

Buschle, Christina; Friederich, Tina

Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität?

Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 297-308. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Buschle, Christina; Friederich, Tina: Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 297-308* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192497 - DOI: 10.25656/01:19249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192497>

<https://doi.org/10.25656/01:19249>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>. - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität?

Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal

1 Einleitung

Das Personal in Kindertageseinrichtungen (Kita) steht vor hohen Anforderungen. Es hat den gesetzlichen Auftrag, Kinder zwischen ein und zehn Jahren in den Institutionen zu bilden, zu betreuen und zu erziehen, wobei insbesondere der Bildungsauftrag in den letzten Jahren gesellschaftlich in den Fokus gerückt ist. Dieser Auftrag ist nicht neu, jedoch sind die Erwartungen und Hoffnungen an frühkindliche Bildung deutlich gestiegen. Um frühkindliche Bildungsprozesse anzuregen, sind umfangreiche Kompetenzen der Fachkräfte, aber auch institutionelle Rahmenbedingungen notwendig, die eine hohe pädagogische Qualität in den Einrichtungen ermöglichen. Nationale wie internationale Studien zeigen jedoch, dass nur wenige Kitas eine hohe Qualität erzielen und somit nur selten die Bedingungen vorliegen, die hochwertige Bildungsprozesse wahrscheinlich machen (Anders 2013, Tietze et al. 2013, Kluzcn-iok 2018).

Die pädagogische Qualität in Kitas wird wesentlich durch das Handeln des frühpädagogischen Personals bestimmt. Dieses beruht auf den in der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen der individuellen und beruflichen Sozialisation erworbenen Kompetenzen. Der Aus- und Weiterbildung kommt eine zentrale Rolle für das berufliche Handeln zu, da dort aktuelle Erkenntnisse vermittelt, Handlungskompetenzen eingeübt und Reflexionsprozesse angeregt werden. Die Ausbildung stellt die Zugangsberechtigung zum Beruf dar, findet im Rahmen des formalen Bildungssystems statt und schließt mit dem Erwerb einer Qualifikation. Weiterbildungen basieren größtenteils auf dem Prinzip Freiwilligkeit, sind im Arbeitsfeld Kita überwiegend im non-formalen Bildungsbereich angesiedelt, eher kurzfristig angelegt und führen nur selten zum Erhalt von Zertifikaten. Dennoch wird mit dem Weiterbildungsbesuch die Hoffnung verbunden, dass Fachkräfte ihre Kompetenzen erhalten und weiterentwickeln und damit auch zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beitragen (König/Buschle 2017).

Trotz dieser scheinbar klaren Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung gilt in der Praxis bereits die Erzieher*innenausbildung als Weiterbildung. Weiterhin unterliegen die non-formalen Weiterbildungsangebote Limitierungen wie z.B. Kosten oder Zeit, die Fragen im Hinblick auf die Hoffnung, die mit ihnen verbunden wird, aufwerfen. Um sich der Beantwortung der Frage anzunähern, ob Weiterbildung ein Motor für den Erhalt von Professionalität sein kann, enthält der Beitrag einen systematischen Überblick über die Weiterbildungsmöglichkeiten und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals.

Dafür wird dargelegt, was unter frühpädagogischer Professionalität verstanden wird und in welchem Zusammenhang diese mit der Aus- und Weiterbildung steht (2). Im Anschluss stehen Weiterbildungsmöglichkeiten sowie das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals im Mittