentliche Grenze von pädagogischer Fachberatung besteht auch, wenn die Zuständigkeit nicht in die Profession der pädagogischen Fachberatung fällt. In diesen Fällen ist es notwendig, insofern zu beraten, als auf andere Stellen verwiesen wird. Das können bei KIWI beispielsweise die Regionalmanagerin, die kinderpsychologische Fachberatung sein oder externe Institutionen, wie etwa die Möwe²¹. Bei Fachberatung handelt es sich immer auch um Fachexpertise in einem bestimmten Bereich – im Fall der pädagogischen Fachberatung aus jenem der Pädagogik. In diesem Zusammenhang müssen Fachberater*innen die Haltung einnehmen, dass niemand alles wissen muss, aber sie durch Empfehlung darin unterstützen können, dass die zu Beratenden mit ihren Anliegen entsprechende Beratung erhalten (Wimmer et al. 2012, 33).

In den anschließenden Ausführungen wird die Thematik „Grenzen der pädagogischen Fachberatung“ erneut aufgegriffen sowie insgesamt näher auf professionelle Beratung mit all ihren Facetten eingegangen. Dabei liegt der Fokus u. a. auf dem Aspekt der Beziehung.

²¹ <https://www.die-moewe.at/>

5 Professionalisierung in der Beratung

Beratung, soll sie *gelingen*, benötigt eine wertschätzende Haltung und eine angenehme Atmosphäre, getragen von gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Die zu Beratenden suchen nicht nur Antwort auf ihre Fragen und Unterstützung beim Erreichen ihrer angestrebten Ziele, sondern wollen beispielsweise in ihrer gesamten Funktion als Pädagogin/Pädagoge in einer elementaren Bildungseinrichtung, mit all ihren Agenden sowie täglichen Leistungen, gesehen und anerkannt werden. Im Mittelpunkt stehen im Beratungsprozess die Pädagog*in, ihre Erlebnisse im pädagogischen Alltag und ihre Wahrnehmung von Situationen. Dabei sind auch etwaige Unsicherheiten, Sorgen, Versagensängste und die Frage des gegenwärtig noch fehlenden Wissens, um mit bestimmten Situationen zurechtzukommen, im Fokus des Interesses. Die pädagogischen Fachberater*innen müssen diese Vielfalt an Emotionen sehen und dafür eine adäquate, professionelle Handhabung finden. Aus diesem Grund sind für Wimmer et al. (2012) psychologische Kenntnisse für die Tätigkeit in der Fachberatung so essenziell. (Wimmer 2012, 36)

Bülow (2018, 21) spricht sich in ihren theoretischen Ausführungen, wie etliche hier genannte Autor*innen, ebenfalls für Professionalisierung von Beratung aus und lenkt die Perspektive u. a. auf die Analyse von Beratung. Bülow verweist auf Nüssli (2015 zit. n. Bülow 2018, 22), welche Begleitung, Gestaltung und Hilfestellungen von Erwachsenen in ihrer Entwicklung als wesentliches Element von Erwachsenenbildung begreift. „Unabhängig jedoch von dem Format und der Intention einer Beratung, stellt diese immer ein anspruchsvolles pädagogisches Handeln für diejenigen dar, die in diesem Kontext tätig sind oder tätig sein werden“ (Bülow 2018, 22). Im Hinblick auf pädagogische Beratung ist sowohl das Vorgehen im Beratungsprozess ein pädagogisches als auch der Beratungsinhalt an sich ein fachlich fundiert pädagogischer. Die Autorin geht in ihren Ausführungen zudem der Frage nach, „wie pädagogisch tätige Personen dazu befähigt werden, professionell beraten zu können“ (Bülow 2018, 22). Diesbezüglich konstatiert Bülow, dass Studierende im Zuge ihrer akademischen Bildung bloß rudimentär dazu gebildet werden und darauffolgend der Start in ein *beraterisches* Berufsleben sich besonders herausfordernd gestalten kann (Rehse et al., 2015 zit. n. Bülow 2018, 22). In ihrem Werk nimmt sie Beratung im Hinblick auf akademische Ausbildung und damit einhergehend den möglichen Erwerb von Beratungskompetenzen in den Blick und beforscht *beraterische* Kompetenzen bei Student*innen. Bülow hält fest: „Die akademische Professionalitätsentwicklung und damit die Kompetenzentwicklung im

Bereich Beratung von angehenden Erwachsenen- und Weiterbildnern wurde bisher kaum erforscht“ (Bülow 2018, 23).

An der Universität Tübingen entwickelte sich im Bereich der Erwachsenenbildung ein „Forschungsschwerpunkt zur Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung“ (Schrader 2013 zit. n. Bülow 2018, 25). Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei, ob und wie auf Wissenschaft basierende Erwachsenenbildung die Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner*innen befördern kann. In den Studienrichtungen Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft finden sich laut Bülow (2018, 26) unzureichende Diskurse über Lehren und Aneignung von Beraterischen Kompetenzen. Dennoch ist Beratung ein wesentliches Element im Bereich elementarer Bildungseinrichtungen geworden und umfasst jedenfalls professionelle Unterstützung von Erwachsenen. Dabei handelt es sich in Anlehnung an Stimm (2016 zit. n. Bülow 2018, 31), im Gegensatz zu Therapien, welche sich umfassend und in die Tiefe gehend mit Klient*innen und deren Pathologien beschäftigen, als eine Dienstleistung, die Personen bei individuellen Herausforderungen und in ihrer Selbstwirksamkeit begleiten und unterstützen, ohne stellvertretend für diese Verantwortung zu übernehmen.

Nach Krause (2003) kann Beratung als professionelle, akademische Dienstleistung gesehen werden, die in einem gemeinsamen Kommunikationsprozess zum einen präventiv und zum anderen im Akutfall oder im Anschluss an Herausforderungen stattfindet. Schiersmann (2011) definiert professionelle Beratung²² wie folgt:

„Beratung stellt ein Angebot dar, das Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zu erkennen und weiter zu entwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Sie zielt darauf ab, Individuen darin zu unterstützen ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten. [...] Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise“ (Schiersmann 2011, 429).

Für Bülow (2018, 32) handelt es sich bei pädagogischer Beratung vor allem um Veränderungen, um Horizonterweiterung und Perspektivenwechsel. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf Maier-Gutheil und Nierobisch (2015 zit. n. Bülow 2018, 37), die Beratung im Sinne von *Bildung*, *Mündigkeit* und *Aufklärung* verstehen. Durch Beratung kann bei Individuen Selbstreflexion initiiert und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie Partizipation vermittelt werden.

²² Schiersmann (2011) nimmt in seiner Definition Bezug auf ein Projekt: „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“ (vgl. www.beratungsqualität.net)

5.1 Inhalt, Beziehung und Menschenbilder in der pädagogischen Fachberatung

Wenn es pädagogischen Fachkräften gelingt, eine stabile Beziehung zu den Kindern aufzubauen, dann wirkt sich dies immens auf den pädagogischen Alltag, auf das Miteinander und auch auf das responsive Lernen aus. Nach u. a. Wimmer (2012, 42) halten Beziehungen, die tragfähig sind, Meinungsverschiedenheiten, Diskussionen oder auch Konflikte aus. Vor allem aber kann Beziehung dazu beitragen, dass Worte bzw. Ratschläge des Gegenübers nicht als Bedrohung, sondern als wohlgesonnene Unterstützung wahrgenommen werden können. In stabilen Beziehungen müssen sich Individuen nicht ständig unter Beweis stellen, profilieren, sondern können Wissen von außen annehmen, ohne sich selbst und ihre Expertise dadurch in Frage stellen zu müssen. Ist die Beziehung noch nicht gefestigt oder instabil, kann es zu Widerständen kommen, werden Inhalte abgelehnt oder es ist nicht möglich, konstruktiv in Diskussion zu gehen. (Wimmer et al. 2012, 42) Basis für gelingende Beratungsbeziehungen sind u. a. Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Kommunikation auf Augenhöhe, klare Kommunikation bzw. Verständlichkeit, Aufrichtigkeit, ausreichend Zeit, keine Störungen von außen, Fachkompetenz, die Achtung vor der individuellen Verfassung des zu Beratenden und Durchsetzungsvermögen. (Wimmer et al. 2012, 42f.) In elementaren Bildungseinrichtungen ist es nicht immer möglich, dass einer Beratung ausreichend Zeit zukommt bzw. es zu keinen Störungen von außen kommt, da großteils direkt in den Gruppenräumen, d. h. neben dem pädagogischen Betrieb beraten wird. Demgegenüber sind Verlässlichkeit, Kommunikation auf Augenhöhe und Aufrichtigkeit jedenfalls in der Beratung von Pädagog*innen zu gewährleisten.

Unzählige Theorien zum Thema Kommunikation, wie exemplarisch von Watzlawick (2000) und Schulz von Thun (2000), zeigen auf, wie selbstverständlich Personen sich missverstehen können. Auch in der pädagogischen Fachberatung kommen Inhalte nicht immer so beim Gegenüber an, wie von Fachberater*innen vermutet. So hören diese nicht selten einige Tage nach der Beratung von der beratenen Person die Worte: *„Das habe ich nicht gewusst.“* Im Beratungsprozess können Fachberater*innen nie garantieren, dass ihre Beratung auch wirklich beim Gegenüber ankommt. Vor allem können sie sich nie sicher sein, ob die zu Beratenden aufmerksam zuhören oder ob sie die Inhalte so verstehen, wie sie ursprünglich gedacht waren. Viele Faktoren können dazu beitragen, dass die zu Beratenden der Fachberatung gegenüber nicht aufmerksam sind. Möglicherweise

sind Pädagog*innen von der Umgebung abgelenkt, erschöpft oder in Gedanken bei Inhalten, die ihnen derzeit wesentlicher erscheinen. Ist auf Seite der zu Beratenden die volle Aufmerksamkeit gegeben, kann noch immer nicht garantiert werden, dass das Gesagte nachvollziehbar für das Gegenüber ist bzw. es nicht anders interpretiert wird. Zudem läuft der Großteil der Kommunikation auf der Beziehungsebene²³ ab und diese bestimmt maßgeblich, was gehört wird. (Wimmer et al. 2012, 100) Hinzu kommt, dass Personen in Beratungssituationen, die nicht sachlich geprägt sind, sondern vor allem emotional gefärbt, zu einem Tunnelblick, der Wahrnehmungen einschränkt und subjektiv färbt, neigen. (Wimmer et al. 2012, 46)

„Aber die Fachberatung hat gesagt ...“, so werden immer wieder Entscheidungen und Handlungen von Pädagog*innen in der Praxis gerechtfertigt. Dahinter steckt die Schwierigkeit, dass Individuen eben auch das hören, was sie unter Umständen hören wollen. An dieser Stelle ist nicht gemeint, dass zu Beratende sich bewusst „verhören“, sondern dass sich Wahrnehmungen unterscheiden können, Einzelne Inhalte filtern und so interpretieren, wie diese für sie stimmig sind. „Außer ganz einfachen Wirklichkeiten erster Ordnung (z. B.: In diesem Raum befinden sich jetzt zwei Personen) können Menschen Sachverhalte nicht objektiv wahrnehmen“ (Wimmer et al. 2012, 44). Exemplarisch wird untenstehend ein Beratungsgeschehen zwischen Fachberatung und einem Pädagogen angeführt:

Die Leitung ist verärgert darüber, dass Pädagoge Christoph das neu gekaufte Puppenhaus aus dem Gruppenraum entfernt hat und dieses nun ungenutzt im Lager steht. Christoph rechtfertigt sein Verhalten damit, dass die pädagogische Fachberatung ihm dazu geraten hätte. Als die Leitung bei der Fachberatung nachfragt, stellt sich heraus, dass dieser von Christoph getroffenen Entscheidung ein längeres Gespräch zugrunde liegt. Der Pädagoge klagte in der Beratung mit der Fachberaterin darüber, dass er Schwierigkeiten mit dem Aufräumen hätte und die Kinder beim Aufräumsignal alle Materialien einfach in die Regale werfen bzw. diese am Boden liegen lassen. Vor allem kleine Gegenstände, wie die Puppenhausfiguren, sind mühsam und müssen immer vom pädagogischen Personal weggeräumt werden. Dahinter steckt Christophs Problem, die Kinder beim Aufräumen nicht ausreichend zu begleiten und anzuleiten bzw. die Spielmaterialien adäquat einzuführen. Langfristig muss mit dem Pädagogen an seinem Gruppenüberblick und der Anleitung des täglichen Betriebs gearbeitet werden.

²³ vgl. Eisbergmodell von Freud

Kurzfristig versucht die pädagogische Fachberatung Christoph zu entlasten, indem sie vorschlägt, gewisse Spielmaterialien vorübergehend zu reduzieren, um diese schrittweise bei den Kindern einzuführen. Die Gegenstände im Puppenhaus, welche aus vielen kleinen Einzelteilen bestehen, sollen diesbezüglich vorerst verringert werden. Gemeinsam kann das Puppenhaus im Spiel mit den Kindern wieder „wachsen“ und der Pädagoge in seiner Vorbildwirkung zeigen, wie mit den Materialien umgegangen werden kann.

So gesehen stellt sich die Situation weit differenzierter dar und verweist auf die Problematik, dass die Verantwortung für die Performanz in der Praxis letztendlich den Pädagog*innen obliegt. Wimmer et al. (2012) führen in diesem Zusammenhang an: „Der Fachberater übernimmt Verantwortung für seine Sichtweisen und fachlichen Informationen – der Klient übernimmt die Verantwortung für seine Entscheidungen, Handlungen, Unterlassungen und die daraus resultierenden Folgen“ (Wimmer et al. 2012, 70).

Mit den Worten „*Du sollst dir kein Bildnis machen*“ beginnt Max Frisch (2014, 27) eine seiner schriftlichen Ausführungen im „Tagebuch 1946–1949“. Der Titel verweist u. a. darauf, dass vorgefertigte und unwiderrufliche Meinungen wenige Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung zulassen. Frisch spricht sich dahingehend für ein Umdenken im Umgang mit Individuen aus, damit diese die Chance haben, sich nach ihren eigenen Vorstellungen zu entfalten. Gerade in der pädagogischen Beratung widerspricht die Annahme, manche Pädagog*innen könnten sich nicht entwickeln oder würden es „nie lernen“, dem Bild vom Kind, welches derzeit in der Elementarpädagogik vorherrscht. Nämlich dem, dass einzelne Kinder nicht auf ihr Verhalten reduziert werden und diese durch pädagogische Fachkräfte so begleitet werden, dass sie sich bestmöglich entwickeln können. So müssen sich pädagogische Fachberater*innen in ihrer Funktion stets bewusst machen, dass es sich bei der Beratung und Begleitung von Pädagog*innen um Momentaufnahmen handelt, die ihr situatives Handeln zeigen und nicht die Person als Ganzes. Nach Wimmer et al. (2012, 40) nimmt jedes Individuum Situationen mit einem spezifischen Blick wahr und wählt meist ganz unbewusst aus, welche Aspekte für es selbst in diesem Moment wesentlich sind. Dieser bestimmte Fokus, mit dem Personen Situationen erfassen, schränkt den Blick gewissermaßen ein – auch jenen der professionellen Beratung – und es ist aus diesem Grunde essenziell, dass sich pädagogische Fachberater*innen dies regelmäßig bewusst machen. Die Wahrnehmung der Einzelnen wird mit deren biografischem Erleben in

einen Zusammenhang gestellt, und so konstruiert sich jede Person ihre Wirklichkeit bzw. interpretiert diese in ihrem Sinne. (Wimmer et al. 2012, 40)

Dabei haben pädagogische Fachberater*innen auch gewisse *Bilder* bzw. Vorstellungen von ihren zu Beratenden im Kopf. Je nachdem, ob Pädagog*innen als engagiert oder eher nachlässig eingeschätzt werden, wird sich die pädagogische Fachberatung ihnen gegenüber verhalten. Vor allem dann, wenn es zu keiner Bewusstmachung seitens der Fachberater*in kommt und dieser Umstand nicht reflektiert wird. Welches Menschenbild die jeweiligen Fachberater*innen also von ihrem Gegenüber haben, kann maßgeblich dazu beitragen, wie die Einzelnen beraten werden bzw. welche Haltung Berater*innen ihnen gegenüber einnehmen. Dabei wäre es essenziell, dass Fachberater*innen nicht nur ihr Beratungsverständnis, sondern auch ihre Ansichten von Bildung und Entwicklung beleuchten.

Liessmann (2017, 9f.) führt an:

„Bildung ist untrennbar mit der Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit verbunden, mit dem Wissen des Nichtwissens. Diese Bescheidenheit macht sie erst zu jener Aufgabe und Haltung, die sich offen dem Anderen und seinen vielfältigen Erscheinungsformen zuwenden kann: ohne falsche und überzogene Ansprüche, aber auch ohne den Gestus einer moralischen oder intellektuellen Überlegenheit [...]“ (Liessmann 2017, 9f.)

Dieses Bild von einer möglichen Haltung der pädagogischen Fachberatung gegenüber zu Beratenden verweist auf eine Achtung und Anerkennung der einzelnen Pädagog*innen mit all ihren Talenten, Eigenheiten und Schwächen und beschreibt Fachberater*innen, die diesen auf Augenhöhe begegnen. Liessmann (2017, 8ff.) betont in seinen Ausführungen den Unterschied zwischen Qualifizierung und Bildung. Letzteres rückt nach Liessmann gesellschaftlich immer mehr in den Hintergrund. Dies gilt es auch im Hinblick auf Fachberatung zu berücksichtigen, denn gerade in diesem Berufsfeld wird kontinuierlich von Kompetenzerwerb gesprochen. Ja, es braucht Kompetenzen in der Beratung, vor allem im Hinblick auf Kommunikation, aber genauso müsste das Vorhandensein von Bildung – Bildung durch pädagogische Theorien, aber auch ein prinzipielles Verständnis davon, was Bildung ausmacht – eingefordert werden. Wenn der Fokus in der Beratung nämlich nicht auf der *Ausbildung* von Menschen liegt, sondern auf der *Bildung* bzw. Unterstützung zur Selbstbildung, dann handelt es sich hier um ein Bild von Pädagog*innen, die als Expert*innen anerkannt werden und die sich als selbstwirksam erleben dürfen. „Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit“ zu

gewinnen, sich ein „Nichtwissen“ einzugestehen, mag nicht leichtfallen, dieser Schritt ist jedoch unvermeidlich, wenn es um Entwicklung geht. Dabei ist zu beachten, dass diese *Unzulänglichkeiten* sowohl auf Seiten der Pädagog*innen als auch auf Seiten der Fachberater*innen vorhanden sind und dass es wohl etwas über die Qualität von Fachberatung aussagt, wenn Fachberater*innen hochmütig pädagogischen Fachkräften begegnen, weil sie das Gefühl haben, vermeintlich über diesen zu stehen.

Wertschätzung ist also ein wesentlicher Aspekt von Beratung. Wenn sich pädagogische Fachkräfte von der Fachberatung wertgeschätzt fühlen, werden sie sich ihr gegenüber eher öffnen und sich dementsprechend auf den Beratungsprozess einlassen. Gegenteiliges können etwaige Ängste und Unsicherheiten erzeugen. „Die Wirkungszusammenhänge zwischen Ängsten und Denkleistungen sind auf unterschiedlichsten Ebenen untersucht. Wir wissen, dass Angst und andere ungünstige Affekte eine Beeinträchtigung des Denkens verursachen können“ (Wimmer et al. 2012, 50). In Anlehnung an Wimmer et al. (2012) kann das Gefühl, vom Gegenüber nicht anerkannt und wertgeschätzt zu werden, ähnlichen Einfluss nehmen. Meist wird Cortisol ausgeschüttet, welches Emotionen wie Angst oder Aggression begünstigt und dadurch unsere Aufnahmefähigkeit vermindert. Im Gegensatz dazu fördert das Gefühl von Wertschätzung Motivation und Leistung. Wertschätzung beinhaltet nicht nur einen respektvollen und freundlichen Umgang, es geht eben hierbei auch darum, die Expertise der zu Beratenden anzuerkennen. Selbst dann, wenn zu Beginn der Beratung den Berater*innen noch keine Wertschätzung entgegengebracht wird. (Wimmer et al. 2012, 50) Zu Beratenden mit Wertschätzung und Akzeptanz gegenüberzutreten, bedeutet nicht, dass Fachberater*innen alle Einstellungen, Performanzen und Werte befürworten müssen. Es liegt vielmehr in der Verantwortung der Fachberatung, die zu Beratenden auf inakzeptables Handeln und mögliche Konsequenzen aufmerksam zu machen. Um ein Exempel zu statuieren: Würde eine pädagogische Fachkraft fest am Arm eines Kindes ziehen und dieses verletzen, wäre diese Beobachtung meldepflichtig. Auch wenn die Fachberatung prinzipiell den zu Beratenden verpflichtet ist, muss der Vorfall sowohl mit der Fachkraft reflektiert als auch die Leitung und das Leitungs- bzw. Regionalmanagement darüber informiert werden.

In einem nächsten Schritt liegt die Perspektive auf der *Beratungskunst* im Hinblick auf Beratungsgespräche.

5.2 Das Beratungsgespräch und die Kunst, pädagogisch zu beraten

„In der Tat: Es ist so bequem, unmündig zu sein“, schreibt Liessmann (2017, 221), auch wenn Kant sich dafür gerade nicht ausspricht, sondern für eine Gesellschaft mit *mündigen* Individuen, die durch ihr Wissen, ihre Einsichten zu einer *kritischen Urteilskraft* fähig sind und ihr Leben in diesem Sinne autonom und selbstbestimmt bewältigen. Vor dem Hintergrund eines immer herausfordernder werdenden Lebens, das fortwährend noch mehr gesellschaftliche Anforderungen an Einzelne stellt, klingen die Ansichten Kants laut Liessmann vorerst nach einer Illusion. Gerade die Komplexität der Gegenwart, so Liessmann, forciert die Annahme, von Beratung durch Expert*innen abhängig zu sein. „Dass das Geschäft mit Beratungen aller Art floriert, hat nicht nur mit Bequemlichkeit, sondern auch mit schlichter Überforderung zu tun“ (Liessmann 2017, 221f.). Überforderungen, die in elementaren Bildungseinrichtungen immer wieder vorzufinden sind und die kein ideales qualitativ hochwertiges Verhalten von Fachkräften zum Vorschein bringen können. An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Personalschlüssel in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich²⁴ deutlich erhöht werden sollte. Wenn sich eine pädagogische Fachkraft möglicherweise in einer bestimmten Situation nicht angemessen verhält, dann geschieht dies sicherlich nicht aus Böswilligkeit, sondern aus Überforderung, die aber keinesfalls übersehen bzw. akzeptiert werden darf – vor allem im Hinblick auf das Kindeswohl. Bestenfalls kommt es bei Pädagog*innen nicht so weit und wird drohende Überforderung bereits präventiv bearbeitet. Dies kann zum Beispiel durch pädagogische Fachberatung geschehen.

Bezugnehmend auf Wimmer et al. (2012, 70) kann festgehalten werden, dass Fachberatung eben gerade dann in Anspruch genommen wird, wenn zu Beratende eine Veränderung herbeiführen möchten oder etwaige Schwierigkeiten vermeiden wollen. In vielen Fällen haben die Ratsuchenden bereits selbstständig nach Möglichkeiten gesucht, die anscheinend nicht die erwünschten Ergebnisse gebracht haben. Der Kontakt bzw. das Gespräch mit der Fachberatung ist ein weiterer Schritt, sich den Herausforderungen zu stellen. Fachberater*innen machen diesbezüglich zu Beginn eine Bestandsaufnahme, um die Veränderungswünsche im Zusammenhang zu sehen und eine Balance zwischen der Problematik und potenziellen Lösungsmöglichkeiten zu finden. Sich in einen Entwicklungsprozess zu

²⁴ vgl. Bildungsbericht (Hartel et al. 2018)

begeben bedeutet, zu untersuchen, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, welche Schritte bereits unternommen wurden, welche Möglichkeiten sowie Handhabe es noch gibt und welches Ziel bzw. welche Ziele erreicht werden können oder sollen. (Wimmer et al. 2012, 70)

In den folgenden Subkapiteln wird unter Bezugnahme auf Sokrates, Mollenhauer, Buber und Rogers näher beleuchtet, welche Faktoren für eine gelingende Beratungsbeziehung berücksichtigt werden sollten. In diesem Kontext werden beispielsweise die Begriffe *aktives Zuhören*, *Verstehen*, *Spiegeln*, *freies Denken* etc. betrachtet.

5.2.1 Vom aktiven Zuhören und selbstständigen Denken

„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war das Zuhören. [...] Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm plötzlich Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten. Sie konnte so zuhören, dass ratlose, unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. [...] So konnte Momo zuhören!“ (Ende 2009)

Wenn Individuen ihrem Gegenüber nicht zuhören, können sie nichts über dieses erfahren. Im Bereich der Beratung wird die Bedeutung von *aktivem Zuhören* von vielen Autor*innen betont. „Aktives Zuhören ist eine Form des Da-Seins für unsere Gesprächspartner, eine Haltung. Das braucht Zeit und Zuwendung – eine Investition, die sich immer rechnet“ (Wimmer et al. 2012, 112). Fachberater*innen können mittels *aktiven Zuhörens* den zu Beratenden zeigen, dass sie sowohl angenommen als auch gehört werden. Dabei ist es im Sinne eines Beratungsprozesses sinnvoll, das Gegenüber zu begleiten, Herausforderungen zu benennen und zu thematisieren. Relevant ist in diesem Zusammenhang das Paraphrasieren seitens der Fachberater*innen, um bewusst zu erkennen, ob die Inhalte von ihnen auch richtig aufgefasst werden. (Wimmer et al. 2012, 112f.) In Anlehnung an Sokrates' Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis führt jedes Lernen zu einem Werden, indem Schüler*innen in ihrem *Selbstzweck* unterstützt und dahingehend begleitet werden, *mündige* Entscheidungen zu treffen. Der Fokus liegt dabei auf einer *aufklärenden* sowie *fragenden* Gesprächsführung, die zu Emanzipation und Autonomie führt. (Platon 1986 zit. n. Bauer et al. 2012, 44) Ruhloff (2007, 14ff.) hebt diesbezüglich die elenktische Prüfung Sokrates' hervor,

bei der es im Gegensatz zum messenden Prüfen, das auf endgültige Ergebnisse abzielt, um einen Erkenntnisprozess geht, der auf der fortwährenden Infragestellung des Eigenen basiert und somit versucht, ein neues Bewusstsein für das eigene Leben zu schaffen. Im Sinne des elenktischen Prüfens spricht Ruhloff weiter von den Begriffen *befreien* und *bewahren*, welche auf ein reflektierendes, erkenntnis- und bewegungsorientiertes Lernen beziehungsweise Prüfen hinweisen. Zwar handelt es sich bei Berater*innen und zu Beratenden gewiss nicht um ein Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis, jedoch rücken die Vorstellungen Sokrates' über das Lernen den Blick auf kompetente Pädagog*innen, die mit der richtigen Unterstützung bzw. einer zuhörenden, aber auch fragenden Haltung seitens der Fachberatung in ihrem individuellen Prozess der Selbsterkenntnis begleitet werden.

Nach Mollenhauer (1965), welcher wiederum Bezug auf Kant nimmt, ist die *Mündigkeit* der zu Beratenden ein wesentliches Moment von Beratung; damit einhergehend dürfen Berater*innen nicht über den Ratsuchenden stehen und diese nicht *steuern*. Mollenhauer möchte, dass die zu Beratenden aus ihrer Unwissenheit, möglicherweise auch aus ihrem Dilemma, hinaustreten, indem sie durch eine Person in diesem Prozess begleitet werden; eine Person, die zuhört, Wissen neu strukturiert und neue Perspektiven eröffnet. Die Berater*innen halten sich in ihrer Rolle bewusst zurück, um den individuellen Kompetenzen der zu Beratenden Raum zu geben. „Die entscheidende Funktion der Beratung ist, dass kritische Aufklärung stattfinden kann, im Sinne der Möglichkeit zur Distanz, zu objektivierender Betrachtung und eines rationalen Verhaltens zu sich selbst“ (Mollenhauer 1965, 25ff. zit. n. Bauer 2012, 10f.). Wesentlich für Mollenhauers Beratungsverständnis ist das freie Denken der Individuen, das Kritik ermöglicht und von Anpassungszwängen absieht. Mollenhauer setzt seine Ausführungen zur Beratung mit Kants (1784/1983) Aufklärung²⁵ in Zusammenhang, legt in diesem Sinne das Verhältnis von Berater*innen und zu Beratenden neu dar und entwickelt u. a. ein neues Verständnis von pädagogischer Beratung. (Mollenhauer, 25ff. zit. n. Bauer 2012, 10f.) In der pädagogischen Beratung geht es immer auch um die Frage der Beratung im Sinne eines Rates. Dieser soll den zu Beratenden den Weg weisen, zur Selbstreflexion und Veränderung in Performanz und Verhalten führen. Nach Mollenhauer (1965) und Sprey (1968) schließen Beratungen mit dem Rat der Berater*innen. „Dieser Rat sei, so Mollenhauer (1965), verbindlich für den Berater und unverbindlich für den Ratsuchenden, der seine Autonomie wahren dürfe“

²⁵ „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784/1983, 53).

(Bauer et al. 2012, 47). Der Begriff des Rates nimmt seinen Ursprung in der Philosophie Aristoteles' und zwar im Sinne eines gemeinsamen Nachdenkens (Bauer et al. 2012, 47).

Gröning (2011, 35) thematisiert, ebenfalls unter Bezugnahme auf Mollenhauer (1965), Pädagogik im Zusammenhang mit Beratung und damit einhergehend den Begriff der *Unmündigkeit*, welcher Beratung im pädagogischen Kontext vorerst utopisch erscheinen lässt, da Beratung prinzipiell zwischen zwei unabhängigen und gleichwertigen Individuen stattfindet, die auf Augenhöhe miteinander kommunizieren können. Nach Mollenhauer jedenfalls kann Beratung auch zwischen Pädagog*innen und zu Erziehenden stattfinden, wenn Erziehung nicht vorwiegend als eine korrigierende bzw. einwirkende Maßnahme verstanden wird.

„Mollenhauer konkretisiert den Beratungsvorgang in der Pädagogik und weist ihn als deutlich reflexives und verstehendes Gespräch aus. Beratung beginnt bei Mollenhauer mit einer Frage und habe ausschließlich die Erwartungen und Fragen des Klienten zum Inhalt, nicht die Bedürfnisse und Wünsche des Pädagogen. Nur was der Ratsuchende formuliere, sei ein vertretbarer Gegenstand der Beratung“ (Gröning 2011, 35).

Pädagogischen Fachberater*innen muss daran gelegen sein, so zu beraten bzw. zu begleiten, dass die zu Beratenden in Anlehnung an Kant aus ihrer *Unmündigkeit* heraustreten und ihren eigenen Verstand benutzen und zwar in dem Sinne, dass Beratung nicht sagt, was zu tun ist, sondern einen Rahmen schafft, selbst zur Erkenntnis zu gelangen, weil die zu Beratenden auf ihren Verstand und ihre Kompetenz vertrauen. Ein Beratungsverständnis im Zusammenhang mit Kants Prämissen zur Aufklärung könnte das Bild einer Fachberatung symbolisieren, die den Wunsch hegt, die Pädagog*innen würden vor allem selbstständig denken. Dies ist mit Blick auf die pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ meist auch der Fall, doch in Einzelfällen – mag es bezugnehmend auf Kant (1784/1983, 54) *Faulheit bzw. Feigheit* sein oder ganz andere Gründe haben – erleben pädagogische Fachberater*innen in der Praxis das individuelle Denken der pädagogischen Fachkräfte vermeintlich unterdrückt. Neben der Argumentation von Kant mögen auch Gründe darin liegen, dass u. a. bei KIWI durch strukturelle Gegebenheiten ein gewisses Machtgefälle zwischen der Fachberatung, die aus der Geschäftsstelle kommt, und den Pädagog*innen besteht, welches je nach persönlichem Selbstbild der zu Beratenden, laut Wimmer (2012), das Denken einschränken kann. Und zwar nicht, weil es diesen an Expertise fehlt, sondern weil sie von ihrem eigenen Können möglicherweise nicht dementsprechend überzeugt

oder von der Funktion der Fachberatung eingeschüchtert sind. Koller (2006, 47) betont in seinen Auseinandersetzungen mit Kants Erziehungsbegriff der Aufklärung diesbezüglich eine notwendige Ergänzung des Aspekts der Machtverteilung.

Im nächsten Subkapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der schwierigen Beziehung von einerseits empathischem Verstehen und andererseits der Relevanz, Pädagog*innen durch pädagogische Fachberatung gegebenenfalls zu konfrontieren.

5.2.2 Konfrontieren, ohne zu bewerten?

Ebenso wesentlich für Beratung bzw. Beratungskunst sind Bubers und Rogers Auseinandersetzungen mit der Thematik. Unter Bezugnahme auf Bubers (1923) Ausführungen zum *Ich und Du* legt Rogers seinen Fokus auf die Gestaltung von Beziehungen. Buber differenziert zwischen dem *Verstehen von Menschen* und dem einer *Sache* und spricht diesbezüglich von *Ich-Es-Beziehungen* und *Ich-Du-Beziehungen* als zwei verschiedene Formen von Beziehung. Menschen fühlen sich laut Buber dann verstanden, wenn dieses Verstehen über eine *Ich-Du-Beziehung* vollzogen wird. Nach Buber ist Verstehen gleichzusetzen mit Identifikation mit dem anderen, d. h. diesen anzunehmen, ohne ihn zu bewerten. Im Gegensatz dazu spricht Buber lediglich von einem Erkennen, welches unter Umständen die anderen beschämen und zurückweisen kann. Rogers bedient sich dieser Ausführungen und nutzt sie für seinen „personenzentrierten Ansatz“, indem er die *Ich-Du-Beziehung* als grundlegende Haltung im Beratungsprozess festmacht. In diesem Sinne sind die zu Beratenden die Wegweisenden und bestimmen den Beratungsverlauf maßgeblich. Die Führung durch die zu Beratenden sowie das bewusste Zuhören und das Spiegeln durch die Berater*innen sind für Rogers der Schlüssel zum Erfolg. (Rogers 1973, 27f. zit. n. Bauer et al. 2012, 12) Diese Form der Gesprächsführung in Beratungsprozessen ist seit den 70er-Jahren anerkannt und fester Bestandteil von unterschiedlichen Beratungssettings. Bauer et al. (2012) führen in diesem Kontext an, dass im Gegensatz dazu philosophische Ausführungen zur Aufklärung in der pädagogischen Beratung weniger berücksichtigt wurden, jedoch ein Bezug zu diesen aktuell wieder einen Aufschwung erlebt. (Bauer et al. 2012, 12)

„Unabhängig von der Beratungsform gibt es unter Beratungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern einen breiten Konsens darüber, dass es entscheidend ist, inwieweit es dem Berater gelingt, dem Klienten Achtung, Wertschätzung und emotionale Wärme entgegenzubringen. Durch die zugewandte Haltung sollen dem Ratsuchenden Angstgefühle, Scham und Verteidigungshaltungen genommen werden“ (Bauer et al. 2012, 12).

In therapeutischen Settings mag es genügen und zielführend sein, sich den Klient*innen gegenüber nicht-direktiv zu verhalten, vor allem zu hören, zu verstehen, dem Gegenüber ausreichend Zeit zuzugestehen und dieses keinesfalls in eine bestimmte Richtung zu lenken oder gar zu indoktrinieren (Hutterer 2007, 256). Mit der pädagogischen Beratung bzw. mit dem Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung ist dies nicht immer kompatibel. Selbstverständlich wird es auch in einem pädagogischen Beratungsprozess mit Pädagog*innen nur dann zu nachhaltigen Veränderungen kommen, wenn die zu Beratenden sich – intrinsisch motiviert – auf einen Entwicklungsprozess einlassen; ein Prozess, ohne Druck von außen, der dauern darf und die Pädagog*innen sich selbstwirksam erleben lässt. Aber in der Funktion der pädagogischen Fachberatung kommen meist mehrere Faktoren zusammen. Möglicherweise besteht der Wunsch der Veränderung mehr auf Seiten der Leitung oder der Geschäftsführung und die zu beratende Person verspürt gar keinen persönlichen Leidensdruck. In solchen Fällen stoßen Berater*innen teilweise nicht nur auf Widerstände, sondern fällt diesen häufig auch die Aufgabe zu, die Pädagog*innen erstmalig mit der Notwendigkeit einer Beratung zu konfrontieren. Vor allem dann, wenn es primär nicht um ästhetische bzw. vermeintlich oberflächliche Differenzen geht, wie beispielsweise die Gestaltung eines Aushangs, sondern die Mängel der fachlichen Tätigkeit Auswirkungen auf die pädagogische Qualität sowie die Bedürfnisse der Kinder haben. In diesen Situationen geht es darum, die Pädagog*innen damit zu konfrontieren und sich dadurch möglicherweise auch in einen Konflikt zu begeben. „Eigentlich sind dies Vorgehensweisen, die man in der Beratung nicht unbedingt macht und die mit dem Bild einer von Empathie geprägten Beratungsbeziehung schlecht vereinbar sind“ (Bauer et al 2012, 31). Dennoch fällt die Konfrontation in das vielfältige Aufgabenfeld der pädagogischen Fachberatung und müssen wesentliche Themen im Beratungsgespräch offen kommuniziert werden. Jedoch handelt es sich dabei nicht zwingend um ein hierarchisches Gespräch, sondern vielmehr um ein Gespräch unter Expert*innen bzw. Fachkolleg*innen. „So ist an Sokrates zu erinnern, der die Aufgabe der Beratung darin gesehen hat, dem Klienten die Wahrheit zu sagen oder auch Kritik zu üben“ (Bauer et al. 2012, 31). Dabei geht es nicht um ein

Besserwissen, sondern um das Ermöglichen eines dynamischen Prozesses, das Aufzeigen von mehreren Perspektiven sowie um Reflexion und Horizonterweiterung. Der Blick ist offen für verschiedene Ansichten, diese werden nachempfunden und Bedarfe verhandelt. Das ist das Gegenteil von bloßer Assimilation. (Bauer et al. 2012, 31ff.)

Individuen, die von sich aus Beratung in Anspruch nehmen, hegen höchstwahrscheinlich den Wunsch nach Veränderung. Sie möchten sich aus dem momentanen Zustand herausbegeben, und dies gelingt nach Rogers, indem sich Berater*innen empathisch zeigen, die Gefühle des Gegenübers wahrnehmen, diese spiegeln. Gespiegelt wird von den Berater*innen, wie die zu Beratenden sich im Moment selbst begreifen. Das erfordert viel Empathie und Identifikation mit der zu beratenden Person. In Anlehnung an Bourdieu (1997, 788ff.) erfordert es möglicherweise *intellektuelle Liebe*. Bourdieu bezeichnet *intellektuelle Liebe* als ein *Sich-Eindenken* in das Gegenüber, ohne sich völlig mit diesem und seinen Einstellungen zu identifizieren – eine Haltung, die nicht den Anspruch erhebt, dem Gegenüber emotional nahe zu sein. (Willis 1981, 246f. zit. n. Ziegler 1998, 81). Die diversen Emotionen müssen von Berater*innen wahrgenommen und in professioneller Weise mitgeföhlt werden, indem diese ein Stück weit in die Lebenswelt der zu Beratenden eintreten, ohne sich in dieser aufzulösen. Es geht dabei darum, möglichst objektiv zu bleiben, auch wenn nicht alle Empfindungen, Ansichten und Gedanken des Gegenübers geteilt werden. In diesem Zusammenhang muss behutsam mit der Gefühlswelt des Gegenübers umgegangen werden bzw. sollten gerade in der pädagogischen Fachberatung zu Beratende behutsam mit ihren individuellen Geföhlen konfrontiert werden, da diese im Rahmen der elementaren Bildungseinrichtung nicht immer fachgemäß aufgefangen werden können. Die zu Beratenden werden in diesem Sinn laut Rogers gehört sowie *verstanden* und Berater*innen nehmen diese nicht nur wahr, sondern antworten mittels *Spiegeln*. (Bauer et al. 2012, 29f.)

Im nächsten Schritt wird noch präziser auf die Fähigkeiten pädagogischer Fachberater*innen eingegangen, welche diese für einen *gelingenden* Beratungsprozess brauchen.

5.2.3 Gelungene Gesprächsführung

Die Kunst der Beratung zeigt sich u. a. in der Gesprächsführung der Berater*innen. Zum Wahrnehmen, Verstehen und zur Empathie brauchen diese laut Bauer et al. (2012, 34) die Fähigkeit, in gewisser Weise anzuleiten, Inhalte und Gefühle zu paraphrasieren, Perspektiven zu erweitern, Emotionen zu regulieren und systemisch einzugreifen. Beratungen vollziehen sich immer in vorgegebenen Rahmen und Zeitstrukturen, die sowohl von Berater*innen als auch von den zu Beratenden einzuhalten sind. In diesem Kontext müssen Beratungen ein Stück weit angeleitet werden, damit sie in dem vorhandenen Rahmen auch durchführbar sind. Notwendige Bedingung für das Leiten eines Beratungsgesprächs ist, dass den Berater*innen ihr methodisches Vorgehen und die angestrebten Ziele bereits bewusst sind. Dies macht auch die Differenz zwischen therapeutischer und pädagogischer Beratung deutlich. Pädagogische Beratung unterscheidet sich diesbezüglich von der personenzentrierten Beratung nach Rogers. Beratung in diesem Sinne bedeutet „die eigenen institutionellen Ziele, Möglichkeiten und Grenzen offen anzusprechen und den Klienten darüber nicht zu täuschen“ (Bauer et al. 2012, 34). Auf pädagogische Fachberatung bezogen würde dies bedeuten, dass selbstverständlich nicht darauf gewartet wird, dass Pädagog*innen, die sich gegenüber Kindern etwa ungeduldig und wenig einfühlsam verhalten, selbst zu dieser Erkenntnis gelangen, sondern diese direktiv von der Fachberatung darauf angesprochen werden. Gleichwohl dies durch unterschiedliche methodische Vorgehensweisen geschehen und auch durch gemeinsame Selbstreflexion ein *Erkennen* stattfinden kann. Die Kunst besteht vor allem darin, den Prozess zu leiten, institutionelle Vorgaben zu berücksichtigen und dennoch mit den zu Beratenden einen Weg zu finden, der für alle Beteiligten gewinnbringend ist. (Bauer et al. 2012, 34f.)

Bei aller Empathie und Wertschätzung den Pädagog*innen gegenüber geht es immer auch um Mut zur Ehrlichkeit und Offenheit, was präzise betrachtet den Aspekten der Empathie und Wertschätzung nicht widersprechen muss. Den pädagogischen Fachkräften darf nicht vorgemacht werden, dass primär ihre Interessen im Vordergrund stehen. Vielmehr findet pädagogische Fachberatung in einem institutionellen Rahmen statt, der maßgeblich von den Interessen der Geschäftsführung mitbestimmt ist, die bestmögliche pädagogische Qualität forciert. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei fortwährend die Kinder, und in ihrem Sinne soll auch beraten werden. Genau diese Intention macht es jedoch auch möglich, die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte zu berücksichtigen. Denn –

da werden sich alle Fachleute einig sein – geht es den Erwachsenen gut, fühlen sich auch die Kinder wohl und umgekehrt.

Das Ermöglichen von neuen Perspektiven wird in der pädagogischen Beratung beispielsweise durch das Anwenden von Fachwissen realisierbar. Pädagogische Fachberater*innen können theoretische Erkenntnisse zur Diskussion stellen und dadurch neue Möglichkeiten aufzeigen. Dieses Vorgehen gehört in Anlehnung an Mollenhauer zur *Aufklärung* des Gegenübers. Idealerweise kommen die Erkenntnisse und Lösungen von den zu Beratenden selbst, doch dies ist in der pädagogischen Beratung nicht immer möglich. Neben dem Verstehen liegt in Beratungsprozessen durch die pädagogische Fachberatung der Fokus stark auf Aufklärung, Entwicklung und (Weiter-)Bildung. So gesehen ist ein Aufzeigen von neuen Perspektiven durch Theorien, Erfahrungen und Exempel in der pädagogischen Beratung essenziell. (Bauer et al. 2012, 35)

Im pädagogischen Beratungsprozess handelt es sich beim Verstehen zum einen um ein sozialwissenschaftliches *Erkennen* und zum anderen um Reflexion auf einer Meta-Ebene. Zu berücksichtigen ist hier immer auch der Kontext, in dem Beratung erfolgt. „Denn pädagogische Beratung und Kommunikation findet zumeist in Institutionen statt, und zwar in wirkungsmächtigen Institutionen“ (Bauer et al. 2012, 17). Mit Blick auf die zu Beratenden in pädagogischen Systemen, ihre Resonanz und Attitüde, können diese nur dann verstanden werden, wenn die Einflussnahme der Institution mitbedacht wird. Vor diesem Hintergrund geht es laut Bauer et al. bei pädagogischer Beratung nicht nur um ein psychologisches Verstehen, sondern auch um ein sozialwissenschaftliches. (Bauer et al. 2012, 17)

Jeder Beratungsprozess hat einen Anfang und irgendwann auch ein Ende. Zwischen diesem Beginn und Ende geht es wesentlich um die Beratungsbeziehung bzw. sollte die Beziehung bestmöglich stabil sein, damit die Beratung auch bei dem Gegenüber ankommt. Beratungsprozesse beinhalten mehr als bloße Selbstreflexion, auch wenn diese in der Pädagogik einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Neben der Reflexion handelt es sich bei Beratungen um Weiterentwicklung, zuweilen auch Veränderung der Performanz oder um das Entwickeln von gemeinsamen Problemlösungsstrategien. Diese Aspekte wurden bereits in den 1960er-Jahren als „Prinzipien der Raterteilung“ (Sprey 1968 zit. n. Bauer et al. 2012, 38) berücksichtigt. Der Anfang einer Beratung bzw. eines Beratungsprozesses kann sowohl für Berater*innen als auch für die zu Beratenden eine Problematik darstellen und zu Verunsicherungen führen. Zu den Herausforderungen in Beratungsbeziehungen hat sich u. a. die Psychoanalyse

Gedanken gemacht. Beratungen müssen auf ein Fundament von Vertrauen sowie Vertraulichkeit, Offenheit im Sinne von Aufrichtigkeit und absolute Wertschätzung gebaut werden. Diese Basis ist nicht in allen Beratungen vorhanden, beispielsweise dann, wenn die Berater*innen den zu Beratenden unbekannt bzw. fremd sind. Bei „Kinder in Wien“ ist dies immer wieder der Fall, da eine hohe Fluktuation gegeben ist und Vertrauen zu den neuen Fachberater*innen erst aufgebaut werden muss. Aber auch dann, wenn Berater*innen nicht auf Bedarf angefragt werden, sondern von institutioneller Seite geschickt werden, kann zu Beginn der Beratung nicht von einer Vertrauensbasis gesprochen werden. Diese Fremdbestimmung kann zu Anspannungen führen und zu Widerständen, die sich meist früh bemerkbar machen. „Die Psychoanalyse spricht von einer institutionellen Übertragung und meint, dass gleich am Anfang Gefühlsreaktionen entstehen, die zunächst einmal nichts mit der Beziehung zwischen Ratsuchendem und Beraterin/Berater zu tun haben, sondern ausschließlich mit der Institution“ (Bauer et al. 2012, 38). Das kann dazu führen, dass bereits vor dem Erstkontakt Gefühle entstehen und *Übertragungen* stattfinden, welche Auswirkungen auf den Beginn der Beratung haben können (Bauer et al. 2012, 38). Negative Übertragungen können den Start in den Beratungsprozess beeinflussen, indem die zu Beratenden im Vorfeld Vorstellungen und Gedanken entwickeln, die bearbeitet bzw. berichtigt werden müssen. Der Erstkontakt wirkt sich maßgeblich auf den folgenden Beratungsprozess aus. „Ist das erste Gespräch schlecht und kontaktlos, schlägt gar die institutionelle Übertragung durch, sind fast alle weiteren Gespräche belastet und die Beratung insgesamt steht in Frage“ (Bauer et al. 2012, 39). Fachberater*innen müssen aus diesem Grund stets reflektieren, zu welchen Übertragungen es kommen kann und welche Beziehungsaspekte relevant sind, um bei Bedarf institutionelle Übertragungen aufzudröseln.

Im Folgenden wird die mögliche Relevanz pädagogischer Fachberatung sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die Wissenschaft näher beleuchtet.

5.2.4 Von der Theorie in die Praxis und wieder zurück? – Fachberatung als relevante Schnittstelle

Gesellschaftlich herrscht Konsens darüber, dass Kindern, die eine pädagogische Einrichtung besuchen, bestmögliche Begleitung und Bildung durch professionell Tätige ermöglicht werden soll; schließlich gilt es, keine Bildungspotenziale zu übersehen. Pädagogische Fachberatung ist in ihrer Rolle dazu angehalten, Pädagog*innen dahingehend zu unterstützen, dass diese die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können. Der Qualitätsanspruch an elementare Bildungseinrichtungen besagt jedoch nicht zwangsläufig, dass dieser auch in allen Standorten vorzufinden ist. Durch die in Deutschland durchgeführte NUBBEK-Studie²⁶ (Tietze et al. 2012) zeigte sich, dass qualitativ hochwertige Standorte genauso häufig anzutreffen sind wie qualitativ schlechte, sodass laut Studie durchschnittlich von einem bescheidenen Qualitätsniveau gesprochen werden kann (Emmel und Bialluch 2018, 83). Laut Emmel und Bialluch (2018, 83) sollte jedoch im Sinne einer soliden Basis ein konstant gutes Qualitätsniveau in allen pädagogischen Einrichtungen bestehen. Basierend auf diesen Überlegungen lenken die Autor*innen ihre Perspektive auf das Berufsfeld pädagogische Fachberatung, welche für sie eine wesentliche Vermittlungsrolle zwischen verschiedenen Personenkreisen einnehmen könnte. „Fachberatungen verfügen im Allgemeinen über ein fundiertes, umfangreiches Wissen im Gesamtsystem der Kinder- und Jugendhilfe und übernehmen im Frühkindlichen Bildungsbereich wichtige Brücken- und Steuerungsfunktionen“ (Emmel und Bialluch 2018, 83). Pädagogische Fachberater*innen müssen nach Emmel und Bialluch (2018) ihr Wissen kontinuierlich hinterfragen, an neue Theorien sowie wissenschaftliche Erkenntnisse anpassen und den Träger im Hinblick auf neue behördliche bzw. gesetzliche Vorgaben, bei der Entstehung von neuen Standorten, zur Personalentwicklung, zu Kinderrechten und Kindeswohl etc. beraten sowie politisch tätig sein, indem sie an Diskussionsrunden teilnehmen, Positionspapiere verfassen oder aktuelle politische Themen in Seminaren bzw. Workshops einfließen lassen. Nicht zuletzt befasst sich pädagogische Fachberatung fortwährend mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungen und der Performanz in die Praxis. Fachberater*innen können wesentlich für einen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis sein, die Rückkoppelung von theoretischen Überlegungen in die Praxis begleiten und

²⁶ NUBBEK-Studie = Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

wiederum aus der Praxis Erkenntnisse für die Wissenschaft ableiten. Eine kontinuierliche Begleitung in der Praxis ist relevant für mögliche Weiterentwicklungen, da Veränderungen von Verhalten seitens der Pädagog*innen nur im Prozess nachhaltig stattfinden können. Dabei müssen sich pädagogische Fachkräfte durch den gesellschaftlichen Wandel und neue Erkenntnisse fachlich ebenso weiterbilden wie pädagogische Fachberater*innen. (Emmel und Bialluch 2018, 84f.)

Bei „Kinder in Wien“ ist die Beratung der Trägerebene weitestgehend auf externe Fachberater*innen²⁷ ausgelagert. Kneidinger und Schäfer beraten den Träger bereits seit mehreren Jahren, halten Workshops und Seminare für Leitungen und Pädagog*innen, schulen und coachen neu angestellte Fachberater*innen und sind die Verfasser*innen des KIWI-internen Qualitätshandbuchs (QHB) von 2017). Die pädagogische Fachberatung bei KIWI ist vor allem für die Begleitung von Pädagog*innen und Teams, das Halten von Teambesprechungen und pädagogischen Sitzungen, Unterstützung bei Elternabenden, das Verfassen von (Entwicklungs-)Protokollen und seit einigen Jahren auch für die Planung und Durchführung von Workshops bei Führungskräfte-Meetings und -Klausuren zuständig. Parallel dazu halten pädagogische Fachberater*innen zu ausgewählten pädagogischen Themen Seminare und Professionalisierungslehrgänge für pädagogische Fachkräfte, moderieren pädagogische Qualitätszirkel, pädagogische Runden, publizieren Fachartikel im KIWI-Journal und gestalten den Newsletter mit. Im Hinblick auf den Träger bzw. die Geschäftsführung begreift sich die Fachberatung als ausführendes Organ, das organisatorische Aufträge seitens der Geschäftsführung umsetzt (Erstellung von Konzeptionen, Formularen und Leitfäden für Standorte etc.). Zwar werden Bedarfe und Herausforderungen der Standorte regelmäßig an die Geschäftsführung rückgemeldet, allerdings ist die bei „Kinder in Wien“ beschäftigte pädagogische Fachberatung aktuell nicht in der Position, von sich aus Neues zu konzipieren und Weiterentwicklung voranzutreiben.

„Soll Fachberatung in der Lage sein, den Beratungsbedarf und ihre Brückenfunktion zu Kita-Trägern, Politik, Wissenschaft und Praxis nur annäherungsweise befriedigend zu erfüllen, muss das Qualifikationsprofil von Fachberatung und das gesamte Fachberatungssystem genauer und systematisch in den Blick genommen werden“ (Emmel und Bialluch 2018, 85).

²⁷ Mag.^a Lisa Kneidinger und Matthias Schäfer, Dipl. Sozialpädagog*innen (FH); Organisationsentwicklung

Emmel und Bialluch (2018) betonen deshalb, wie viele andere Autor*innen zuvor, den Wert von entsprechend qualifizierten Ausbildungen und Abschlüssen als notwendige Bedingung für pädagogische Fachberatung im Sinne einer autonomen Profession, da das Berufsfeld bisher ungeschützt und Fachberater*innen daher in einem gewissen Maße willkürlich einsetzbar sind. In Anlehnung an Emmel und Bialluch sollten pädagogische Fachberater*innen sowohl Praxiserfahrung im elementarpädagogischen Bereich und ein Studium vorweisen können als auch Charakterstärke besitzen. Zudem müssen laut Emmel und Bialluch gezielte Fortbildungen und Studiengänge für Fachberatung konzipiert oder auch ausgebaut werden und sollten Evaluationen zur Wirksamkeit von Fachberatung²⁸ vermehrt stattfinden. Künftig werden die Ansprüche an elementare Bildungseinrichtungen weiter steigen und damit auch der Bedarf an pädagogischer Fachberatung, die beispielsweise eine Schnittstellenfunktion zwischen Wissenschaft sowie neuen didaktischen Erkenntnissen einnimmt und einen Blick darauf hat, dass Fachwissen einen Weg in die Praxis findet. Dieser Transfer findet nach Emmel und Bialluch teilweise unzureichend, unverhältnismäßig spät oder niemals statt. (Emmel und Bialluch 2018, 85ff.) Dem können mehrere Faktoren zugrunde liegen: Entweder fand seitens der Pädagog*innen keine Auseinandersetzung mit neuem Fachwissen statt, sie wurden nicht nachhaltig informiert oder neue Erkenntnisse sind nicht kompatibel mit der pädagogischen Praxis.

Emmel und Bialluch (2018) empfehlen, dass pädagogische Fachberatung – als wesentliches Element ihres Aufgabenprofils – eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis schafft. Dies würde allerdings bedeuten, dass Wissenschaft und Fachberatung dahingehend zusammenwirken. In diesem Sinne könnte elementarpädagogische Forschung pädagogischer Fachberatung, stellvertretend für die in der täglichen Praxis Tätigen, vermehrt Einblicke in den pädagogischen Alltag gewähren und dementsprechend den notwendigen Praxistransfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen unmittelbar mitbedenken. Parallel dazu kann pädagogische Fachberatung Beobachtungen, Herausforderungen und sich in der Praxis ergebende Fragen aufgreifen sowie in Wissenschaft und Forschung rückführen. Schwierigkeiten sehen die Autor*innen darin, dass Fachberater*innen großteils in Trägersysteme eingeflochten sind, die eine *neutrale* Rolle als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis nicht immer vorsehen. (Emmel und Bialluch 2018, 87f.)

²⁸ vgl. Dissertation von Hense (2008)

Im nächsten Kapitel bzw. in den anschließenden Subkapiteln liegt der Fokus auf möglichen Herausforderungen oder auch Widerständen, die in der pädagogischen Fachberatung auftreten können.

6 Herausforderungen in der pädagogischen Beratung

Nach Fuhr (2003, 32) sind zwischenmenschliche Beziehungen nicht nur privat, sondern auch im beruflichen Kontext eine große Herausforderung. In seinen schriftlichen Ausführungen richtet er insbesondere die Perspektive auf die Beziehung zwischen Berater*innen und zu Beratenden. Fuhr (2003, 32) hält „die Gestaltung der Beratungsbeziehung für das wichtigste, aber auch schwierigste Moment [...]“. Individuen befinden sich kontinuierlich in unterschiedlich intensiven Beziehungen zu anderen. Auch in Beratungssettings bzw. in Interaktion mit zu Beratenden entwickeln sich Beziehungen. (Fuhr 2003, 34) Beziehungen zwischen Berater*innen und zu Beratenden sind laut Fuhr gekennzeichnet von hoher Intensität und hohem Vertrauen. „Gerade weil aber Beratungsgespräche von ihrer Intensität her vielleicht noch am ehesten in die Nähe von solchen mit guten Freunden oder Liebespartnern zu rücken sind, ist ihre Gestaltung durch die Beraterinnen so wichtig und bedarf einer gründlichen Ausbildung“ (Fuhr 2003, 38). Die Differenz zwischen beruflichen und privaten Beziehungen ist wesentlich darin festzumachen, dass es sich bei Ersterer um eine professionelle Beziehung handelt, in welcher Berater*innen das Besprochene jedenfalls vertraulich behandeln müssen und die Integrität der zu Beratenden zu jeder Zeit geachtet werden muss. Beziehungen zwischen Berater*innen und zu Beratenden sind sowohl symmetrisch, da auf Augenhöhe kommuniziert wird, als auch asymmetrisch, da Berater*innen als Expert*innen fungieren (Fuhr und Gremmler-Fuhr 2002, 191ff. zit. n. Fuhr 2003, 39). Wesentliches Moment von Beratungsbeziehungen ist das Herstellen eines *Arbeitsbündnisses* (Figdor 2008), welches sicherstellt, dass die Rollen bzw. Aufgaben, Rahmenbedingungen, ethischen Gesichtspunkte und Intentionen geregelt sind. „Dieses ‚Arbeitsbündnis‘ muss in einigen Beratungssituationen allerdings erst mühsam hergestellt werden, etwa wenn die Beratung nicht ganz freiwillig erfolgt [...]“ (Fuhr 2003, 43). – So wie es in der pädagogischen Fachberatung bei KIWI auch vorkommen kann. Idealerweise beruht Beratung auf

Freiwilligkeit und die Ratsuchenden kommen auf die Berater*innen zu. In diesen Fällen geht die pädagogische Beratung von den Anliegen der Pädagog*innen aus und diese nehmen sich als wesentliche Initiator*innen des Beratungsprozesses wahr. Ein gemeinsamer Prozess beginnt und es werden Erwartungen sowie Bedingungen festgelegt. In traditionellen Beratungsprozessen bedeutet dies, dass ein Rahmen abgesteckt wird, in welchem sich beide Seiten gut bewegen können und der sowohl die *Vernunft* der zu Beratenden als auch die Vertraulichkeit durch die Berater*innen voraussetzt. Habermas (1973) postuliert diesbezüglich, dass Vernunft auf Ehrlichkeit basiert, die gemeinsamen Intentionen zugrunde liegt (Habermas 1973, 148 zit. n. Müller 1985, 118).

Der Umstand der nicht immer gegebenen Freiwilligkeit kann, wie bereits angesprochen, zu einem Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Fachberatung und Pädagog*innen führen. Dennoch ist eine gute Arbeitsbeziehung bzw. ein Arbeitsbündnis zwischen Fachberatung und den pädagogischen Fachkräften wesentlich für den Beratungserfolg. „Systematisch verstellte Beziehungen“, die auf Täuschung und einer Art instrumenteller Beziehung beruhen, können nach Müller diesem Arbeitsbündnis nicht gerecht werden“ (Bauer et al. 2012, 39f.). Darunter kann nach Bauer beispielsweise verstanden werden, dass den zu Beratenden *Mündigkeit* abgesprochen wird oder angenommen wird, dass manche Individuen *unmündig* bleiben und aus diesem Grund von außen gelenkt werden müssen (Bauer et al. 2012, 40). In der pädagogischen Fachberatung bei KIWI ist es wesentlich, als Berater*in zu kommunizieren, welche Intentionen mit dem Standortbesuch verfolgt werden. Es ist ethisch nicht vertretbar, die elementare Bildungseinrichtung unter falschem Vorwand aufzusuchen und die pädagogischen Fachkräfte vermeintlich zu beraten, während eine versteckte Qualitätskontrolle das eigentliche Ziel darstellt. Auch das Arbeitsbündnis in Beratungen unterliegt gewissen ethischen Grundsätzen, wie etwa eine generelle Wertschätzung des Gegenübers. Es geht darum, dass Personen, die einer Beratung bedürfen, nicht schlechter als andere und nicht weniger wert sind, weil sie diese in Anspruch nehmen. In Institutionen sind Fachberater*innen in ihrer Funktion im System inhärent und diesem auch verpflichtet, wodurch Aspekte der Vertraulichkeit und des Arbeitsbündnisses nicht immer im wünschenswerten Ausmaß gegeben sind. Maßnahmenkataloge und Zielvereinbarungen können nach Bauer et al. das Arbeitsbündnis negativ beeinflussen. (Bauer et al. 2012, 41ff.) „In der pädagogischen Beratung ist die Situation nun so, dass der Berater ggf. zu einem

Agenten der jeweiligen Institution werden kann, für die er tätig ist“ (Bauer et al. 2012, 43).

6.1 Herausfordernde Persönlichkeiten in der Beratung

In Fällen der Unfreiwilligkeit bzw. Anordnung von oben kann es im Zuge der Beratung zu Widerständen bzw. zu besonders herausfordernden Beratungsgesprächen und -situationen kommen. Ursachen können laut Wimmer et al. (2012, 174) sein, dass Herausforderungen als unlösbar eingestuft werden oder die zu Beratenden nicht an Veränderungen und Klärungen interessiert sind. Teilweise verhalten sich zu Beratende so, dass ein Beratungsprozess nicht möglich ist. Wimmer et al. (2012, 174) betonen, dass sich Fachberater*innen in schwierigen Beratungsbeziehungen im ersten Schritt der Beziehung widmen müssen. Erst wenn die Beziehung stimmig ist und auf Augenhöhe kommuniziert wird, können im nächsten Schritt Sachthemen behandelt werden. Erfolgt der Auftrag von Beratung von außerhalb, müssen Fachberater*innen Verständnis für die Gefühle der Pädagog*innen aufbringen. Ein Annehmen und Verstehen der zu beratenden Person ist wesentliche Basis; zudem können bewusste Handlungen seitens der pädagogischen Fachberatung deeskalierend wirken. (Wimmer et al. 2012, 174ff.) Bei zu Beratenden, die sich den Berater*innen gegenüber aggressiv verhalten, kann dies auf unterschiedliche Weise geschehen. Es kann sein, dass Beschimpfungen, Beleidigungen oder Abwertungen vollzogen oder auch Dinge unterstellt werden. Teilweise vergreifen sich zu Beratende auch im Tonfall oder verhalten sich im Gegensatz dazu der Fachberatung gegenüber latent aggressiv. Subtile Aggressionen sind für Berater*innen schwieriger zu händeln, da sie versteckt zum Vorschein kommen. Um mit Aggression beim Gegenüber gut zurecht zu kommen, ist es wesentlich, sich mit der Thematik zu beschäftigen. Individuen können aggressiv werden, wenn sie gestresst oder frustriert sind, sich bedroht fühlen, schämen oder selbst abwerten. Möglicherweise kommen sie bereits mit Aggressionen durch im Vorfeld stattgefundene Auseinandersetzungen in die Beratung. Aggression kann auch das Verhalten der Berater*innen spiegeln oder einen vermeintlichen Kontrollverlust symbolisieren. (Fritz 2010 zit. n. Wimmer et al 2012, 178)

Pädagog*innen wenden sich an die pädagogische Fachberatung, weil sie sich Antworten erhoffen, oder sie werden von der Leitung bzw. dem

Regionalmanagement dazu aufgefordert, die Beratung in Anspruch zu nehmen. Dann erwarten sie möglicherweise zahlreiche hilfreiche Optionen. Hören nun zu Beratende, was sie möglicherweise nicht hören möchten, bzw. haben diese das Gefühl, dass ihnen seitens der Fachberatung nicht geholfen wird, kann sich bei den pädagogischen Fachkräften schnell ein Gefühl der Enttäuschung oder gar Unzufriedenheit breit machen. Insbesondere dann, wenn die Fachberatung von außen angefordert wurde, können sich Pädagog*innen in ihrer vermeintlichen Annahme, dass Beratung *nichts bringt*, bestätigt fühlen. Fachberater*innen können allerdings keine Wunder bewirken, müssen sich gegebenenfalls an institutionelle und jedenfalls an behördliche Rahmenbedingungen halten. (Wimmer et al. 2012, 184) „Klienten haben meist Vorrannahmen, Hoffnungen, Überzeugungen, Erwartungen bis hin zu fixen Ideen, wenn sie in die Beratung kommen. Auch wenn sie Klärung wünschen, erwarten sie meist ein Ergebnis in ihrem Sinn“ (Wimmer et al. 2012, 184). Andererseits kann es auch zu Enttäuschungen seitens der Berater*innen kommen, die sich hinsichtlich der fachlichen Beratung engagieren, wenn dieser Umstand nicht anerkannt wird. Vor diesem Hintergrund müssen Fachberater*innen kontinuierlich ihre individuellen Gefühle reflektieren und sich darauf einstellen, dass ihre Fachexpertise zu Enttäuschungen führen kann. Mögliche Unzufriedenheiten können in der Beratung thematisiert und dadurch geklärt werden. (Wimmer et al. 2012, 184f.)

Nach Wimmer et al. (2012) können zu Beratende in unterschiedliche *Typen* kategorisiert werden. Die *(besser)wissenden* zu Beratenden empfinden Kritik an ihrem Verhalten so, als würden sie als Person abgelehnt werden (Wimmer et al. 2012, 190). Die *unehrlichen* zu Beratenden stellen, um ihre Situation vermeintlich zu verbessern, Behauptungen auf, verheimlichen oder verfälschen Wesentliches und lügen. Dies erschwert den Beratungsprozess und muss seitens der Fachberater*innen deutlich gemacht werden (Wimmer et al. 2012, 192). Die *Verzweifelten* befinden sich immer wieder in extrem herausfordernden Situationen, die zu Überforderung führen können. Wenn zu Beratende in diesem Sinn verzweifeln, dann zeigt sich dies u. a. in Weinen, aber auch Resignation. Weinen kann in diesem Zusammenhang ein Ventil darstellen, um die bestehende Anspannung abzubauen. (Wimmer et al. 2012, 194) Die zu Beratenden, die sich *beschweren*, äußern dies beispielsweise in Form von Kritik an ihrem Empfinden nach überdurchschnittlich langen Wartezeiten, nicht zufriedenstellenden Antworten oder einer zu kurz gehaltenen Beratungszeit. Beschwerden von zu Beratenden können aber auch eine Bereicherung darstellen, wenn sie konstruktiv sind und

gehört werden. Möglicherweise stellen diese einen Mehrwert für die Entwicklung institutioneller Vorgaben oder individueller Kompetenzen seitens der Fachberatung dar. (Wimmer et al. 2012, 196f.)

Pädagogische Fachberater*innen investieren viel Zeit und Muße in ihre Beratungstätigkeit. Da die Beratung allerdings nicht immer auf freiwilliger Basis erfolgt oder von zu Beratenden als selbstverständliche, ihnen zustehende Dienstleistung angesehen wird, bekommen sie nicht immer die Anerkennung, welche sie sich möglicherweise erhoffen. Dies wirkt sich stark auf das Energielevel der Fachberater*innen aus, und daher müssen Ressourcen genutzt werden, um die Energiereserven wieder aufzufüllen. Aus diesem Grund wird oft Unterstützung bei externen Supervisor*innen gesucht. Bei „Kinder in Wien“ haben Fachberater*innen die Möglichkeit, ein Coachingangebot zu nutzen, Fortbildungen zu besuchen und sich von Kolleg*innen sowie externen Fachberater*innen kollegial beraten zu lassen. Zudem müssen Fachberater*innen auf regelmäßige Psychohygiene achten und sich eine gute Balance zwischen Berufsleben und privatem Leben schaffen, damit diese langfristig kompetent beraten können. (Wimmer et al. 2012, 208)

6.2 Gefühle beim Gegenüber

In Beratungen ist, wie bereits an anderer Stelle thematisiert, neben der Sachebene auch die Beziehungsebene zu berücksichtigen. Unterschiedliche Emotionen wie Angst, Scham und Schuld können in Beratungen zum Tragen kommen. Diese Emotionen, Affekte, Krisen und Konflikte gehören zu Beratungsprozessen dazu und kommen immer wieder vor. Dabei spielen u. a. latente Aggressionen eine Rolle, mit denen Berater*innen umgehen müssen. Wesentlich ist es, vorhandene Gefühle und Unstimmigkeiten zuzulassen, ernst zu nehmen und nicht zu verneinen. Wenn Ursachen für Emotionen, Krisen und Konflikte erkannt bzw. aufgedeckt werden, stellt dies eine Chance dar, die Schwierigkeiten zu bearbeiten. (Bauer et al. 2012, 36) Emotionen oder Affekte können während eines Beratungsprozesses zum einen bei der zu beratenden Person, zum anderen aber auch bei Berater*innen auftreten. Aggressionen oder Gefühle von Angst, Scham und Schuld treten im Zuge einer Beratung kontinuierlich auf. (Bauer et al. 2012, 54) Scham kann laut dem Psychoanalytiker Wurmser (1993) als das Bedürfnis sich zu entziehen bzw. sich zu verbergen gesehen werden. Für Elias (1976, 394) kommt Scham einer Blamage,

einer Bloßstellung gleich, die von Außenstehenden erfasst wird. Hinzu kommt möglicherweise die Angst vor der Scham, einer vermeintlichen Bloßstellung und der Wunsch, diesem Gefühl zu entkommen. Für den Emotionssoziologen Neckel (1991) ist Scham eine existenzielle Einsicht. „Wir schämen uns, wenn unser aktuelles Selbst von unserem Selbstbild abweicht und das Über-Ich diese Diskrepanz signalisiert“ (Bauer et al. 2012, 54). Scham ist in diesem Kontext verbunden mit Gefühlen des Verlassenwerdens oder der Sorge, nicht Teil des sozialen Umfelds zu sein. Neckel (1991 und 2006) diskutiert im Zusammenhang mit Beratungen die Thematik *Sozialscham*. Diese kommt in verschiedenen Bereichen und Zusammensetzungen vor. Darunter können u. a. Prozesse des Scheiterns im Hinblick auf Konkurrenzsituationen, Versagensängste bzw. Gegebenheiten, die den sozialen Status infrage stellen, verstanden werden. Die Problematik an der Scham ist die Gefahr ihrer Unendlichkeit und Generalisierung. Dies würde zu einer Abwertung des Ichs führen, nach Neckel zu *Achtungsverlust*. Der vermeintliche Verlust von Achtung durch das soziale Umfeld könnte das Individuum in seiner Integrität beeinträchtigen. „Die Beschämung einer Person ist nach Neckel (2005) die subtilste Form, sich ihrer zu bemächtigen“ (Bauer et al. 2012, 56). Das Selbstbild der Einzelnen bzw. ihr individueller Wert ist in diesem Sinne abhängig von den anderen und deren Bewertung (Neckel 2006, 40 zit. n. Bauer et al. 2012, 57). Schamgefühle der zu Beratenden stehen demzufolge in engem Zusammenhang mit ihrer Position sowie ihrem Status in der Institution. Scham kann in Beratungsprozessen immer eine Rolle spielen, da sich zu Beratende meist den Berater*innen gegenüber öffnen und dadurch für die Außenwelt ein Stück weit angreifbar werden. Dieses Gefühl der Scham, möglicherweise der Vorstellung nicht zu genügen, kann nur durch notwendige Wertschätzung und Vertraulichkeit seitens der Berater*innen kompensiert werden. Es obliegt daher den Berater*innen, die zu Beratenden in den Beratungsprozessen in einem gewissen Maß zu schützen. (Bauer et al. 2012, 57) Aus diesem Grund ist ein wesentlicher Bestandteil von pädagogischer Fachberatung, dass mit Gesprächsprotokollen verantwortungsbewusst umgegangen wird. Das bedeutet nicht, dass Entwicklungen nicht gezeigt und diskutiert werden dürfen; nur eine Stigmatisierung von Einzelnen, entstanden durch Momentaufnahmen, gilt es zu vermeiden.

Das Gefühl von Angst ist im Menschen verankert und dient als Schutzfunktion vor Gefahren. In vielen Fällen werden durch Angst Fluchtinstinkte oder die Flucht nach vorne im Sinne von Abwehr geweckt. In der Psychoanalyse beschäftigte sich Freud mit der Frage, weshalb die Angst von außen sich in eine innere Angst transformiert

und dahingehend auf die Psyche wirkt. Zudem wird Angst, psychoanalytisch betrachtet, als Empfinden von nicht Vertrautem bzw. noch Fremdem thematisiert. So signalisiert das Gefühl von Angst beispielsweise dem Individuum, dass Unbekanntes auf einen zukommt. Sind Reaktionen auf vermeintliche Gefahren überwertig, kann auch von einer neurotischen Angstreaktion gesprochen werden. Ängste gibt es in Anlehnung an die Psychoanalyse viele unterschiedliche, wie etwa Angst vor Liebesentzug, vor Strafe oder vor Fehlverhalten. (Bauer et al. 2012, 57f.) Angst kann im Hinblick auf pädagogische Fachberatungen unter zwei Perspektiven betrachtet werden: Zum einen kann es sich um die Angst der Pädagog*innen vor dem Fremden und Unbekannten handeln, wenn sich diese unter der Funktion der pädagogischen Fachberatung nichts vorstellen können oder diese nicht kennen und daher nicht einschätzen können. Zum anderen kann bei pädagogischen Fachkräften Angst entstehen, da diese befürchten, möglicherweise in ihrem Verhalten kritisiert bzw. degradiert zu werden.

Das Gefühl von Schuld wird psychoanalytisch durch das Über-Ich, Ich und Es betrachtet. Das Drei-Instanzen-Modell kennzeichnet moralische Vorstellungen und Werte. Wurmser (1993b) betrachtet diesbezüglich die Struktur des Gewissens. Das Über-Ich fungiert als Gewissen, welches eine regulierende Funktion innehat und über das Ich und Es wacht, wertet sowie gegebenenfalls verurteilt. In diesem Zusammenhang kann das Gewissen auch schützend sein. Bezugnehmend auf die Psychoanalyse kann auch von einem reifen Gewissen gesprochen werden, zu welchem Selbstreflexion und Selbstkritik gehören. Wurmser (1993b zit. n. Bauer et al. 2012, 59) legt vor allem eine theoretische Perspektive auf das Gewissen und beschäftigt sich in seinen Ausführungen mit der „Flucht vor dem Gewissen“. Die Gefühle von Schuld und Scham unterscheiden sich nur insofern, als es bei Schuld um eine Angst im Zusammenhang mit dem Gewissen geht, bei der Moral eine Rolle spielt und diese die anderen bedenkt. Im Gegensatz dazu ist Scham eine Emotion, die einzig auf das eigene Selbst und sein Prestige verweist – nach Neckel (2006 zit. n. Bauer et al. 2012, 61) ist Scham eine Reaktion auf „soziale Angst“. Schuldgefühle beziehen sich demgegenüber auf ein Überschreiten einer Norm durch persönliches Handeln. Bei den Gefühlen von Schuld und Scham kann daher von unterschiedlichen Ursachen ausgegangen werden. „Während man annehmen kann, dass Schamgefühle den Beratungsprozess an sich begleiten, entstehen Schuldgefühle dann, wenn der Klient die Fantasie hat bzw. bekommt, den Berater zu schädigen, zu quälen, zu benutzen oder auszubeuten etc.“ (Bauer et al. 2012, 61).

Bauer et al. (2012, 63) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Winnicott. Dieser setzt Aggressionen mit Ablehnung von grundlegenden kindlichen Bedürfnissen in Zusammenhang. Voraussetzung für eine bestmögliche Entwicklung ist bei Winnicott der *potenzielle Raum* – die Beziehungsgestaltung zwischen Mutter und Kind. In diesem Kontext verweist er auch auf das Spiegeln bzw. die *Spiegelreaktion*. Für Kinder und ihre Entwicklung ist es wesentlich, dass diese beim Umgang mit Aggression durch *Spiegeln* oder Bions *Containment* (Diem-Wille 2007, 115f.) begleitet werden. So ist es möglich, dass sich Aggressionen mit der Zeit in ein reifes Gefühl umwandeln. Geht es um die Frage, wie Berater*innen Wut und Aggression in Prozessen behandeln sollen, kann das Spiegeln nach Winnicott eine Antwort liefern. Wesentlich ist, dass Berater*innen die Beziehung zu ihrem Gegenüber nicht abbrechen und vorerst die Gefühle der zu Beratenden im Sinne von Bion aufnehmen und spiegeln. Der/die Berater*in fühlt sich diesbezüglich in die zu Beratenden ein, um die Aggression ein Stück weit nachempfinden zu können. Von einem Kontaktabbruch als Reaktion auf Aggressionen ist dringend abzuraten – dieser könnte dazu führen, dass die zu Beratenden ihre eigenen Emotionen nicht nachvollziehen oder bändigen können. (Bauer et al. 2012, 63f.)

6.2.1 Schwierige Situationen – Vermeintliche Widerstände

Seit zwei Monaten wird die Pädagogin Lina einmal wöchentlich von ihrer zuständigen Fachberaterin besucht. Prinzipiell haben die beiden ein gutes Verhältnis zueinander. Dennoch werden die Vorschläge und Interventionen seitens der Fachberatung von Lina nicht umgesetzt. Die Pädagogin rechtfertigt dies mit fehlenden Zeitressourcen, Personalmangel durch Krankenstände und herausfordernden Kindern sowie Eltern. Lina ist mit der Situation in der Gruppe nicht zufrieden. Die Kinder halten sich nicht an Regeln, haben nur sehr kurze Konzentrationsphasen und „machen ständig Blödsinn“. Die Fachberaterin steht der Pädagogin beratend zur Seite und bereitet Lina auf, welche Optionen möglich wären. Warum kommt die Beratung dennoch nicht bei der Pädagogin an? (Erfahrungsbericht Pädagogische Fachberatung „Kinder in Wien“)

Aus unterschiedlichsten Gründen werden Beratungen nicht vom Gegenüber angenommen. Zum einen können Pädagog*innen insgesamt mit der beruflichen Situation überfordert sein, sie finden die pädagogische Fachberatung nicht

sympathisch, sind nicht offen für die Beratung, weil diese angeordnet wurde oder wissen zum anderen einfach nicht, wie sie den Prozess angehen sollen bzw. haben Angst, ihr Gesicht vor dem/der Fachberater*in zu verlieren. Diese Widerstände werden möglicherweise latent vollzogen, indem gegenüber der pädagogischen Fachberatung geäußert wird, baldigst die Schwierigkeiten anzugehen und die Inhalte der Beratung umzusetzen, auch wenn dies nie passieren wird. In der Fachberatung kann es aber auch jederzeit vorkommen, dass sich pädagogische Fachkräfte von pädagogischen Fachberater*innen genervt fühlen, sich teilweise unfreundlich und ungehalten verhalten, vor allem dann, wenn Fragen nicht zufriedenstellend beantwortet werden (können). Aus diesem Grund sind psychologische Skills, Konfliktkompetenz, Deeskalationsstrategien sowie kontinuierliche Selbstreflexion auch so essenziell für das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung. Grenzwertige Aussagen bzw. unangemessenes Verhalten auf Seiten der Pädagog*innen müssen sachlich betrachtet und professionell gehandhabt werden. (Hinke-Ruhnau 2013, 21) Neben zwischenmenschlichen Konflikten zwischen Fachberatung und Pädagog*innen können auch in der Institution Spannungen auftreten. Beispielsweise dann, wenn fachliche Beratung mit kontrollierender Aufsicht verknüpft ist. Zum einen braucht es eine gute Beziehung und eine Basis des Vertrauens, um pädagogische Fachkräfte so beraten zu können, dass dies auch angenommen wird; das kann zum anderen erschwert werden, wenn Fachberatung gleichzeitig die Funktion der Kontrolle innehat. „Auch in der Organisation, in welche die Fachberatung eingebunden ist, kommt es zu Konflikten“ (Hinke-Ruhnau 2013, 21). Diese haben das Potenzial, auf mögliche Fehlentwicklungen und strukturelle Schwierigkeiten hinzuweisen und im Sinne einer konstruktiven Qualitätsentwicklung Diskussionen anzustoßen. Im Gegensatz dazu können Konflikte, wenn sie nicht professionell bearbeitet werden, auch zu Stillstand, Verlust von Inspiration und Ideenreichtum, Resignation oder Frustration führen. (Hinke-Ruhnau 2013, 21) Laut Hinke-Ruhnau (2013, 22) führen in der Fachberatung u. a. folgende Aspekte zu Konflikten: eine diffuse Stellenbeschreibung, konträre Intentionen, zu wenig Transparenz, ein Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Kontrolle, das Auferlegen von Agenden, die im Vorfeld nicht thematisiert wurden, ein fehlendes bzw. nicht ausreichendes Festhalten an Rechten und Pflichten, das Nicht-Einhalten von Abmachungen, differente Ansichten von Planung und Organisation, diffuse Verantwortlichkeiten und Kompetenzen sowie eine beschränkte Entscheidungsbefugnis. Die hier angeführten Konfliktpunkte lassen sich nach Hinke-Ruhnau (2013, 22) durch ein transparentes

und klar formuliertes Anforderungsprofil von Fachberatung mit all ihren Aufgaben, Rechten und Pflichten reduzieren oder gar vermeiden.

Zu schwierigen Situationen kann es in der Beratung u. a. kommen, wenn sich die pädagogische Fachberatung einmal so und einmal anders verhält, weil sie sich im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle bewegt und ihre Funktion unterschiedliches Vorgehen und Verhalten erfordert. Fachberater*innen, die an manchen Tagen auch die Funktion einer Kontrollinstanz übernehmen müssen, weil so der Auftrag lautet, werden anders agieren, als wenn sie zu einem neutralen Beratungsgespräch kommen. „Gleichzeitig kann eine qualifizierte Beratung nur gelingen, wenn der/die Ratsuchende keine negativen Konsequenzen aufgrund des Beratungsthemas fürchten muss“ (Hinke-Ruhnau 2013, 23). Für Fachberater*innen in einer sogenannten Doppelfunktion ist es vor allem relevant, dass sie den pädagogischen Fachkräften genau kommunizieren, in welcher Funktion sie jeweils in die Einrichtung gekommen sind.

Aufgrund der scheinbar *unendlichen* Aufgaben, die von pädagogischer Fachberatung gefordert werden, der vielfältigen Persönlichkeiten, die Fachberater*innen begegnen, der zahlreichen Emotionen, die in Beratungen auftreten können, ist es essenziell, dass pädagogische Fachberater*innen Selbstfürsorge, beispielsweise in Form von Coaching, Supervision oder Auszeiten betreiben. Im nächsten Subkapitel wird auf das Thema Psychohygiene im Kontext pädagogischer Fachberatung eingegangen.

6.2.2 Psychohygiene bei pädagogischen Fachberater*innen

Selbstfürsorge und Psychohygiene sind große Themen in sozialen Berufsfeldern und sogar im Lehrplan für zukünftige Kindergartenpädagog*innen verankert. Während pädagogische Fachkräfte sich nicht nur um das Wohlergehen der Kinder, sondern auch um ihr eigenes kümmern müssen, sollten auch pädagogische Fachberater*innen bzw. Berater*innen im Allgemeinen auf ihre Ressourcen achten. Beratungssituationen können nicht nur bei zu Beratenden, sondern auch bei Berater*innen Gefühle aktivieren. Insbesondere in der pädagogischen Fachberatung ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Beratungsprozessen seitens der Fachberatung primär um das Wohl der Kinder handelt, während demgegenüber bei Pädagog*innen möglicherweise der Verdacht entsteht, dass sie nicht professionell

genug arbeiten, und diese dadurch unter Druck geraten. Im Sinne einer Professionalisierung müssen diese Gefühle bzw. die Möglichkeit des Auftauchens von Gefühlen in den Blick genommen werden.

Beratung in Anlehnung an Rogers bedeutet u. a., dass im Prozess der Beratung ein responsives Lernen möglich ist, wenn die zu beratende Person dementsprechend anerkannt wird. Beratung kann als Kunst beschrieben werden, umso wesentlicher ist ihre wissenschaftliche Fundierung. Da zu Beratende genauso individuell sind wie Kinder in der pädagogischen Arbeit, muss theoretisches Wissen über Beratung immer auf den Einzelfall übertragen werden. Um die zu Beratenden bzw. um die Pädagog*innen zu verstehen, müssen sich Fachberater*innen in diese hineinversetzen und einfühlen. Insbesondere bei „Kinder in Wien“ geht es u. a. darum, dass ausnahmslos alle pädagogischen Fachberater*innen vormals als Kindergarten- oder Hortpädagoginnen tätig waren und sie aus diesem Grund schon von vornherein ein Stück weit mit der elementarpädagogischen Berufsgruppe identifiziert sind. Das Verstehen und Anerkennen der täglichen Leistungen der pädagogischen Fachkräfte, ihre Anstrengungen, Sorgen und Ängste sind somit prinzipiell bei den pädagogischen Fachberater*innen gegeben. Dennoch kann zwischen Pädagog*innen und der Fachberatung eine Differenz von der Vorstellung des Berufsbilds oder dem eigenen Anspruch bestehen.

Der individuelle Stil von pädagogischer Fachberatung bzw. das methodische Vorgehen sind abhängig von der jeweiligen Persönlichkeit, ihrer beruflichen Biografie bzw. ihren Bildungswegen. Theorien, Konzepte, unterschiedlichste Referent*innen und Vorbilder prägen das Bild von Beratung bei den einzelnen Berater*innen. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass manche Fachberater*innen ihre Funktion in einem institutionellen Rahmen ausüben, der zu Einschränkungen des persönlichen Beratungsstils führen kann. Häufig sind Berater*innen dazu angehalten, im Sinne des Trägers und dessen Leitbild zu beraten. Aus diesem Grund fokussieren sich laut Bauer et al. (2012, 66) Studierende bzw. angehende Berater*innen bereits während ihrer Studienzeit oder Ausbildung bewusst auf Institutionen und Träger, mit deren Konzept sie sich identifizieren können.

Supervisionen und Balintgruppen²⁹ können Unterstützungsangebote für Berater*innen darstellen. Darunter gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Supervisionsrichtungen (beispielsweise systemisch, psychoanalytisch, personenzentriert), die in Anspruch genommen werden können. Im deutschsprachigen Raum hat Supervision für Berater*innen einen hohen Stellenwert erlangt. Supervision kann dabei unterstützen, zu Beratende und die Beziehung zwischen Berater*innen und Pädagog*innen eher fassen und durchschauen zu können. Zudem kann die spezifische Rolle der pädagogischen Fachberatung in Supervisionen in den Blick genommen werden. Demgegenüber konzentriert sich die Arbeit in Balintgruppen auf konkrete Fälle und damit einhergehend auf *unbewusste* Beziehungen zwischen Berater*innen und zu Beratenden. Balintgruppen bedienen sich diesbezüglich der Methode der Introspektion³⁰ und der freien Assoziation, um herausfordernde Fälle zu verstehen. Supervision möchte vor allem das Zusammenspiel von Individuen, Gruppe, Rolle und Institution beleuchten und bei Bedarf Konflikte bearbeiten. Dabei können zum einen Konflikte mit zu Beratenden thematisiert werden, zum anderen aber auch Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Trägerinstitution als Arbeitgeber. (Bauer et al. 2012, 70f.) „Sowohl in Balintgruppen als auch in Supervisionen wird gemeinsam daran gearbeitet, die unbewussten Dimensionen von Konflikten zwischen Ratsuchenden und Beratern zu verstehen“ (Bauer et al. 2012, 71).

In einem nächsten Schritt wird ein Blick auf die Zukunft pädagogischer Fachberatung geworfen bzw. ein möglicher Ausblick skizziert.

6.3 Die Zukunft pädagogischer Fachberatung

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass unterschiedlichste Autor*innen eine Professionalisierung und ein einheitliches Profil von den Kernaufgaben pädagogischer Fachberatung fordern, um elementare Bildungseinrichtungen bestmöglich und im Sinne einer hochwertigen Qualität begleiten und beraten zu können. Nur so, da sind sich Expert*innen einig, kann ein Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis gelingen, können

²⁹ Balintgruppen sind Arbeitsgruppen von ca. 8–12 Ärzt*innen, die sich regelmäßig treffen, um über Probleme zu sprechen. Geleitet wird die Gruppe von einem Psychotherapeuten/einer Psychotherapeutin. Es geht darum, die Beziehung zu gewissen Patient*innen zu verbessern.

³⁰ Introspektion = bewusstes Beobachten des inneren Erlebens und eigenen Verhaltens

zukünftige Anforderungen an Kinderbetreuungseinrichtungen gestemmt und notwendige Standards eingehalten werden. Die pädagogischen Fachberater*innen nehmen in diesem Zusammenhang eine unterstützende Funktion ein und begleiten pädagogische Fachkräfte bei ihrer Entwicklung, indem sie Fachwissen und mögliche Umsetzungen in die Praxis für, aber auch gemeinsam mit Pädagog*innen aufbereiten. Konsens besteht weiter darin, dass Forschungen zum Thema pädagogische Fachberatung ausgebaut werden, bereits vorhandene Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen und Beobachtungen aus der Praxis zusammengetragen und begutachtet werden müssen. (Lattner und Hruska 2018, 115)

Im Hinblick auf die Zukunft pädagogischer Fachberatung sehen die befragten Fachberater*innen in der „Explorativen Befragung zu den Stärken, Schwächen, Risiken und Chancen ihrer aktuellen und der zukünftigen Arbeitssituation von Fachberater*innen“ von Lattner und Hruska (2017) ihre Aufgabe vor allem darin verortet, Pädagog*innen in elementaren Bildungseinrichtungen kontinuierlich zu konkreten Fragen und Bereichen zu motivieren, ihnen zur Seite zu stehen und sie zu benachrichtigen, ohne eine Kontrollinstanz einnehmen zu müssen (Lattner und Hruska 2018, 121f.). Diese Vorstellungen von pädagogischer Fachberatung können von jenen der Träger oder von politisch Handelnden durchaus divergieren.

„Die Aussagen aus der Befragung unterstreichen den Eindruck, dass der zukünftige Erfolg und die (Entwicklungs-)Chancen der Fachberatung primär von (besseren) organisatorischen Strukturen abhängen: Diese reichen von zusätzlichem Personal, ausreichend zeitlichen Ressourcen (z.B. für die Vor- und Nachbereitung, Dokumentation, praxisnahe Begleitung der frühpädagogischen Fachkräfte), verbesserten Arbeitsbedingungen über eine hohe Struktur- und Orientierungsqualität bis hin zu ausreichend finanziellen Mitteln für die Fachberatung“ (Lattner und Hruska 2018, 122).

In Anlehnung an Lattner und Hruska (2018, 122) ist die pädagogische Fachberatung jedenfalls wesentlicher Aspekt gelingender Qualitätsentwicklung, und zwar in dem Sinne, dass sie geschickt Gesprächsrunden und Diskussionen moderiert und Pädagog*innen in ihrer Performanz bewusst unterstützt. Inwiefern dies gelingen kann, ist unter anderem abhängig von der Rolle des Trägers und der Kooperation der einzelnen pädagogischen Fachkräfte. Dabei muss pädagogische Fachberatung stets auch auf ihre persönlichen Ressourcen achten, bewusst Grenzen setzen und sich nicht für Agenden, die nicht in ihren Aufgabenbereich fallen, instrumentalisieren lassen.

„Die Fachberatung darf auch in Zukunft den Klientinnen und Klienten die Verantwortung für ihre Situation nicht abnehmen – die eigene Steuerungsfähigkeit soll im Beratungsprozess weiterentwickelt werden können. Dafür brauchen Fachberaterinnen und -berater Prozess-Know-how, und Organisationen müssen wissen, dass diese Form der Beratung – die die Zufriedenheit von Klienten und Beratern steigert – Zeit benötigt“ (Wimmer et al. 2012, 241).

In den Bereichen Erwachsenenbildung und Beratung liegt der Fokus u. a. auf den Beratungskompetenzen von Fachberater*innen, wenn es sich um professionelle Beratung handelt. Beratung kann in diesem Zusammenhang als zentraler Aspekt des lebenslangen Lernens gesehen werden. Nach Bülow (2018, 21) wäre die Professionalisierung und Ausbildung von Beratungskompetenzen in den jeweiligen Studiengängen bzw. Fortbildungen sehr relevant. Sie kritisiert in diesem Kontext fehlende Untersuchungen zur Effizienz von Ausbildungen, welche Beratungskompetenzen vermitteln. Zudem ist das in Niedersachsen entstandene Positionspapier wesentlich für die Rolle der pädagogischen Fachberatung, um langfristig zu einem Professionsverständnis zu kommen (Schmidt und Hartwig 2018, 143).

Pädagogische Fachberatung kann sich auch wissenschaftlich und politisch engagieren und dahingehend einen Mehrwert zur Elementarpädagogik beitragen.

„Die Förderung von Prävention ist eine unverzichtbare Aufgabe der Fachberatung. Beraterinnen und Berater sammeln Einzelfallwissen und erhöhen ihre Wirksamkeit, indem sie ihre Erfahrung in präventive Maßnahmen einbringen: Publikationen, Vorträge, Medienauftritte, Lehrpläne, Schulungen, Vorschläge für Gesetzesänderungen, um nur einige zu nennen“ (Wimmer et al. 2012, 242).

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen zur Thematik „pädagogische Fachberatung“ wird im zweiten Teil der vorliegenden MA-Arbeit die bei „Kinder in Wien“ durchgeführte empirische Untersuchung vorgestellt.

II. Empirische Untersuchung

7 Befragung von Pädagog*innen zum Erleben pädagogischer Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen bei „Kinder in Wien“ (KIWI)

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde in Form eines Online-Fragebogens eine quantitative Befragung von Pädagog*innen bei „Kinder in Wien“ vorgenommen. Mittels Befragung derer, die idealerweise von der pädagogischen Fachberatung profitieren, können möglicherweise essenzielle Aspekte identifiziert werden, die das Berufsfeld pädagogische Fachberatung bei KIWI insgesamt stimmiger und noch professioneller werden lassen bzw. erkennbare Grenzen pädagogischer Fachberatung aufzeigen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei das Erleben pädagogischer Fachberatung bei „Kinder in Wien“ und die Frage nach der Relevanz von Fachberater*innen für pädagogische Prozesse sowie für pädagogische Qualität. Die Aussagekraft der Arbeit liegt unter Bezugnahme der Zielgruppe Pädagog*innen somit einerseits im Hinterfragen der gesellschaftlichen Bedeutung des Berufsfelds pädagogische Fachberatung sowie seiner Aufgabenbereiche und andererseits in einer künftigen Professionalisierung des Berufsfelds bei „Kinder in Wien“.

In der empirischen Erhebung wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Faktoren eine Transformation pädagogischer Inhalte durch die Fachberatung begünstigen bzw. welche Rahmenbedingungen dazu führen können, dass Informationen beim Gegenüber kaum bzw. nicht ankommen. In diesem Sinne geht es darum, welche Aspekte den Beratungsprozess für Pädagog*innen zu einem *gelingenden* machen und dementsprechend einen Mehrwert im Hinblick auf deren berufliche sowie individuelle Weiterentwicklung darstellen. Der Fokus liegt in diesem Zusammenhang darauf, wie sich das Erleben von pädagogischer Fachberatung auf Pädagog*innen und deren pädagogische Tätigkeit bei „Kinder in Wien“ auswirken kann. Das Berufsfeld pädagogische Fachberatung in der Elementarpädagogik soll dadurch nicht nur unter Bezugnahme auf Theorien nuancenreich illustriert werden, sondern mittels empirischer Befragung der Pädagog*innen den Stellenwert pädagogischer Fachberatung bei KIWI beleuchten.

Für Wimmer et al. (2012, 242) ist es für Fachberater*innen essenziell, über gesellschaftliche Anforderungen, in denen sie sich bewegen, nachzudenken und zu reflektieren. Hinzu kommen im Sinne der Professionalität ein theoretisches und methodisches Wissen sowie ein gewisses Maß an Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf die Beratungsprozesse. (Wimmer et al. 2012, 242) In dieser Arbeit werden unter Bezugnahme auf Theorien und empirische Ergebnisse – insbesondere der Befragung von Pädagog*innen bei „Kinder in Wien“ – nicht nur das Wissen und die Kompetenzen von pädagogischen Fachberater*innen in den Blick genommen und reflektiert, sondern auch das Ziel intendiert, mehr über das Berufsfeld pädagogische Fachberatung zu erfahren, und zwar im Hinblick auf sowohl theoretische Überlegungen als auch die pädagogische Praxis.

7.1 Methodisches Vorgehen

„In der Wissenschaft ist die schriftliche Befragung mittels Fragebogen eine der zentralen Erhebungsmethoden, um von Personen Informationen zu ihren Einstellungen und Interessen, ihren Einschätzungen zu spezifischen Themen oder auch Angaben zur eigenen Person (Selbstbeschreibungen) zu erhalten“ (Aeppli et al. 2016, 164).

Die Vorteile der Fragebogenerhebung liegen einerseits in der Größe der Stichprobe, andererseits in der Anonymität, der Nicht-Beeinflussung durch Interviewer*innen und des relativ *unbegrenzten* Zeitrahmens, die Situation und subjektiven Einstellungen sowie Haltungen authentisch zu erläutern. Die Befragung kann Erklärungen darüber in Erfahrung bringen, wie Pädagog*innen bestimmte berufliche Momente oder auch Konstellationen erleben, beschreiben und welche Einstellungen und Auffassungen sie diesbezüglich von sich selbst und anderen haben. (Aeppli 2016, 164 zit. n. Mummendey, 2003, 18ff.) Schriftliche Befragungen durch Online-Fragebögen bieten demnach die Gelegenheit, mit geringen Zeitressourcen und wenig personellem Aufwand eine große Stichprobe zu erreichen (Maag Merki und Werner 2014 zit. n. Bülow 2018, 104). Die Ergebnisse der Befragung werden im Anschluss an die Befragung sorgfältig reflektiert und durch Interpretation mit den theoretischen Überlegungen und vorangegangenen empirischen Untersuchungen in einen Zusammenhang gestellt.

Eine Befragung legt den Fokus auf Selbstbeschreibungen, das individuelle Erleben sowie die persönlichen Einstellungen und birgt wie jedes methodische Vorgehen auch Herausforderungen. Diskutiert wird diesbezüglich, dass „... dieses Verfahren aufgrund der Gefahr von verzerrten retrospektiven Selbstwahrnehmungen und -bewertungen und Effekten sozialer Erwünschtheit kritisch betrachtet und nicht als die zuverlässigste Form der Kompetenzerfassung beurteilt“ werden kann (Maag Merki und Werner 2014 zit. n. Bülow 2018, 104). Zudem kann nicht garantiert werden, dass die/der Befragte die Fragen vollends erfasst. Dem kann allerdings mittels Pretests entgegengewirkt werden. Weiter muss berücksichtigt werden, dass es zu Schwierigkeiten in der Erhebung mangels geringer Rücklaufquote kommen kann oder vereinzelt Fragen nicht beantwortet werden. (Aeppli 2016, 164f.)

7.1.1 Intention der empirischen Untersuchung

Im fachlichen Diskurs zum Thema Elementarpädagogik und Unterstützung von Pädagog*innen in der täglichen Praxis rückt u. a. die Bedeutung von pädagogischer Fachberatung in den Fokus. Dass pädagogische Fachberatung unterstützend, hilfreich und sinnvoll sein kann, wird an dieser Stelle nicht angezweifelt. Vielmehr geht es um die Fragen, wie Pädagog*innen in den einzelnen Standorten das Unterstützungsangebot Fachberatung wahrnehmen, wie sie die Beratungsleistungen erleben und was Fachberatung in/bei den Einzelnen bewirken kann. Eine Befragung in Form von Interviews wurde von vornherein ausgeschlossen, um den Faktor der Anonymität vollends gewährleisten zu können. Insbesondere deshalb, da in Rücksprache mit der Abteilung der Fachberatung bei KIWI vor einigen Jahren die pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ noch stark als Kontrollorgan und *Auskundschafter*in* angesehen wurde, die Informationen von den Standorten in die Geschäftsstelle tragen sollte. In den letzten Jahren sind Verantwortliche der Organisation „Kinder in Wien“ darum bemüht, dieses Verständnis von Fachberatung zu relativieren und pädagogische Fachberater*innen als Dienstleister*innen und deren Beratungen als freiwillige Inanspruchnahme zu etablieren, indem dies seitens der Geschäftsführung kontinuierlich an die Leitungen kommuniziert wird. Vor diesem Hintergrund begründete sich das Vorhaben der Befragung von Pädagog*innen bei „Kinder in Wien“ wesentlich darin, zu erheben, welche Vorstellungen und welches Erleben von pädagogischer Fachberatung derzeit an den Standorten vorherrschen. Dazu gehört u. a. auch die Frage, ob Beratung als freiwillig oder nach wie vor als Kontrolle erlebt wird.

Da bei „Kinder in Wien“ bisher keine Untersuchung zum Berufsfeld pädagogische Fachberatung unternommen wurde, sind gegenwärtig keine Ergebnisse zur Fachberatung bei KIWI vorhanden. Die Erhebung mittels Fragebogen kann als Basis für weiterführende Untersuchungen angesehen werden. Die Intention der vorliegenden Masterarbeit liegt darin, aus den Ergebnissen der Erhebung mögliche Schlussfolgerungen und Perspektiven zur Professionalisierung und Entwicklung von Fachberatung bei „Kinder in Wien“ abzuleiten, für den Träger transparent zu machen und zur Verfügung zu stellen.

7.1.2 Überlegungen zum Fragebogen

Mittels schriftlicher Befragung sollten Daten zum Erleben des Angebots der pädagogischen Fachberatung aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte an den Standorten gesammelt werden. Ein wesentlicher Orientierungspunkt für die Erstellung des Fragebogens stellt die „empirische Studie zur Wirksamkeit der Fachberatung“ von Hense (2008) dar. Vor diesem Hintergrund und auf der Basis der im Vorfeld formulierten Hypothesen wurde ein Fragebogen entwickelt, der insgesamt 25 Fragen umfasst und online beantwortet werden konnte (siehe Anhang). Die Befragung wurde so konzipiert, dass die Pädagog*innen zu drei verschiedenen Kategorien befragt wurden:

- Fragen zur Person
- Fragen im Hinblick auf das Angebot der pädagogischen Fachberatung
- Fragen zu persönlichen Erfahrungen mit dem Angebot der pädagogischen Fachberatung

Zusätzlich zu den Items zum *Mehrwert* und *Erleben* der Fachberatung, wie beispielsweise: *Helfen Ihnen die Beratungsangebote bei Ihrer beruflichen Weiterentwicklung?* oder: *Fühlen Sie sich durch die pädagogische Fachberatung kontrolliert?* wurde nach Persönlichkeitsmerkmalen der Pädagog*innen gefragt, da u. a. nach einem Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der persönlichen pädagogischen Kompetenz bei Pädagog*innen und ihrer Kooperationsbereitschaft mit der pädagogischen Fachberatung gefragt wird.

Vor der offiziellen Datenerhebung wurde eine Pretestung durchgeführt, an der 58 Personen (Pädagog*innen und Fachberater*innen bei „Kinder in Wien“) teilnahmen.

Die Phase der Pretestung hatte zum Ziel, den Fragebogen weiterzuentwickeln, zu optimieren und auf das Wesentlichste zu verkürzen. Zudem lag der Fokus auf der Frage nach der Akzeptanz einer Befragung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Der Fragebogen wurde im Anschluss an die Pretestung geringfügig modifiziert und gekürzt.

7.1.3 Datenerhebung und Rücklauf

Es wurden bei „Kinder in Wien“ in fünf Regionen insgesamt 761 Pädagog*innen via E-Mail kontaktiert. Die Benachrichtigung enthielt die Aufforderung zur Teilnahme an der Online-Befragung. Dieses Vorgehen war durch die Kooperation mit der Geschäftsführung, der Personalabteilung und der Unterstützung durch die Fachberatungsabteilung bei „Kinder in Wien“ möglich.

Der Befragungszeitraum umfasste vier Wochen. Nach etwa zwei Wochen wurde die Zielgruppe via Mail noch einmal an die Online-Befragung erinnert. Zudem kontaktierten Fachberater*innen bei KIWI die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte an den Standorten mit der Bitte, Pädagog*innen zum Ausfüllen des Fragebogens zu motivieren. In der letzten Woche des Befragungszeitraums erfolgte eine Mitteilung darüber, dass die Befragung demnächst enden wird; diese ging mit einer Danksagung für die zahlreiche Beteiligung einher.

Da die Befragung im Rahmen einer Masterarbeit erfolgte, wurde die E-Mail mit einem Link zum Fragebogen von dem studentischen Account der Universität Wien verschickt. Per Klick auf den Link gelangten die Befragten in einem Schritt zu einem Vorwort, welches die Intention der Erhebung und Freiwilligkeit der Teilnahme aufzeigte. Pädagogische Fachkräfte konnten an der Umfrage durch einen individuellen Link einmalig teilnehmen. Um die Anonymität zu gewährleisten, erfolgte keine Verbindung der Antworten mit der E-Mail-Adresse.

Eine statistische Erhebung zur Geschlechterverteilung wurde wegen des geringen Anteils an männlichen Fachkräften nicht durchgeführt.

Die Online-Befragung begann am 2.7.2020 und endete am 30.7.2020. Von insgesamt 761 an Pädagog*innen verschickten Online-Fragebögen (100 %) wurden 326 (43 %) Fragebögen ausgefüllt. Die relativ hohe Rücklaufquote ist sehr erfreulich und zeigt, dass sich viele pädagogische Fachkräfte bei „Kinder in Wien“ von der Thematik der Befragung angesprochen fühlen. Jenen Pädagog*innen, die an der

Befragung teilgenommen haben, ist es zu verdanken, dass ein erster gehaltvoller Einblick in die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Fachberater*innen bei KIWI eruiert werden konnte.

7.2 Ergebnisdarstellung und Interpretation

Die methodische Auswertung der erhaltenen Daten erfolgte im Hinblick auf die geschlossenen Fragen durch das statistische Programm SPSS 26. Das Signifikanzniveau wurde diesbezüglich auf $p < 0,05$ festgelegt. Die Überprüfung der in der Arbeit vorliegenden Hypothesen fand anhand folgender Verfahren statt: Bezugnehmend auf Gruppenunterschiede wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, da es sich um ordinalskalierte Variablen handelt. Eine Berechnung der Unterschiede zwischen dichotomen Variablen erfolgte mit dem Chi-Quadrat-Test. Zur Erhebung von Zusammenhängen zwischen zwei ordinalskalierten Variablen wurde der Spearman-Test angewendet. (Field 2013, 166ff.)

Von 326 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, sind zwei Drittel zwischen 18 und 31 Jahren alt. Die Hälfte davon ist zwischen ein und fünf Jahre als Pädagogin/Pädagoge tätig.

Insgesamt zeigt die Befragung deutlich, dass pädagogische Fachberatung bei „Kinder in Wien“ vor allem einen beruflichen, aber auch einen individuellen Mehrwert darstellt. Der berufliche Mehrwert lässt sich u. a. an den Angaben der Befragten im Hinblick auf die Relevanz der Beratung (Frage 10, 12 und 15; Abbildungen a, b und c) zurückführen. Im Zusammenhang mit der Einschätzung der Notwendigkeit von Beratung durch die pädagogische Fachberatung (Abbildung a) gibt beinahe die Hälfte der Befragten (47,37 %) an, dass pädagogische Beratung durch Fachberater*innen erforderlich ist. Wie in Abbildung b ersichtlich, geben 43,21 % und 41,05 % der Befragten weiter an, dass die pädagogische Fachberatung für ihre Arbeit hilfreich bzw. eher hilfreich ist, und weit über die Hälfte der Befragten geben die Einschätzung ab, dass ihnen die Beratungsangebote bei ihrer beruflichen Weiterentwicklung helfen (Abbildung c). Zudem zeigen die Ergebnisse einen hohen Wert an Zufriedenheit von 47,37 % (Frage 21; Abbildung d) bzw. nehmen mit 96,59 % nahezu alle Befragten grundsätzlich gerne eine pädagogische Fachberatung in Anspruch. (Frage 13, Abbildung e)

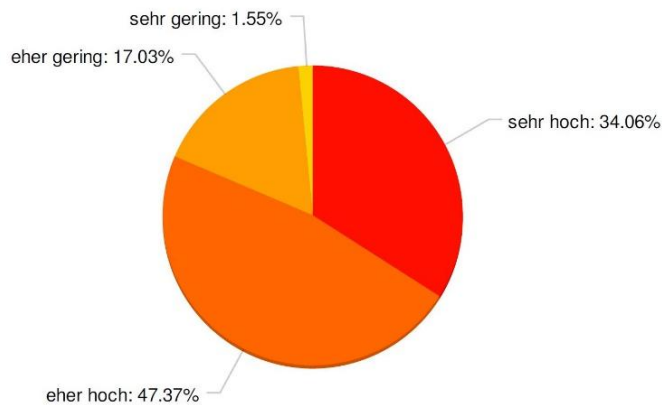


Abbildung a: Einschätzung der Notwendigkeit von Beratung durch die pädagogische Fachberatung

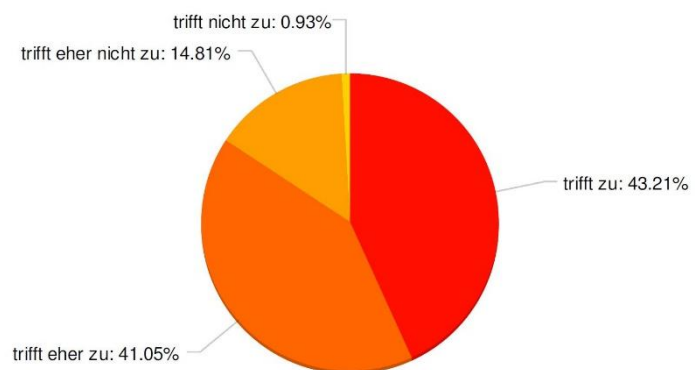


Abbildung b: Pädagogische Fachberatung ist für die Arbeit in der Praxis hilfreich

43,21 % bzw. 41,05 % geben an, dass die pädagogische Fachberatung für ihre Arbeit hilfreich bzw. eher hilfreich ist.

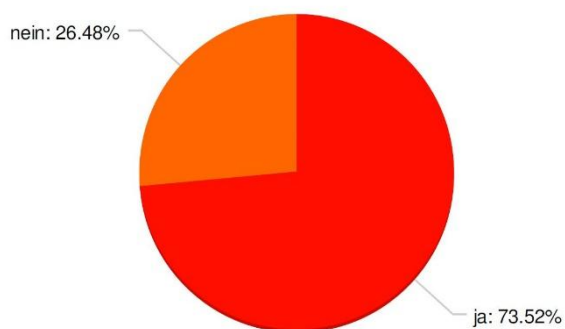


Abbildung c: Beratungsangebote helfen bei der beruflichen Weiterentwicklung

73,52 % geben an, dass ihnen die Beratungsangebote bei ihrer beruflichen Weiterentwicklung helfen.

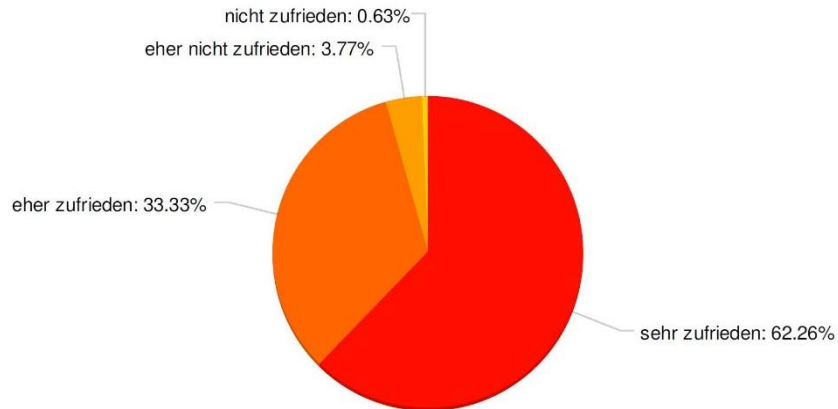


Abbildung d: Beurteilung der Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachberatung

62,26 % der Befragten sind insgesamt sehr zufrieden mit der pädagogischen Fachberatung.

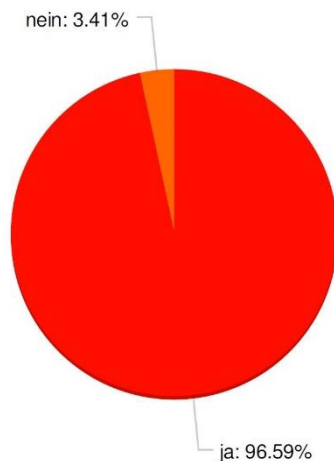


Abbildung e: Beratung durch die pädagogische Fachberatung wird grundsätzlich gerne in Anspruch genommen

96,59 % der Befragten lassen sich grundsätzlich gerne von der pädagogischen Fachberatung beraten.

Der individuelle Mehrwert zeigt sich u. a. in der Abbildung f (Frage 19) zum persönlichen Umgang von Fachberater*innen mit pädagogischen Fachkräften und anhand der schriftlichen Rückmeldungen bei den offenen Fragen gegen Ende des Fragebogens.

Meine pädagogische Fachberaterin ...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
	Σ %	Σ %	Σ %	Σ %
... gibt mir das Gefühl eine gute Pädagogin/ein guter Pädagoge zu sein.	244x 76,97	71x 22,40	2x 0,63	- -
... zeigt Verständnis für meine beruflichen Herausforderungen.	268x 84,54	46x 14,51	3x 0,95	- -
... ist in ihrer Beratung einfühlsam und wertschätzend.	274x 86,44	42x 13,25	1x 0,32	- -
... kommuniziert mit mir auf Augenhöhe.	277x 87,11	38x 11,95	3x 0,94	- -

Abbildung f: Angaben zur pädagogischen Fachberaterin

Die Angaben zur Frage 20 (siehe Abbildung g) durch die befragten Pädagog*innen veranschaulichen, dass die Beratungsleistungen bisher vor allem bezüglich Raumkonzept und Bereichsgestaltung wahrgenommen wurden; gefolgt von der Unterstützung bei Konflikten oder bei Überforderung. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die befragten Pädagog*innen teilweise nicht wissen, wofür sie die pädagogische Fachberatung in Anspruch nehmen dürfen bzw. die Aufgabenbereiche der Fachberatung für pädagogische Fachkräfte transparent gemacht werden sollten. In den letzten Jahren wurde vor allem auch seitens des Trägers pädagogische Fachberatung für Raumgestaltung im Hinblick auf Ästhetik und adäquate Ausstattung der Schwerpunkträume empfohlen. Dies zeigt sich beispielsweise an einer Antwort zur offenen Frage, wie Beratung erfolgen sollte:

„Hauptaugenmerk ist meistens die Raumgestaltung. Finde, dass es andere wichtigere Themen auch gibt, die man eher besprechen sollte. Evtl. wie man in der Gruppe kommuniziert, Aufgabenverteilung usw.“

Eine pädagogische Fachkraft gibt zudem an, dass der Bedarf an diversen Beratungsthemen prinzipiell gegeben ist, derzeit jedoch von der Leitung am Standort abgedeckt wird.

„Bei vielen Dingen habe ich keinen Bedarf angekreuzt, weil ich diese Dinge mit der Leiterin besprochen habe, nicht, weil es keine Probleme oder Fragen gab. Je mehr die Pädagogische Fachberatung hier präsent ist, umso mehr wird natürlich die Leiterin entlastet.“

In folgenden Situationen hat mir meine pädagogische Fachberaterin ...

	... sehr gehoffen	... ziemlich gehoffen	... wenig gehoffen	... nicht gehoffen	Ich hatte keinen Bedarf.
	Σ %	Σ %	Σ %	Σ %	Σ %
Raumkonzept und Bereichsgestaltung	105x 32,92	108x 33,86	26x 8,15	2x 0,63	78x 24,45
Wochenplan und Aushänge	24x 7,55	43x 13,52	36x 11,32	8x 2,52	207x 65,09
Gruppenführung, Regeln und Grenzen	40x 12,62	74x 23,34	29x 9,15	3x 0,95	171x 53,94
Interaktion mit Kindern	49x 15,46	76x 23,97	31x 9,78	4x 1,26	157x 49,53
Tagesablauf und Mikrotransitionen	39x 12,26	75x 23,58	28x 8,81	5x 1,57	171x 53,77
Arbeit mit dem Qualitätshandbuch	35x 11,04	61x 19,24	25x 7,89	11x 3,47	185x 58,36
Überforderung und persönliche Belastung	52x 16,40	71x 22,40	27x 8,52	8x 2,52	159x 50,16
Konflikte mit Kindern oder Erwachsenen	60x 18,87	72x 22,64	32x 10,06	6x 1,89	148x 46,54

Abbildung g: Unterstützung durch pädagogische Fachberatung

Hypothesenprüfung:

H1: Wenn pädagogische Fachberatung freiwillig in Anspruch genommen wird, sind pädagogische Fachkräfte mit der Beratung zufriedener.

Zwischen jenen Pädagog*innen, die Fachberatung freiwillig und jenen, die sie nicht freiwillig in Anspruch nehmen, gibt es signifikante Unterschiede ($U = 3804,00$, $p = 0,002$). Jene Pädagog*innen, die Fachberatung freiwillig in Anspruch nehmen, sind mit der Beratung zufriedener. (siehe Abbildung h)

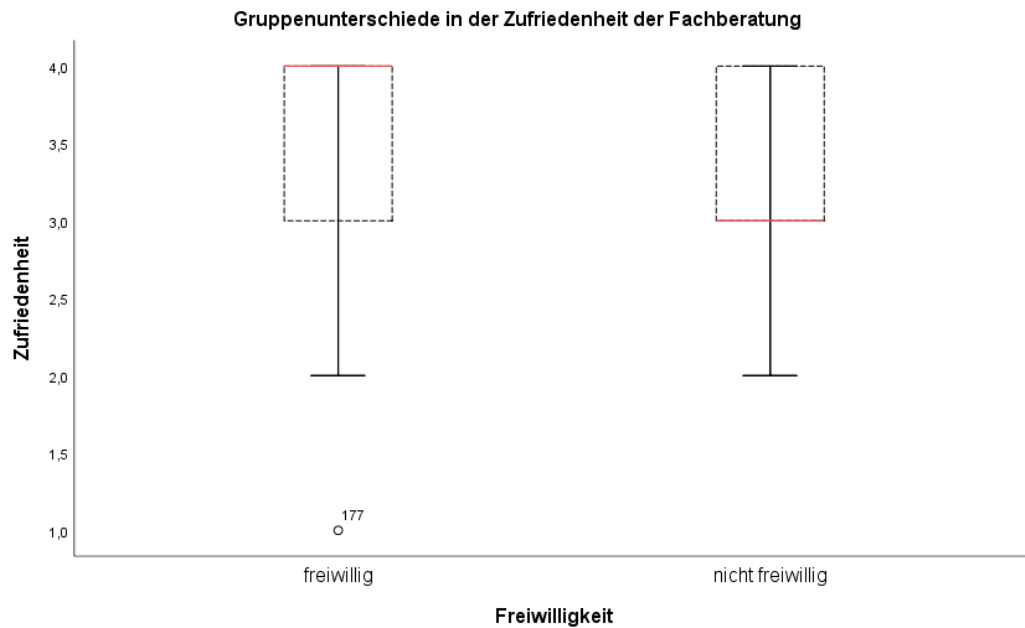


Abbildung h: Boxplot: Gruppenunterschiede in der Zufriedenheit der Fachberatung

Der Median liegt bei den „Freiwilligen“ bei 4,0, während er bei den „Nicht-Freiwilligen“ bei 3,0 liegt, d. h. die „Freiwilligen“ sind zufriedener.

H2: Pädagogische Fachkräfte, die sich freiwillig für eine Beratung entscheiden, fühlen sich durch die pädagogische Fachberatung nicht kontrolliert.

Wie der statistischen Berechnung ($\chi^2 (1, N = 325) = 190,059, p < 0,001$) zu entnehmen ist, fühlen sich jene Pädagog*innen, die sich freiwillig (Freiwilligkeit siehe Abbildung i) von der pädagogischen Fachberatung beraten lassen, weniger durch die pädagogische Fachberatung kontrolliert (Kontrollempfinden siehe Abbildung j).

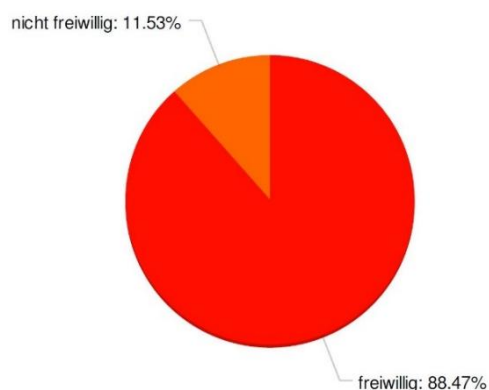


Abbildung i: Freiwilligkeit

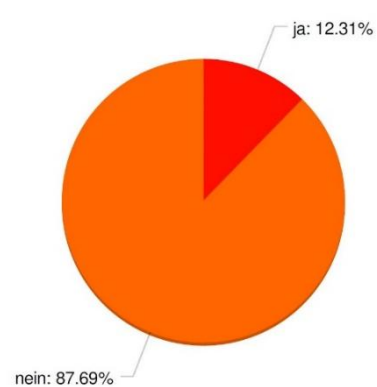


Abbildung j: Kontrollempfinden

H3: Das Beratungssetting „Einzelgespräch“ wird von den Pädagog*innen als besonders hilfreich erlebt. Je geschützter und privater der Rahmen, in dem das Setting stattfindet, desto hilfreicher empfinden die Pädagog*innen die Beratung.

Als am meisten bevorzugtes Beratungssetting (Frage 22) gaben von insgesamt 320 Personen 111 (34,7 %) das Einzelgespräch an; gefolgt von der Pädagogischen Sitzung³¹, der Homegroup-Besprechung³² und der Teambesprechung (siehe Abbildung I). Die Beratungssettings Seminar, PädQua³³, Runder Tisch³⁴ und Telefonberatung wurden kaum genannt (siehe Abbildung I). Wobei das Setting „Runder Tisch“ bei KIWI gerade erst etabliert wird und der erste Termin Corona-bedingt abgesagt werden musste sowie die Möglichkeit der Telefonberatung derzeit diskutiert wird, aber noch nicht in allen Regionen stattfindet. Telefonberatung wird unter den Fachberater*innen vor allem in Hinblick auf Nachhaltigkeit von Beratung und im Zusammenhang mit Entwicklungsprotokollen diskutiert. (siehe Tabelle und Abbildung k)

Beratungssetting	Häufigkeit	Prozent (%)
Einzelgespräch	111	34,69
Pädagogische Sitzung	65	20,31
Homegroup-Besprechung	62	19,38
Teambesprechung	57	17,81
Seminar	14	4,38
PädQua	6	1,88
Runder Tisch	3	0,94
Telefonberatung	2	0,63

³¹ = Planungs- und Reflexionszeit für pädagogische Fachkräfte bei KIWI

³² = Planungs- und Reflexionszeit in der jeweiligen Stammgruppe

³³ = Pädagogischer Qualitätszirkel zur Weiterentwicklung pädagogischer Qualität

³⁴ = geplante Diskussionsrunde zu selbst gewählten Themen für pädagogische Fachkräfte

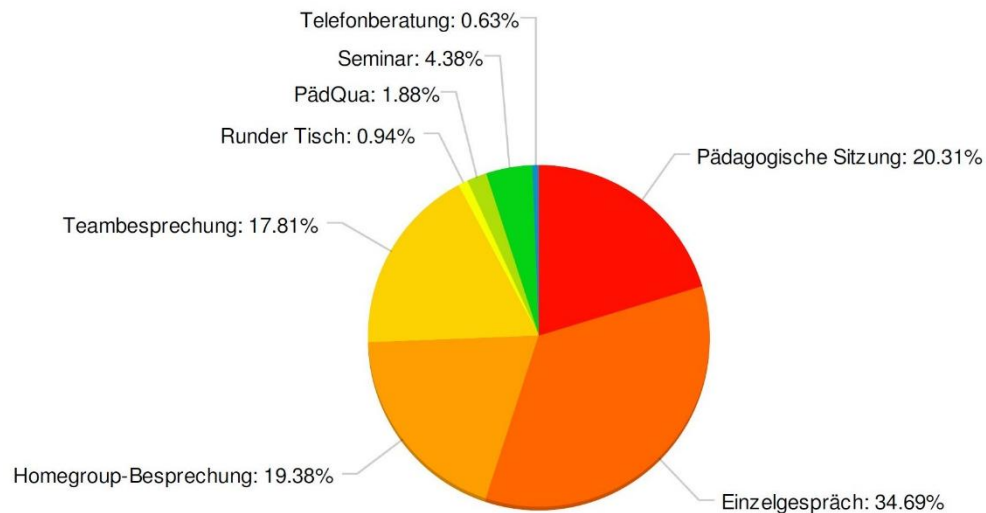


Abbildung k: Favorisierte Beratungssettings

H4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der persönlichen pädagogischen Kompetenz bei Pädagog*innen und ihrer Kooperationsbereitschaft mit der pädagogischen Fachberatung.

Zwischen der pädagogischen Kompetenz und der Kooperationsbereitschaft gibt es einen sehr schwachen negativen Zusammenhang ($r = -0,118$, $p = 0,037$) (siehe Abbildung m). Konkret bedeutet dies: Je höher die Kompetenz der pädagogischen Fachkraft, desto niedriger ist die Kooperationsbereitschaft mit der Fachberatung. Da der Korrelationskoeffizient sehr gering ist, handelt es sich jedoch um einen schwachen negativen Zusammenhang.

Auswertung der offenen Fragen 23 und 24:

In Anlehnung an Mayring wurden die offenen Fragen mittels qualitativer Inhaltsanalyse bearbeitet. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist schriftlich festgehaltene Kommunikation, wie es in der durchgeführten Befragung in Form von Antworten auf die geschlossenen Fragen (23 und 24) vorkommt. Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um ein regelgeleitetes systematisches Verfahren, dem eine theoretische Fragestellung zugrunde liegt. Mayring (2010) spricht im Hinblick auf Inhaltsanalyse auch von einer „kategoriegeleiteten Textanalyse“. Es handelt sich bei der durchgeführten Auswertung um eine zusammenfassende Inhaltsanalyse bzw. eine Reduktion des erhobenen Materials auf das für die

vorliegende Arbeit inhaltlich relevanteste. In einem ersten Schritt wurden alle Antworten der Befragten zu den offenen Fragen in ihrer Gesamtheit gesichtet, um weiter daraus abgeleitet Kategorien zu bilden bzw. die Einzelaussagen sinngemäß zu clustern. (Mayring 2010, 12ff.)

Den offenen Fragen liegt die Fragestellung *„Wie sollte Ihrer Meinung nach (= pädagogische Fachkräfte) Beratung durch die pädagogische Fachberatung erfolgen?“* zugrunde, die im Hinblick auf persönliche Einschätzungen bzw. Verbesserungsvorschläge beantwortet wurde. Vor diesem Hintergrund bildet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit *„Wie erleben Pädagog*innen bei ‚Kinder in Wien‘ (KIWI) die Begleitung durch die pädagogische Fachberatung?“* die Basis bei der Sichtung der Antworten bzw. der sich daraus ergebenden Kategorien.

In einem ersten Schritt wurden das Gesamtmaterial der offenen Fragen (23 und 24) gesichtet und im Sinne einer „induktiven Kategoriendefinition“ daraus unmittelbar Kategorien entwickelt (Mayring 2010, 83). Aufgrund des überschaubaren Datenmaterials wurden alle Antworten der Befragten berücksichtigt und den einzelnen Kategorien zugeordnet. Erst in einem nächsten Schritt kam es sowohl zu einer Erweiterung der Kategorien auf sieben – Frequenz und Verfügbarkeit, Fluktuation, Nachfrage, Setting, Expertise, Beratungsverlauf sowie Aufgaben und Rolle(n) – als auch zu einer Reduktion des Datenmaterials, indem inhaltlich konforme Aussagen im Sinne einer Generalisierung zusammengeschlossen wurden. Dabei wurde den gewonnenen generalisierten Aussagen eine Häufigkeitsangabe hinzugefügt. Im Anschluss daran erfolgte eine erneute Sichtung der bereits kategorisierten Antworten bzw. ein letzter Reduktionsdurchgang im Hinblick auf die Zusammenfassung der Daten. Zum Teil wurden im Zuge der Ergebnisinterpretation Aussagen der Befragten direkt angeführt, da sie im Hinblick auf theoretische Inhalte bzw. empirische Forschungen zur pädagogischen Fachberatung oder die im Vorfeld formulierten Hypothesen Relevanz besitzen.

In den im Anhang angeführten Tabellen sind die Ergebnisse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse festgehalten (siehe 10.2 Tabellen zu den Kategorien der offenen Fragen). Es wurden vor allem jene Antworten angeführt, die für eine größere Anzahl der Befragten relevant waren. Dem Träger „Kinder in Wien“ werden gegen Ende der Auswertung sämtliche anonyme Daten zur Verfügung gestellt, womit auch Einzelaussagen Berücksichtigung finden können. Die Ergebnisse werden basierend auf den theoretischen Ausführungen und unter

Berücksichtigung des erhobenen Datenmaterials interpretiert. Die vorliegenden Ergebnisse können auch als Erweiterung der Theorien gesehen werden.

Ergebnisse zur Kategorie Frequenz und Verfügbarkeit:

Insgesamt 31 Befragte sprechen sich für eine höhere Präsenz, Regelmäßigkeit in der Begleitung sowie längere Anwesenheiten durch die pädagogische Fachberatung aus. Präsenz oder auch Regelmäßigkeit in der Beratung wird jedoch von den Einzelnen unterschiedlich interpretiert. Einige Pädagog*innen wünschen sich eine zweiwöchige oder monatliche Begleitung für sich bzw. ihre Kolleg*innen, andere möchten Beratung mindestens einmal jährlich in Anspruch nehmen.

18 Pädagog*innen wünschen sich, dass sie die pädagogische Beratung direkt anfordern könnten. Dieser Wunsch zeigt sich ebenso in den Angaben (vgl. unten angeführte Grafik) zu Frage 18. Acht Befragte betonen dabei den Wunsch einer Kontaktaufnahme durch Leitung oder Pädagog*innen bei Bedarf oder bei akuten Fällen.

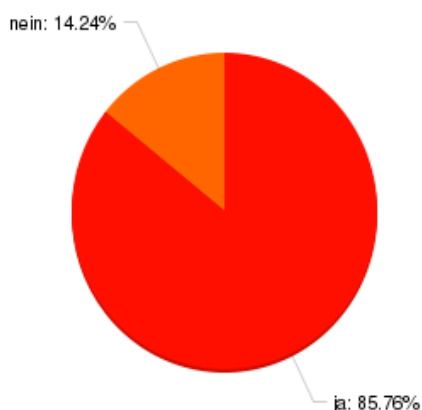


Abbildung I: Direkte Anforderung der pädagogischen Fachberatung durch die Fachkraft erwünscht

Insgesamt ist der Wunsch nach höherer Frequenz und Verfügbarkeit der pädagogischen Fachberatung sichtbar. Dieses Anliegen äußert sich u. a. in folgenden Aussagen:

*„Päd. Fachberater*innen sollten für weniger Standorte zuständig sein, um diese intensiver betreuen zu können.“*

„Mehr Ressourcen an Fachberatung – auch für Standorte, die ‚gut laufen‘.“

„Wenn der Fachberaterin mehr Zeit zur Beobachtung möglich wäre, würde sie die Problemsituation besser analysieren können.“

Obwohl die Anzahl der zu betreuenden Standorte im Vergleich zu pädagogischen Fachberater*innen in Deutschland teilweise niedrig ist, zeichnet sich in der Befragung bei KIWI ab, dass von pädagogischen Fachkräften mehr Ressourcen gewünscht werden.

Ergebnisse zur Fluktuation:

Einige Befragte geben an, dass es aus diversen Gründen (Regionswechsel, Zusammenschlüsse der Regionen, Stellenwert der Fachberatung in der Geschäftsstelle) unter den pädagogischen Fachberater*innen immer wieder zu einer hohen Fluktuation (vgl. hierzu Ergebnisse der geschlossenen Fragen 8 und 9) kommt. Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen zeigen, dass rund 41 % bei KIWI von ihrer aktuellen Fachberaterin seit weniger als einem Jahr begleitet werden und 44 % seit ein bis drei Jahren. Dem gegenüber stehen 15 %, die ihre zuständige Fachberaterin seit über drei Jahren kennen. 52 % der Befragten geben außerdem an, dass es im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit bei KIWI zu einem Wechsel in der pädagogischen Fachberatung gekommen ist.

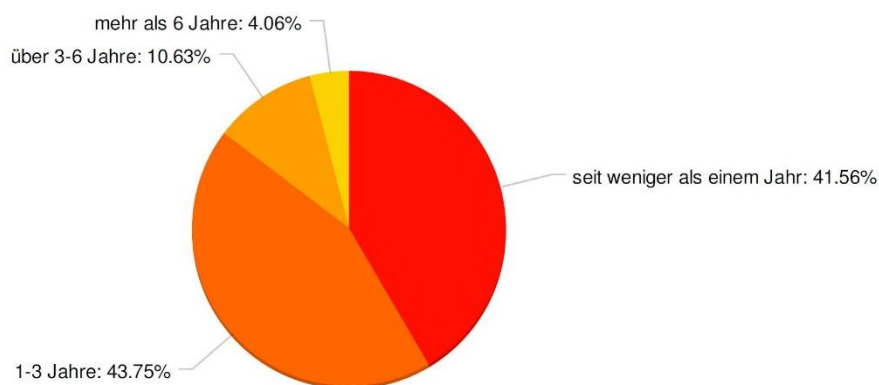


Abbildung m: Dauer der Begleitung durch die pädagogische Fachberatung

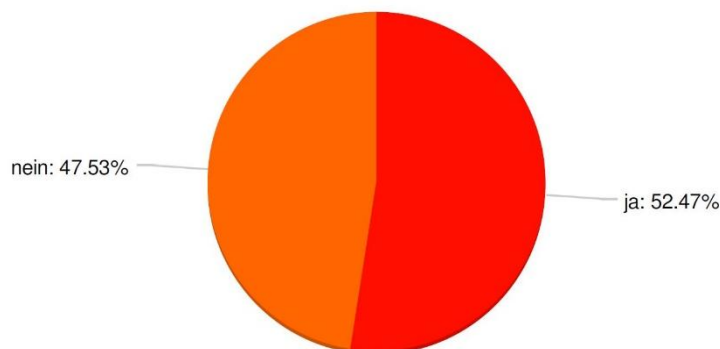


Abbildung n: Fluktuation und Wechsel der zuständigen pädagogischen Fachberaterin

Die häufigen Personalwechsel innerhalb der Fachberatung werden von einigen Pädagog*innen kritisch gesehen und haben laut diesen Auswirkungen auf die Zusammenarbeit sowie die Beziehung mit der pädagogischen Fachberatung. Bezugnehmend auf theoretische Ausführungen ist die Beziehung wesentliche Basis für eine gelingende und nachhaltige Beratung. Folgende Aussagen wurden diesbezüglich angeführt:

„Ich finde das Konzept der Fachberatung sehr gut. Allerdings ist es schwierig, wenn jedes Jahr ein Wechsel der Fachberatung – sei es durch Personalwechsel oder Zuteilung zu einer anderen Region – stattfindet. Durch diese ständigen Wechsel kann nur schwer eine gute Arbeitsbeziehung hergestellt werden. Ich wende mich bei Problemen und Herausforderungen im Alltag daher lieber an eine langjährige Kollegin oder die Kindergartenleitung.“

„Regelmäßige Besuche am Standort (in entspannten Zeiten) fördern die Beziehung, wodurch man in Krisenzeiten gerne auf die Fachberatung als Ressource zurückgreift!“

„Die Fachberaterinnen sind ein extrem wichtiger Teil der täglichen pädagogischen Arbeit! Es braucht deshalb dringend mehr Wertschätzung für die Fachberaterinnen – speziell auch von höheren Stellen. Vielleicht würde das dabei helfen, die Fluktuation und den steten Wechsel unter den Fachberaterinnen geringer zu halten, damit auch längere Prozesse gut begleitet werden können!“

Ergebnisse zur Nachfrage:

Insgesamt 41 Pädagog*innen geben an, dass sie ihre Rolle sowie Performanz im täglichen Kinderdienst gerne gemeinsam mit der pädagogischen Fachberatung reflektieren würden. In diesem Zusammenhang geben die Befragten an, dass die Fachberaterin den täglichen Betrieb sowie die pädagogische Fachkraft in ihrer Tätigkeit beobachten könnte und anschließend eine Nachbesprechung und Reflexion auf Augenhöhe außerhalb der Gruppe stattfinden sollte.

16 Befragte wünschen sich Gespräche mit der Fachberatung, um Fragen im Bereich Didaktik und Pädagogik zur täglichen Praxis thematisieren zu können, neue Perspektiven zu gewinnen und Tipps, Impulse, Literatur sowie Anregungen zu

erhalten. Acht Personen nennen, u. a. auch im Hinblick auf Prävention, als gewünschtes Leistungsangebot der Fachberatung Supervision bzw. kollegiale Beratung. Weiter besteht eine Nachfrage an Inputs bei Teambesprechungen, der pädagogischen Sitzung, Psychohygiene und Unterstützung bei Kommunikation sowie Aufgabenverteilung im Team.

Ergebnisse zum Setting:

Wie bereits an den Ergebnissen zu den geschlossenen Fragen ersichtlich, wird auch bei den offenen Fragen das Einzelgespräch, welches bevorzugt außerhalb des Gruppengeschehens stattfinden sollte, von 29 Personen angegeben und damit am häufigsten genannt; gefolgt von den Einzel- bzw. Gruppenberatungen, welche von 13 Personen angeführt werden. Acht Pädagog*innen geben an, dass sie eine Nachbesprechung, einige Wochen nach der pädagogischen Beratung, als sinnvoll erachten würden, um nochmals die umgesetzten Maßnahmen zu reflektieren. In Anlehnung an Ausführungen zur pädagogischen Fachberatung in Deutschland bzw. zur Prozessbegleitung ist bei „Kinder in Wien“ gegenwärtig eine Arbeitsgruppe damit befasst, Formulare für Beratungsprozesse bzw. Entwicklungsprozesse zu erstellen. Im Rahmen der offenen Fragen sowie auch in direkten Rückmeldungen zum Fragebogen per E-Mail weisen Pädagog*innen darauf hin, dass die vielfältigen Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung transparent gemacht werden sollten bzw. teilweise die Pädagog*innen sich nicht darüber im Klaren sind, für welche Aufgaben/Fragen die pädagogische Fachberatung zuständig ist.

Ergebnisse zur Expertise:

Insgesamt herrscht im Hinblick auf pädagogische Fachberatung bei KIWI eine hohe bzw. eher hohe Zufriedenheit, die sich in den Ergebnissen der geschlossenen Fragen widerspiegelt. Auch im offenen Teil geben sechs Pädagog*innen zusätzlich an, dass sie mit der Leistung der Fachberatung sehr zufrieden sind, und einzelne Fachberater*innen werden in ihrer Kompetenz auch persönlich genannt. Sechs Pädagog*innen führen demgegenüber an, dass sie sich eine höhere Qualifikation sowie Professionalität der pädagogischen Fachberatung wünschen würden. Hierzu geben die Befragten Folgendes an:

„Manchmal frage ich mich nach der Qualifikation der Päd. Fachberatung.“

„Sehr junge päd. FB haben selbst viel zu wenig Erfahrung aus der Praxis – das wirkt sich auf die Qualität aus.“

„Die FB von vor einem Jahr ist meiner Meinung nach ... sehr unprofessionell ... und ich würde mich nicht mit komplexen Problemen, Themen etc. an sie wenden.“

*„Fachberater*innen sollten neutral sein – diese können vorab (unfreiwillig) durch die Standortleitung beeinflusst werden.“*

In diesem Zusammenhang wird angegeben, dass langjährige Berufserfahrung und eine Expertise im Hinblick auf das KIWI-Konzept notwendig sind.

Ebenso wird der theoretische Transfer in die pädagogische Praxis angesprochen und Problematiken, die sich daraus ergeben können:

„Manchmal ist die Fachberatung zu weit weg vom Kindergartenalltag. Viele Vorschläge sind gut gemeint, aber in der Praxis nur schwer umzusetzen.“

Ergebnisse zum Beratungsverlauf:

13 der befragten Pädagog*innen möchten einerseits in der Beratung durch die pädagogische Fachberatung ihre Anliegen oder auch Belastungen schildern können, ohne verurteilt zu werden, andererseits wünschen sie sich einen gemeinsamen Austausch auf Augenhöhe und eine gemeinsame Lösungsfindung. Die Beratung sollte außerdem an die jeweiligen Personen sowie Situationen angepasst sein. In den offenen Fragen wird der Aspekt der Freiwilligkeit von sechs Pädagog*innen angesprochen und eine freiwillige Beratung nach Bedarf und ohne Kontrolle betont. Zwei Befragte führen außerdem an, dass die Beratungsinhalte überregionale Gültigkeit haben sollten.

Folgende Persönlichkeitsmerkmale werden im Hinblick auf pädagogische Fachberatung von den Befragten (teilweise mehrmals) angeführt: ernsthaft, engagiert, respektvoll, humorvoll, offen, motivierend, wertschätzend, unterstützend, verständlich (mit konkreten Beispielen), fachlich fundiert, professionell, persönlich,

vertraut, lösungsorientiert, neutral und objektiv, mehrere Faktoren berücksichtigend (Weitblick). Diese Merkmale unterscheiden sich nicht von den Theorien diverser Autor*innen zu den Kompetenzen und Eigenschaften, die als wesentlich für Berater*innen erachtet werden.

Ergebnisse zu Aufgaben und Rolle(n):

Die Rolle der pädagogischen Fachberatung sehen Pädagog*innen u. a. in der Beratung der Managementebene (Geschäftsführung und Regionalmanager*innen) – eine Schnittstellenfunktion, um zwischen Geschäftsführung und Praxis zu vermitteln und damit einhergehend Verbesserungen für die Praxis zu erzielen. Zudem betonen einige Befragte die Zusammenarbeit, Beratung und Vernetzung auf Bundes-, Träger- und politischer Ebene:

*„Es ist gut wenn es Leute gibt die die Leute fachlich beraten können wenn das gewünscht ist aber eigentlich geht es bei der Beratung immer nur um "Schadensbegrenzung" – die eigentlichen Probleme sind auf höheren Ebenen zu vermerken und hier könnten Fachberater*innen mehr Bewusstsein für Rahmenbedingungen, Tagesabläufe und pädagogische Ziele schaffen.“*

*„Ich halte es für wichtig, dass es Pädagogische Fachberater*innen gibt, aber denke, dass ihre Arbeit in der Kommunikation und der Vermittlung von Problemen innerhalb des Teams, des Vereins, der Mitarbeiter*innen und den politischen Verbündeten forciert sein sollte, um tatsächlich die pädagogische Arbeit und ihre Qualität nach außen zu vermitteln, zu unterstützen und vor allem zu verbessern.“*

„Beratung des unpädagogischen Personals durch die päd. Fachberatung scheint mir notwendiger zu sein als die Beratung der bereits Pädagogisch ausgebildeten Arbeitskräfte. So hätte man zum Beispiel den wirtschaftlichen Wachstums Kiwis (der pädagogisch nicht notwendig, qualitätstechnisch fordernd und noch dazu kaum umsetzbar ist) verhindern können und würde jetzt nicht auf ‚leeren Häusern‘ sitzen –nur des ‚Wachstums wegen‘.“

„Um in dem FACH ZU BERATEN finde ich außerdem, dass sie auf politischer & wirtschaftlicher Ebene ‚beraten‘ sollte (dh. Gespräche

führen soll), um notwendige Änderungen im System voranzutreiben und dem Berufsbild aus dem Keller zu helfen, Löhne zu erhöhen und Bewusstsein für die MISSSTÄNDE (Personalschlüssel – Inkompetenzen auf der Führungsebene mit unzureichender Managementausbildung, fehlende Gelder für Spielzeug und anderes notwendige Material uvm.) im Kindergarten-Bereich zu verbessern.“

Bezugnehmend auf theoretische Ausführungen zur pädagogischen Fachberatung in Deutschland, zählt zu dem vielfältigen Aufgabengebiet von Fachberatung ebenso die Öffentlichkeitsarbeit, die Auseinandersetzung mit Politik und Behörden sowie das Einnehmen einer Schnittstellenfunktion zwischen Theorie und Praxis. Zudem geben die Befragten an, dass pädagogische Fachberater*innen eine Vermittler*innen-Rolle in den Teams darstellen bzw. diese eine Kontrollfunktion im Hinblick auf fehlende Kompetenzen bei Leitungen einnehmen könnten.

Nachdem im vorangehenden Kapitel die gewonnenen Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung bei KIWI ausführlich erläutert wurden, werden in einem letzten Schritt die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Folgerungen bzw. Weiterentwicklungen pädagogischer Fachberatung bei „Kinder in Wien“ in einem Resümee diskutiert und interpretiert.

8 Resümee

In der bei „Kinder in Wien“ durchgeführten Befragung zum Themenkomplex „Begleitung durch die pädagogische Fachberatung“ konnte bei den pädagogischen Fachkräften insgesamt eine große Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der Fachberatung ermittelt werden. Die individuellen Erfahrungen, die erhoben wurden, rücken den beruflichen Mehrwert pädagogischer Fachberatung in den Fokus und bestärken die Annahme, dass pädagogische Beratung u. a. in Momenten, die Unvorhergesehenes zum Vorschein bringen und bei Pädagog*innen zu Irritationen führen, relevant ist. Vor diesem Hintergrund geht die Beratungsleistung über das qualifizierte Nachdenken über sich selbst hinaus, das an sich schon ein wesentliches Qualitätsmerkmal für pädagogische Professionalität in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt, und generiert im gemeinsamen Dialog zwischen

Fachberatung und Fachkraft neues Wissen. Jedoch nicht nur in Phasen der Irritation bzw. in kritischen Situationen kann pädagogische Fachberatung sinnvoll sein. Teilweise geht es auch darum, Pädagog*innen in ihrer Performanz zu bestärken, präventiv zu arbeiten und Weiterentwicklung voranzutreiben. Die erhobenen Daten der Online-Befragung belegen, dass etliche Pädagog*innen bei KIWI dezidiert ihr Verhalten im Berufsalltag mit externen Reflexionspartner*innen diskutieren wollen und die Bereitschaft zeigen, von der pädagogischen Fachberatung bewusst in ihren pädagogischen Handlungen beobachtet zu werden. Wesentlich in diesem Kontext ist, dass die Beobachtungen im Anschluss in einem Einzelgespräch gemeinsam reflektiert und analysiert werden bzw. eine sachliche Nachbesprechung erfolgt. Prädestiniert für diese Aufgabe ist die Berufsgruppe der pädagogischen Fachberatung, denn diese steht nicht im täglichen Kinderdienst und hat daher die Ressourcen, gezielt zu beobachten.

Flores und Elbaum (2018), betonen in ihren Ausführungen, dass Pädagog*innen von Beobachtungen der Tätigkeit ihrer erfahrenen Kolleg*innen häufig profitieren. Demgegenüber äußern Pädagog*innen bei KIWI zwar im Rahmen der Befragung den Wunsch, von der pädagogischen Fachberatung in ihrer Tätigkeit beobachtet zu werden, aber im Vergleich beobachten Pädagog*innen bei KIWI selbst wenige Handlungen von Fachberater*innen. Zwar kommt es im Zuge der Beratung immer wieder einmal vor, dass Fachberater*innen in akuten Situationen eingreifen und gegebenenfalls die Gruppenführung übernehmen, aber grundsätzlich nimmt die pädagogische Fachberatung vor Ort eine hauptsächlich beobachtende Rolle ein. Die Möglichkeit, selbst zu beobachten, erhalten die pädagogischen Fachkräfte, wenn sie an anderen Standorten hospitieren. Fachberater*innen bei KIWI könnten andocken, bewusst Zeitressourcen für das Veranschaulichen von Handlungen im pädagogischen Alltag zu schaffen und in Form eines zeitweiligen *Rollentauschs* Performanz vorzuleben. Insgesamt begreifen die Autor*innen Beratung und kontinuierliche Begleitung u. a. als Chance, um Stress und etwaige Ängste zu reduzieren. (Flores und Elbaum (2018), [1])

Obwohl die durchgeführte Untersuchung bei KIWI belegt, dass eine signifikant hohe Anzahl der Befragten gute Erfahrungen mit der Begleitung durch die pädagogische Fachberatung gemacht hat und die Beratungsleistung auch gerne in Anspruch genommen wird, intendiert die vorliegende Arbeit keine bloße Bestätigung der Relevanz pädagogischer Fachberatung und ihrer Erfolge in der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften, sondern vor allem aus den gewonnenen Daten Potenziale zu identifizieren und Folgerungen abzuleiten, die für die

Weiterentwicklung der Funktion pädagogischer Fachberatung bei KIWI relevant sein können. Wird in diesem Zusammenhang die Perspektive auf zwei schriftliche Rückmeldungen zu den offenen Fragen gelenkt, die zwar in der Summe der Ergebnisse nicht hervorstechen, jedoch individuelle Relevanz besitzen, kann diskutiert werden, wie einer Problematik, die im Kontext pädagogischer Beratung immer wieder im Hinblick auf Theorie-Praxis-Transformation auftritt, begegnet werden kann. In den Angaben der Pädagog*innen zur pädagogischen Fachberatung thematisieren diese, dass die Vorschläge der Fachberater*innen in der Praxis nicht immer umsetzbar sind. Es stellt sich die Frage, wie dem entgegengewirkt werden könnte bzw. wie Beratung in der KIWI-Praxis erfolgen muss, damit sie auch von den Einzelnen angenommen werden kann und sich Fachberatung und pädagogische Fachkraft nicht in einen latenten Machtkampf begeben.

Wesentlich dafür scheint vor allem die wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Expertisen, die es ermöglicht, dass in ein Gespräch sowohl das Fachwissen der pädagogischen Fachberatung als auch die individuell und standortspezifisch vorhandene Expertise der pädagogischen Fachkraft einfließen und dieses Wissen gleichwertig nebeneinanderstehen darf. Die pädagogische Fachberatung ist in diesem Kontext dazu angehalten, ihre *Rolle als Wissende* zeitweise aufzugeben, um das *Spezialwissen* der Pädagog*innen als Expert*innen ihrer beruflichen Praxis anzuerkennen und mit konzeptionellem Fachwissen abzugleichen. Dies könnte dazu führen, dass sich das vermeintlich hierarchische Verhältnis zwischen Fachberatung und Fachkraft zugunsten einer Kommunikation auf Augenhöhe in einer Synthese auflöst. So wie Freire (1970) in seinen Vorstellungen zur Pädagogik³⁵ veranschaulicht, dass *nicht ausschließlich für die zu Erziehenden* gedacht werden darf, sondern immer *mit* ihnen, ist dies auch wesentliches Moment im Beratungsprozess. Freire sieht in der „Auflösung des Lehrer*innen-Schüler*innen-Widerspruchs“ bzw. darin, dass beide gleichzeitig Lehrende und Lernende sind, eine Synthese (Schmied-Kowarzik 2008, 76ff.). Dabei geht es im Hinblick auf pädagogische Fachberatung u. a. auch darum, dass die zu Beratenden sich als selbstwirksam und eigenverantwortlich erleben können, indem diese ihren allumfassenden Blick auf die gelebte Praxis in den Dialog einbringen, die spezifischen Rahmenbedingungen vor Ort aufzeigen und rückmelden, was im pädagogischen Alltag tatsächlich realisierbar ist. Die Fachberatung wiederum bringt nicht nur die Perspektive aktueller Theorien ein, sondern zeigt Handlungsoptionen auf, indem sie die pädagogische Performanz in anderen Einrichtungen vergleichend

³⁵ Freire, P. (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.

zur Diskussion stellt. Dabei verbindet sich der konzeptionelle, ein Stück weit abstrakte Blick der pädagogischen Fachberatung mit der situativ-konkreten Perspektive der pädagogischen Fachkraft, und unterschiedliche, möglicherweise auch vorerst konträre Ansichten formieren sich durch wechselseitige Interpretation zu etwas Neuem. In diesem Sinne liefern nicht nur Theorien Erkenntnisse für die Praxis, sondern es wird auch geprüft, ob sich diese in der Praxis bewähren.

Vorausgesetzt freilich, dass bereits ein tragfähiges Arbeitsbündnis zwischen Fachberatung und Pädagog*innen besteht und sich die pädagogische Fachkraft aus freien Stücken auf den gemeinsamen Prozess einlässt. Das ist höchstwahrscheinlich nicht der Fall, wenn die Fachberatung auf eine Fachkraft trifft, die erst seit Kurzem bei „Kinder in Wien“ tätig ist oder die Beratung von der Managementebene verordnet wurde. Vor allem bei Fachkräften, die neu im Berufsfeld sind und keine Vorstellungen von der Funktion der pädagogischen Fachberatung haben, kann es in der Begegnung mit der Fachberatung zu Unsicherheiten und Ängsten kommen, etwas *falsch* zu machen. Eventuell stellen sie sich Fragen wie: „Wie wird die Fachberaterin mein Verhalten in der Gruppe beurteilen?“ Oder: „Was geschieht, wenn die Kinder nicht auf mich *hören*?“ Das zentrale Dilemma besteht darin, dass die zuständige Fachberatung in diesen Fällen als Kontrolle, nicht primär als Unterstützung wahrgenommen wird. Berufseinsteiger*innen beispielsweise wissen nicht um die Rolle(n) der pädagogischen Fachberatung bei KIWI. Fehlende Transparenz seitens des Trägers bzw. kein einheitlicher Konsens dahingehend, was pädagogische Fachberatung im Feld zu leisten hat, können zu Irritationen sowohl bei pädagogischen Fachkräften (auch bei langjährigen), als auch bei Fachberater*innen selbst führen.

Dies zeigt sich in der Forderung nach einer klaren Definition der Tätigkeit, die in den angeführten Untersuchungen und theoretischen Auseinandersetzungen zum Berufsfeld in den Fokus rückt und auch in der Erhebung bei KIWI von den Pädagog*innen thematisiert wird. Eine klare Definition insofern, als pädagogische Fachkräfte wissen, ob sie es in dem Fall der Fachberatung mit einer prüfenden Kontrollinstanz oder einer Unterstützungsleistung zu tun haben. Ist pädagogische Fachberatung beides, Kontrolle und Unterstützung, dann muss sowohl an die zuständigen Fachberater*innen als auch an die Fachkräfte klar kommuniziert werden, in welcher Funktion sie augenblicklich in der Einrichtung vertreten sind. Ein facettenreiches und beliebig dehnbar formuliertes Aufgabenprofil von pädagogischer Fachberatung findet sich nicht nur bei „Kinder in Wien“, sondern stellt beispielsweise auch in deutschen Einrichtungen eine Problematik dar. Dem kann entgegengewirkt

werden, indem die Aufgaben – etwa in Form eines präzise ausformulierten Positionspapiers³⁶ oder einer konkreten sowie aktualisierten Stellenbeschreibung – deutlich dargelegt werden. In Anlehnung an die durchgeführte Befragung bei KIWI muss bezugnehmend auf das Spannungsfeld „Kontrolle und Unterstützung“ jedenfalls festgehalten werden, dass sich ein signifikant hoher Prozentsatz der befragten Fachkräfte für eine auf Freiwilligkeit basierende Beratung und gegen Kontrolle durch die Fachberatung ausspricht. Zudem zeigt die Erhebung deutlich, dass Pädagog*innen, die Beratung freiwillig in Anspruch nehmen, zufriedener mit dieser sind und Beratung auch gerne annehmen. Es ist also davon auszugehen, dass Beratung einen Mehrwert für Fachkräfte darstellt, wenn diese freiwillig erfolgt, und dass im Sinne einer gewünschten Effizienz der Beratungsleistungen seitens des Trägers der Faktor der Freiwilligkeit als ein essenzieller identifiziert werden muss.

In der Studie zur „Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen“ von 2017 werden Befürchtungen und etwaige Ängste gegenüber Kontrollinstanzen durch öffentliche Behörden deutlich sichtbar. Dahinter stehen etwa Sorgen der Einzelnen, den Standort verlassen bzw. schließen zu müssen. „Während also die Kontrollfunktion der Aufsicht wahr- und ernst genommen und von den elementarpädagogischen Einrichtungen auch durchaus gefürchtet wird, ist der Aspekt der Beratung, der gemeinsamen problemorientierten Lösungsentwicklung noch deutlich ausbaufähig“ (Hover-Reisner et al. 2017, 171). Während Behörden offenbar daran gelegen ist, als Kontrollorgan aufzutreten, versucht sich das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung bei „Kinder in Wien“ sehr wohl unter dem Gesichtspunkt von Qualitätssicherung als Beratungs- und nicht als Kontrollinstanz zu etablieren. Wird dagegen pädagogische Fachberatung von den einzelnen Einrichtungen als Kontrolle wahrgenommen, befördert dies in Anlehnung an die Autor*innen (2017, 171) den Umstand, dass Standorte Missstände vor Externen verschleiern und diesen eine fiktive Realität *vorgaukeln*. Betont wird demgegenüber: „... eine Praxis der Kooperation in der Qualitätsentwicklung ..., die anerkennend und wertschätzend erfahren wird“ (Hover-Reisner et al. 2017, 171). Eine solche Kooperation sollten pädagogische Fachberater*innen bei KIWI weiterhin anstreben.

Die Daten der Untersuchung sowie theoretische Konzeptionierungen zum Themenkomplex pädagogische Fachberatung heben demnach die Aufklärung über

³⁶ vgl. Alsago et al. (2018): Fachberatung im Aufbruch.

die Rolle(n) der pädagogischen Fachberatung und den Aspekt der Beziehung als wesentliche Elemente von Beratung hervor. Pädagog*innen bei KIWI machen u. a. das Fehlen einer stabilen Arbeitsbeziehung an der hohen Fluktuation der Fachberater*innen fest. Eine pädagogische Fachkraft führt explizit an, dass der häufige Wechsel der Fachberatung dazu führt, dass sie sich bei Fragen eher an die Leitung oder Kolleg*innen wendet, auch wenn die Funktion der Fachberatung prinzipiell geschätzt wird. Besteht eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der pädagogischen Fachberatung und der Fachkraft, wissen Pädagog*innen, woran sie bei den Berater*innen sind, können Belastungen, Herausforderungen und Ängste angesprochen werden, ohne dass die Pädagog*innen fürchten müssen, für ihre Empfindungen und ihre vermeintlichen Schwächen verurteilt oder negativ markiert zu werden. Welche Faktoren für den hohen Wechsel bei pädagogischen Fachberater*innen bei KIWI verantwortlich sind, lässt sich an dieser Stelle nicht festmachen. Es können jedoch herausfordernde Faktoren festgehalten werden, die sich insgesamt in der Funktion der pädagogischen Fachberatung ergeben können und die in diversen Untersuchungen zur Fachberatung sowie auch in der Erhebung bei KIWI in den Fokus rücken. Als Herausforderungen im Berufsfeld pädagogische Fachberatung können demnach das umfangreiche Aufgabenprofil, die geforderte Flexibilität, das stetig aktualisierte sowie breite Fachwissen, permanente Verfügbarkeit, die Anzahl der zu betreuenden Einrichtungen und die Schnittstellenfunktion zwischen den unterschiedlichen Ebenen genannt werden. Weiters führt eine Befragte im Online-Fragebogen dezidiert an, dass mangelnde Anerkennung und Wertschätzung seitens der Organisation u. a. Gründe für die hohe Fluktuation sein könnten.

Wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Expertise und eine funktionierende Arbeitsbeziehung fördern höchstwahrscheinlich auch die Wahrnehmung pädagogischer Fachberatung als Unterstützung und weniger als Kontrolle. Ebenso wie die Handhabe von Pädagog*innen, sich in Bedarfsfällen direkt an die pädagogische Fachberatung zu wenden, zu mehr Eigenverantwortung seitens der pädagogischen Fachkräfte führen kann. Die Aspekte Eigeninitiative und Eigenverantwortung spielen in Theorien zur Beratung eine essenzielle Rolle, da in Anlehnung an diverse Autor*innen Beratung vor allem dann wirksam ist, wenn diese auf Eigeninitiative, also durch intrinsische Motivation, erfolgt und Pädagog*innen im gemeinsamen Prozess selbst tätig werden. Etliche Pädagog*innen geben diesbezüglich an, dass sie gerne direkt Kontakt mit der Fachberatung aufnehmen würden. Diese Option gibt es bei KIWI derzeit offiziell nicht. Der Besuch durch die

pädagogische Fachberatung erfolgt gegenwärtig in Absprache mit der zuständigen Regionalmanagerin oder der Standortleitung. Im Sinne der Freiwilligkeit, die wesentlich dazu beiträgt, dass Beratung von der Fachkraft auch angenommen werden kann, und im Hinblick darauf, dass diese ihre individuellen Lernfelder am besten einschätzen können, sollten die Vorteile und Nachteile einer Einführung der direkten telefonischen Kontaktaufnahme durch Pädagog*innen bei KIWI abgewogen und diskutiert werden. Zudem kann an die Eigenverantwortung der einzelnen pädagogischen Fachkräfte appelliert werden, indem diese ihren individuellen Entwicklungsprozess mit Unterstützung der zuständigen Fachberatung selbstständig dokumentieren. Denn die Herausforderung in der Beratung liegt teilweise auch darin, dass die gemeinsam besprochenen Maßnahmen ihren Weg in die Praxis finden. Es geht darum, dass Pädagog*innen verbindlich Neues ausprobieren, da sich pädagogisches Wissen erst durch kontinuierliche Performanz in der Praxis konstruiert. Auch in der Schulforschung zum Bereich Beratung von Lehrer*innen zeigt sich deutlich, „that if teachers are to improve their knowledge and skills, they need ongoing opportunities to try out new ideas within their own classroom contexts and with the help of skilled colleagues“ (Fullan 2001 zit. n. Ryan 2004, 1). Pädagog*innen sollen und können mit Unterstützung der pädagogischen Fachberatung ihren individuellen Prozess mitgestalten und sich insofern als selbstwirksam erleben. Fachberatung muss es demnach u. a. gelingen, Fachkräfte darin zu unterstützen, dass die Einzelnen ihre individuellen Entwicklungen und Fortschritte auf sich selbst zurückführen; pädagogische Fachberatung bestätigt somit die Pädagog*innen darin, ihre Erfolge intern zu attribuieren (Schwarzer und Jerusalem 2002, 30f.). Denn wesentliches Element in der Zusammenarbeit zwischen Fachberatung und Fachkraft ist es nicht ausschließlich, den Pädagog*innen ihr Verhalten zu spiegeln, sie gegebenenfalls mit Details zu konfrontieren, sondern Fachkräfte auch darin zu bestärken, *das Gute zu sehen*; wie etwa gelungene Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft.

Die Möglichkeit der persönlichen Handhabe kann in einem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit der Fachberatung gesehen werden. Ein Großteil der befragten Pädagog*innen gibt nicht nur an, dass sie im Bedarfsfall direkt Kontakt zur pädagogischen Fachberatung aufnehmen möchten, sondern auch, dass eine regelmäßige Verfügbarkeit der Fachberatung bzw. höhere Präsenz wünschenswert wäre bzw. diese jeweils für weniger Standorte zuständig sein sollten. Dadurch könnte auch gewährleistet werden, dass Fachberater*innen länger an den Standorten anwesend wären und etwaige Herausforderungen besser erfasst

werden könnten. Eine pädagogische Fachkraft führt diesbezüglich ausreichend Zeitressourcen als wesentlich für umfassende Beobachtungen und professionelle Analyse der gegebenen Herausforderungen sowie Problemkomplexe an. Fachberatung bei KIWI könnte diesbezüglich *Beobachtungs- und Reflexionstage* etablieren, die in den jeweiligen Regionen in Form von ausgewählten Terminen angeboten werden und von den Pädagog*innen freiwillig gebucht werden können. Tage, an denen in einer Einrichtung bzw. in einer Gruppe bewusst Zeit für Beobachtungen des pädagogischen Alltags sowie ein anschließendes Einzelgespräch eingeplant werden. Im Mittelpunkt des Interesses würden dabei, wie bei der Praxis- und Qualitätsbegleitung mittels GInA nach Weltzien (2018), die bewusste Reflexion der persönlichen Performanz sowie standortspezifische Themen stehen; im Gegensatz zur Normierung praktischen Handelns. Dies würde auch der Rückmeldung der befragten Pädagog*innen, die größtenteils einen Mehrwert in der bewussten Beobachtung und Reflexion *durch* sowie *mit* der pädagogischen Fachberatung sehen, entsprechen.

Zeitressourcen sollen in Anlehnung an die Befragten auch für etwaige Nachbesprechungen, die beispielsweise einige Wochen nach der Umsetzung der miteinander geplanten Maßnahmen erfolgen und die Möglichkeit bieten, erneut in einen gemeinsamen Reflexionsprozess zu treten, zur Verfügung stehen. Zu solchen Nachbesprechungen kommt es in der Beratung bei KIWI aus Mangel an Zeit häufig nicht. Im Gespräch mit der pädagogischen Leitung der Fachberatungsabteilung bei KIWI wird jedoch deutlich, dass der Wunsch zur Nachbesprechung auf beiden Seiten – jener der Pädagog*innen und auch jener der Fachberater*innen – gegeben ist. Eine langfristige Begleitung des Beratungsprozesses, die Dokumentation mittels Entwicklungsprotokoll für sowohl Berater*innen als auch zu Beratende und gegebenenfalls die Möglichkeit zur Vorbereitung auf den Besuch sollten Intentionen der Fachberatung bei KIWI sein. Bestmöglich erfolgt die Protokollierung der Beratungen sowohl mittels Dokumentation durch die pädagogische Fachberatung als auch in Form eines Entwicklungsprotokolls durch die pädagogische Fachkraft, wobei den Pädagog*innen Vorlagen für Entwicklungsprotokolle sowie für die schriftliche Vorbereitung auf den Besuch der Fachberatung von Fachberater*innen zur Verfügung gestellt werden. Nicht nur, weil dadurch in den Blick gerät, ob die Beratung bei den Einzelnen nachhaltig ankommt und an die Eigenverantwortung der Einzelnen appelliert wird, sondern weil dies insgesamt zu einer fortgeschritteneren Professionalisierung pädagogischer Fachberatung bei KIWI führen kann.

Pädagogische Fachberatung bei KIWI ist jedoch nicht nur im Hinblick auf Pädagog*innen, sondern ebenso für den Träger bzw. die Geschäftsführung und das Regionalmanagement essenziell. Denn Fachberater*innen bilden ein wesentliches Bindeglied zwischen theoretischen Anforderungen und der pädagogischen Praxis. Sie können die Praxis für die Managementebene transparent halten, um mögliche Mängel sowie praktische Herausforderungen zu thematisieren, damit die Qualität aufrechterhalten werden kann. Dies tun Fachberater*innen, indem sie institutionelle Gegebenheiten und ihre Herausforderungen in Bezug auf die Praxis aufzeigen, ohne etwaige Schwierigkeiten an einzelnen Personen festzumachen. Fachberatung verfolgt dahingehend die Intention, in Zusammenarbeit mit dem Management Weiterentwicklung zu ermöglichen. Wie die Geschäftsführung und das Regionalmanagement das Berufsfeld der pädagogischen Fachberatung wahrnehmen, könnte in einer weiterführenden Untersuchung erhoben werden bzw. wäre es auch interessant, die Perspektive der pädagogischen Fachberater*innen bei KIWI in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften, Leitungen und der Managementebene zu beforschen. Ebenso informativ wäre es, der Frage nach möglichen Gemeinsamkeiten sowie Differenzen von pädagogischer Fachberatung bei anderen Trägern in Wien (Kinderfreunde, Nikolausstiftung etc.) nachzugehen oder eine bundesländerübergreifende Befragung in unterschiedlichen pädagogischen Institutionen durchzuführen.

Die Rolle der pädagogischen Fachberatung bei KIWI sehen einige Pädagog*innen nicht nur in der Vermittlung zwischen Praxis und interner Managementebene, sondern auch darin, eine Schnittstellenfunktion zwischen Politik und Behörden einzunehmen und in diesem Kontext mehr Anerkennung und Wertschätzung für Pädagog*innen in elementaren Bildungseinrichtungen einzufordern. Eine pädagogische Fachkraft (2020) führt in der vorgenommenen Online-Befragung an: *„... die eigentlichen Probleme sind auf höheren Ebenen zu vermerken und hier könnten Fachberater*innen mehr Bewusstsein für Rahmenbedingungen schaffen“*. Es geht darum, dass Fachberater*innen in ihrer Funktion die Wertigkeit und Relevanz der pädagogischen Arbeit öffentlich diskutieren und ein Bewusstsein für Missstände im Bereich der Elementarpädagogik schaffen. Im Fokus steht dabei die kritische Beleuchtung derzeitiger Bedingungen an den einzelnen Standorten, die u. a. auch auf einen eklatanten Fachkräftemangel zurückzuführen sind und langfristig verbessert werden müssen.

Pädagogische Fachberatung könnte notwendige Veränderungen im Bereich der Elementarpädagogik auf mehreren Ebenen ansprechen und sich für insgesamt bessere Rahmenbedingungen einsetzen, die wiederum höchstwahrscheinlich zu

einem Anstieg an pädagogischen Fachkräften führen würden. Langfristig muss es jedenfalls zu eklatanten Veränderungen bzw. zu einem gesellschaftlichen Umdenken der Relevanz der Bildung und Begleitung von Kindern in der Elementarpädagogik kommen und zu einer Anerkennung von pädagogischen Fachkräften als eine professionelle Berufsgruppe, die sich nicht nur in bloßen Floskeln ausdrückt. Es braucht Wertschätzung auf politischer Ebene, die dazu führt, dass Pädagog*innen angemessen bezahlt werden und es zu einem besseren Betreuungs- bzw. Personalschlüssel in den einzelnen Einrichtungen kommt. Wertschätzung, die pädagogische Fachkräfte schon lange verdient hätten.

9 Literaturverzeichnis

Aeppli, J.; Gasser, L.; Gutzwiller, E.; Tettenborn, A. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Alke, M. (2008): Praxistransfer inklusive. Vom Schwerpunkt zum Erfolgsfaktor. Transferphasen gezielt zum Aufbau sozialer Kompetenzen nutzen. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH

Alsago, E.; Karsten M.-E. (2018): Zwischen Aufbruch, Rückschritt und Stagnation. Entwicklung von Fachberatung und berufspolitischer Einordnung. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 36-48

Bauer, A.; Gröning, C.; Hoffmann, C.; Kunstmann A.C. (2012): Grundwissen pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Beitzel, P. (2014): Kompetenzprofil der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Beitzel, P. (2018): Wissen, Performanz und Haltung. Kompetenzprofil der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 49-60

Bülow, S. (2018): Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium: Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung. Wiesbaden: Springer

Dewe, B.; Schwarz, M. P. (2013): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg: Kovač

Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer

Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Hamburg: Rowohlt

Elzer, M.; Sciborski, C. (2007): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Bern: Huber

Emmel, S.; Bialluch, T. (2018): Die Kunst der Vermittlung. Zur Brückenfunktion von Fachberatung. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 83-89

Ende, M. (2009): Momo. Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. München: Piper Verlag

Engelsmann, P. (2020): Eine explosive Mischung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Was Fachberatung leistet, 2/2020, 24-26

Field, A. (2013): Discovering statistics using IBM SPSS Statistics. London: Sage

Figdor, H. (Hrsg.) (2008): Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen (J.W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Wien: Empirie

Freire, P. (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Frisch, M. (2014): Tagebuch 1946 - 1949. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C.; Fittkau, B.; Fuhr, R.; Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn, Wien: Schöningh, 32-50

Gimplinger, C. (2014): Der Berufseinstieg von KindergartenpädagogInnen. Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung durch pädagogische Fachberatung, Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Gröning, K. (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hense, M. (2008): Die empirische Studie zur Wirksamkeit der Fachberatung. Dissertation, Universität Bielefeld

Herrmann K.; Korte, M. (2018): Einleitung. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 10-11

Hinke-Ruhnau, J. (2013): Fachberatung für die Kita-Praxis: Vom Bildungsplan zur Konzeption. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Hofmann, I. (2018): Passende Angebote häufig Fehlanzeige. Zur aktuellen Situation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachberatungen. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 145-156

Hutterer, R. (2007): Personenzentrierte Perspektive. Beratung, Psychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung. Reader zur Vorlesung, Univ. Wien

Jansen, F. (2011): Standpunkt: Wir brauchen einen Richtungswechsel. In: Welt des Kindes, 4/2011, 25

Jerusalem, M.; Schwarzer, R. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft, 28-54

Kant, I. (1784/1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Weischedel, W. (Hrsg.) (2011): Werke in 10 Bänden. Bd. 9, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, 53-61

Kapfer-Weixlbaumer, A.; Kranzl-Greinecker, M. (2017): Menschen im Portrait. Catherine Walter-Laager. Professorin für Frühkindpädagogik. In: Unsere Kinder. Damit der Berufseinstieg gelingen kann, 3/2017, 24-27

Kinder in Wien (Hrsg.) (2017). KIWI-Qualitätshandbuch. Alterserweiterte Gruppen. QHB I

Kinder in Wien (Hrsg.) (2017). KIWI-Qualitätshandbuch. Hort. QHB I

Koller, H.-C. (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer

Krause, C. (2003): Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, C.; Fittkau, B.; Fuhr, R.; Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn, Wien: Schöningh, 15-31

Lattner, K.; Hruska, C. (2018): Chancen und Risiken der aktuellen und zukünftigen Arbeitssituation von FachberaterInnen. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung aus Sachsen (SWOT-Analyse). In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 114-123

Lehner, B. (2013): Psychoanalytisch-pädagogische Fachberatung in Kindertagesstätten. Der Blick auf das Entwicklungsinteresse des Kindes und die Erweiterung der pädagogischen Professionalität. In: Schnorr, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, 99-114

Lex-Nalis, H.; Fleissner-Rösler, K. (Hrsg.) (2019): Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Liessman, K. P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Paul Zsolnay Verlag

Lueger, G.; Krämer, J. (Hrsg.) (2016): Potenzialfokussierte Pädagogik im Kindergarten und Hort.

May, M. (2018): Beratungstypen und Professionalitätsformen. Selbstverständnis und Beratungspraxis von Fachberatung als Forschungsgegenstand. In Alsago, E.;

Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 61-71

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz

Miedaner, L. (2002): Balanceakt Fachberatung. Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Alltag. Fachhochschule Esslingen

Müller, B. (1985): Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim, München: Juventa

Münch, M.-T. (2010): Standortbestimmung und Neuorientierung. In: Hense, M. (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 43-57

Neunaber, H. (2018): Aufgabenverständnis von Fachberatung versus Erwartungen aus der Praxis. Befragungsergebnisse aus Niedersachsen. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 124-133

Preissing, C.; Herrmann, K. (2018): Fachberatung als zentraler Schlüssel zur Qualitätsentwicklung. Aktuelle Verortung, Bedeutung und Perspektiven. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 13-25

Ruhloff, J. (2007): Prüfen. In: Fuchs, B.; Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 9-18

Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design. Ein Generationen übergreifendes Konzept. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schmidt, M.; Hartwig, J. (2018): Was macht Fachberatung im Kern aus? Fachberatung in Niedersachsen auf dem Weg zu einem gemeinsamen Professionsverständnis. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 138-14

Schmied-Kowarzik, W. (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, 76-88. Kassel: University Press

Schulz von Thun, F. (2000): Miteinander reden. Menschliche Kommunikation. Bern: Huber

Sell, S. (2011): Eingeklemmt herausgefordert. Wie kann und wird sich Fachberatung in den nächsten Jahren weiterentwickeln? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4/2011, 8-11

Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Forschungsbericht. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In Klieme, E.; Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53/2008, 16-35

Watzlawick, P. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen, Paradoxien. Bern: Huber

Weltzien, D.; Huber-Kebbe, A.; Bücklein, C. (2018): Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag. Freiburg: Herder

Wimmer, A.; Buchacher, W.; Kamp, G.; Wimmer, J. (2012): Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Wien: Linde

Ziegler, M. (1998): „Dichte Beschreibung“ – Essayistisches Theoretisieren und persönlicher Standort in der Interpretation. In: Kannonier-Finster, W., Ziegler, M. (Hrsg.): Exemplarische Erkenntnis. Zehn Beiträge zur interpretativen Erforschung sozialer Wirklichkeit. Studienverlag: Innsbruck, 65-93

Zimmer, R (2018): Vorwort. In Alsago, E.; Karsten, M.-E.; May, M.; Preissing, C. (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderung – Empfehlungen. Freiburg: Herder, 8-9

Internetquellen

Alizamar, A.; Afdal, A.; Ildil, I. (2018): Guidance and Counseling Services for Kindergarten Students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 169. International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2017), 168-171. URL: https://www.researchgate.net/publication/323180069_Guidance_and_Counseling_Services_for_Kindergarten_Students (Zugriff am 23.09.2020)

Bamler, V. (2006): Fachberatung als Bestandteil der Qualitätsentwicklung im Bereich von Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege. In: Textor, Martin (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. URL: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/traeger-verbaende-jugendaemter/1550> (Zugriff am 08.12.2018)

Caritas Oberösterreich (2019): Team Pädagogische Fachberatung. URL: <https://www.caritas-linz.at/hilfe-angebote/kinder-und-jugendliche/fachstelle-fuer-kirchliche-kindertageseinrichtungen/paedagogische-fachberatung/team-paedagogische-fachberatung/> (Zugriff am 15.03.2019)

Charlotte-Bühler-Institut (2020): Projekte. URL: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/projekte/> (Zugriff am 11.05.2020)

Flores, R. L.; Elbaum, S. (2018): Why it's important to support the psychological well-being of early childhood educators. URL: <http://psychlearningcurve.org/psychological-well-being-of-early-childhood-educators/> (Zugriff am 23.09.2020)

Hartel, B.; Hollerer, L.; Smidt, W.; Walter-Laager, C.; Stoll, M. (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung, 183-224. URL: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrags_5.pdf (Zugriff am 30.03.2020)

Hover-Reisner, N.; Schluß, H.; Fürstaller, M.; Andersen, C.; Habringer, M.; Medeni, E.; Eckstein-Madry, T. (2017): Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität. Eine Studie im Auftrag des Magistrats der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie (MAG 11) und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA). Wien, 1-220. URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Pluralitaet_in_Wiener_Kindergaerten.pdf (Zugriff am 22.09.2020)

Kinder in Wien (2020). URL: <https://www.kinderinwien.at/>
<https://www.kinderinwien.at/paedagogik/kiwi-qualitaet/qualitaetshandbuecher>
<https://www.kinderinwien.at/ueber-uns/ziele-und-aufgaben>
<https://www.kinderinwien.at/ueber-uns/geschichte> (Zugriff am 30.04.2020)

Nolte, J. (2016): Die pädagogische Fachberatung. Manchmal Begleitung, manchmal „Feuerwehr“, 56-59. URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=613:die-paedagogische-fachberatung&catid=102> (Zugriff am 20.06. 2018)

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2020). URL <https://www.oefeb.at/> (Zugriff am 30.04.2020)

Plattform EduCare (2020). URL: <http://www.plattform-educare.org/> (Zugriff am 02.05.2020)

Ryan, S.; Hornbeck, A.; Frede, E. (2004): Mentoring for Change: A Time Use Study of Teacher Consultants in Preschool Reform. URL: <https://ecrp.illinois.edu/v6n1/ryan.html> (Zugriff am 12.09.2020)

Wechsler, M.; Melnick, H.; Maier, A.; Bishop, J. (2016): The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/building-blocks-high-quality-early-childhood-education-programs> (Zugriff am 14.09.2020)

10 Anhang

10.1 Befragung

In den beiden Subkapiteln werden sowohl der Informationsbrief zum Fragebogen als auch der Fragebogen selbst angeführt.

10.1.1 Informationsbrief zum Fragebogen

Liebe Pädagoginnen und liebe Pädagogen!

Vielen Dank dafür, dass Sie sich Zeit für diesen Fragebogen nehmen.

Mit dieser Befragung wird untersucht, wie Pädagoginnen und Pädagogen bei "Kinder in Wien" (KIWI) die Begleitung durch die pädagogische Fachberatung erleben. Die Untersuchung findet im Rahmen meiner Master-Arbeit statt. Ihr Wissen und Ihre Expertise sind wichtig, da Sie als Pädagogin/Pädagoge am besten Auskunft über die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachberatung geben können.

Durch die Beantwortung des folgenden Fragebogens, können Sie zur Verbesserung Ihres Berufsfeldes und jenes der pädagogischen Fachberatung beitragen. Es wäre wichtig, dass Sie jede Frage beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Ihre persönliche Meinung zählt! Die Befragung erfolgt ANONYM und Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Sie können den Fragebogen online ausfüllen – es entsteht keine Verbindung Ihrer Angaben mit der E-Mail-Adresse.

Bitte füllen Sie den Fragebogen bis spätestens 30.7.2020 aus.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei dieser Befragung unterstützen.

Herzlichen Dank!

Sabine Kickingner, BA

10.1.2 Fragebogen

1. Wie lange sind Sie bereits als Pädagogin/Pädagoge tätig?

☐ weniger als 1 Jahr	☐ 1-5 Jahre	☐ über 5-10 Jahre	☐ mehr als 10 Jahre
--	---------------------------------	---------------------------------------	---

Wenn Sie an Ihren beruflichen Alltag denken, inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

2. Ich arbeite gerne mit anderen zusammen.

☐ trifft zu	☐ trifft eher zu	☐ trifft eher nicht zu	☐ trifft nicht zu
---------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------

3. Ich bin offen für Kritik

☐ trifft zu	☐ trifft eher zu	☐ trifft eher nicht zu	☐ trifft nicht zu
---------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------

4. Ich bin neugierig auf das, was andere an Ideen mitbringen und wie sie denken.

☐ trifft zu	☐ trifft eher zu	☐ trifft eher nicht zu	☐ trifft nicht zu
---------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------

5. Bei Herausforderungen im pädagogischen Alltag suche ich selbst nach einer Lösung, bevor ich andere Personen anspreche.

☐ trifft zu	☐ trifft eher zu	☐ trifft eher nicht zu	☐ trifft nicht zu
---------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------

6. Wie schätzen Sie Ihre pädagogische Professionalität und Ihr pädagogisches Können ein?

☐ sehr hoch	☐ eher hoch	☐ eher gering	☐ sehr gering
---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

7. Welche Aussage trifft auf Sie zu?

☐ Ich bin in meiner Arbeit überdurchschnittlich gut.	☐ Ich bewältige den pädagogischen Alltag ohne Probleme.	☐ Ich stoße regelmäßig an meine persönlichen Grenzen.	☐ Ich stoße überdurchschnittlich oft an meine persönlichen Grenzen.
---	--	--	--

Bitte beantworten Sie folgende Fragen im Hinblick auf das Angebot der pädagogischen Fachberatung.

8. Wie lange werden Sie bereits von derselben pädagogischen Fachberaterin begleitet?

☐ Seit weniger als einem Jahr	☐ 1-3 Jahre	☐ über 3-6 Jahre	☐ mehr als 6 Jahre
---	---------------------------------	--------------------------------------	--

9. Kam es während Ihrer bisherigen Tätigkeit schon einmal zu einem Wechsel Ihrer Fachberaterin?

- ☐ ja
- ☐ nein

10. Wie hoch schätzen Sie die Notwendigkeit der Beratung durch die pädagogische Fachberatung ein?

☐ sehr hoch	☐ eher hoch	☐ eher gering	☐ sehr gering
---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

11. Wie hoch schätzen Sie die Notwendigkeit der Beratung durch die pädagogische Fachberatung bei Ihren Kolleginnen/Kollegen ein?

☐ sehr hoch	☐ eher hoch	☐ eher gering	☐ sehr gering
---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Ein paar Fragen zu Ihren ganz persönlichen Erfahrungen mit dem Angebot der pädagogischen Fachberatung:

12. Die pädagogische Fachberatung ist für meine Arbeit hilfreich.

☐ trifft zu	☐ trifft eher zu	☐ trifft eher nicht zu	☐ trifft nicht zu
---------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------

13. Ich lasse mich grundsätzlich gerne von der pädagogischen Fachberatung beraten.

- ☐ ja
- ☐ nein

14. Ohne Fachberatung wäre ich manchmal überfordert.

- ☐ ja
- ☐ nein

15. Helfen Ihnen die Beratungsangebote bei Ihrer beruflichen Weiterentwicklung?

- ☐ ja
- ☐ nein

16. Fühlen Sie sich durch die pädagogische Fachberatung kontrolliert?

- ☐ ja
- ☐ nein

17. Die Begleitung durch die pädagogische Fachberatung ist in meinem Fall:

- ☐ freiwillig
- ☐ nicht freiwillig

18. Würden Sie Ihre pädagogische Fachberaterin bei Bedarf auch gerne direkt anfordern?

- ☐ ja
- ☐ nein

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen:

19. Meine pädagogische Fachberaterin ...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... gibt mir das Gefühl eine gute Pädagogin/ein guter Pädagoge zu sein.				
... zeigt Verständnis für meine beruflichen Herausforderungen.				
... ist in ihrer Beratung einfühlsam und wertschätzend.				
... kommuniziert mit mir auf Augenhöhe.				

20. In folgenden Situationen hat mir meine pädagogische Fachberaterin ...

	... sehr geholffen	... ziemlich geholffen	... wenig geholffen	... nicht geholffen	Ich hatte keinen Bedarf.
Raumkonzept und Bereichsgestaltung					
Wochenplan und Aushänge					
Gruppenführung, Regeln und Grenzen					
Interaktion mit Kindern					
Tagesablauf und Mikrotransitionen					
Arbeit mit dem Qualitätshandbuch					
Überforderung und persönliche Belastung					
Konflikte mit Kindern oder Erwachsenen					

21. Wenn Sie die Zusammenarbeit mit Ihrer pädagogischen Fachberatung insgesamt beurteilen, wie zufrieden sind Sie damit?

☐ sehr zufrieden	☐ eher zufrieden	☐ eher nicht zufrieden	☐ eher nicht zufrieden
---	---	---	---

22. Welches Beratungssetting war für Sie besonders hilfreich, um Ihre Tätigkeit als Pädagogin/Pädagoge gut ausführen zu können?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ Pädagogische Sitzung | ☐ Runder Tisch |
| ☐ Einzelgespräch | ☐ PädQua |
| ☐ Homegroup-Besprechung | ☐ Seminar |
| ☐ Teambesprechung | ☐ Telefonberatung |

23. Wie sollte Ihrer Meinung nach eine Beratung durch die pädagogische Fachberatung ablaufen? Hier ist Platz für Ihre Vorschläge:

(Mehrfachnennungen möglich)

23. Hier ist Platz für sonstige Anmerkungen oder Verbesserungsvorschläge zur pädagogischen Fachberatung:

(Mehrfachnennungen möglich)

Für statistische Zwecke möchte ich Sie abschließend noch um die Angabe Ihres Alters bitten.

25. Welcher Altersgruppe gehören Sie an?

☐ 18-24	☐ 25-31	☐ 32-38	☐ ab 38
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!

10.2 Tabellen zu den Kategorien der offenen Fragen

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
1)	höhere Präsenz, Regelmäßigkeit und längere Anwesenheit erwünscht	31x	Frequenz und Verfügbarkeit
	direkte Kontaktaufnahme durch Pädagog*innen erwünscht	18x	
	Kontaktaufnahme bei Bedarf sowie zeitnahe Verfügbarkeit in akuten Fällen durch Leitung und/oder Pädagog*innen	8x	
	höhere Verfügbarkeit bzw. höhere Anzahl an Fachberater*innen erwünscht	6x	

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
2)	kontinuierlicher Wechsel der pädagogischen Fachberatung wird als negativ empfunden	7x	Fluktuation

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
3)	Beobachtung des täglichen Betriebs und der pädagogischen Fachkraft in ihrer Tätigkeit mit anschließender Nachbesprechung und Reflexion außerhalb der Gruppe	41x	Nachfrage
	Fragen zum päd. Alltag besprechen (Pädagogik, Didaktik) – Tipps, Impulse, Anregungen, Literatur für die Praxis sowie neue Perspektiven aufzeigen	16x	
	kollegiale Beratung – Supervision (Prävention/Intervision, Fallsupervision)	8x	
	Teambesprechungen zu angeforderten Themen	6x	
	Psychohygiene und Umgang mit Stress	3x	
	Kommunikation/Aufgabenverteilung im Team	3x	
	Begleitung der Pädagogischen Sitzung (Planung der Bildungsarbeit)	2x	

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
4)	ausführliche Einzelgespräche (Reflexionsgespräche) außerhalb des Gruppengeschehens/des Kinderdienstes	29x	Setting
	Einzel- und Gruppenberatung (z.B.: in der Homegroup)	13x	
	Nachbesprechungen (ein paar Wochen nach der Beratung bzw. nach der Umsetzung besprochener Maßnahmen)	8x	
	Möglichkeit zur Vorbereitung auf den Besuch	4x	
	Transparenz der Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachberatung	3x	

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
5)	hohe Zufriedenheit mit dem derzeitigen Angebot und den Kompetenzen der pädagogischen Fachberatung	6x	Expertise
	höhere Professionalität und Qualifikation erwünscht	6x	
	Berufserfahrung bei KIWI als notwendig erachtet (KIWI-Konzept kennen und verstehen)	2x	
	Theorie-Praxis-Problematik – Ideen von Fachberatung nicht immer umsetzbar	2x	

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
6)	Anliegen/Belastungen schildern können, ohne verurteilt zu werden; gemeinsamer Austausch auf Augenhöhe bzw. gemeinsame Lösungsfindung erwünscht	13x	Beratungs- verlauf
	individuell an Personen, Situationen und Problemstellungen angepasste Beratung	7x	
	freiwillige Beratung, nach Bedarf, ohne Druck und Kontrolle	6x	
	Weitergabe überregional gültiger/einheitlicher Informationen	2x	

	Antworten offener Fragen	Häufigkeit	Kategorie
7)	zwischen Päd. Praxis und Managementebene (Geschäftsführung, Regionalmanagement) vermitteln, um Verbesserungen zu erzielen	8x	Aufgaben und Rolle(n)
	Vermittlerin zwischen Kolleginnen bzw. Leitung und Team	3x	
	Beratung und Vernetzung auf Bundes-, Träger- und politischer Ebene	2x	
	Kontrolle von Leitungen	2x	

11 Kurzfassung / Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit erfolgt zum einen eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Beratung sowie der Fachberatung im bildungswissenschaftlichen Diskurs und zum anderen eine Zusammenschau diverser Konzeptionierungen zum Berufsfeld pädagogische Fachberatung im Bereich der Elementarpädagogik. Der Fokus liegt in diesem Kontext sowohl auf theoretischen als auch auf empirischen Erkenntnissen zur pädagogischen Fachberatung, Möglichkeiten der Professionalisierung des Berufsfeldes, ihren Rollen, etwaigen Herausforderungen und dem sich daraus ergebenden Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Kontrolle, in welchem sich Fachberater*innen kontinuierlich bewegen. Vor diesem Hintergrund wurde bei dem Träger „Kinder in Wien“ eine empirische Untersuchung mittels Online-Befragung durchgeführt, welche die Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und pädagogischen Fachberater*innen in den Blick nimmt. Die Arbeit basiert daher wesentlich auf den Ergebnissen der quantitativen Befragung und damit einhergehend auf den persönlichen Einschätzungen und Wahrnehmungen von Pädagog*innen bei KIWI, die im regelmäßigen Kontakt mit ihrer zuständigen pädagogischen Fachberatung stehen. Aus den gewonnenen Daten der Erhebung bei „Kinder in Wien“ können Folgerungen abgeleitet werden, welche für die Weiterentwicklung pädagogischer Fachberatung bei „Kinder in Wien“ relevant sind.

The following Master's thesis will systematically analyse the definition of counselling and, more specifically, specialist counselling within the field of educational science. Herein, it will be highlighting different forms and concepts of educational specialist counselling in pre-school education. A special focus will lie on theoretical and empirical findings regarding educational specialist counselling, possibilities for professionalization and training, the roles of counsellors and challenges faced on the job. The thesis will also discuss the conflicts of interest arising from the dual role of educational counsellors as supporters on the one hand, as well as managers or even examiners of educational quality on the other. In order to achieve this, an empirical online survey was conducted among employees of the Vienna-based kindergarten organisation "Kinder in Wien", which featured a number of questions evaluating the cooperation between educational consultants and pre-school educators. The thesis builds on the insights resulting from this survey, aiming to interpret the educators' assessment of their cooperation with their designated

educational counsellor. The results of the data facilitate the formulation of conclusions which in turn can help to develop the quality of educational counselling within the organisation “Kinder in Wien”.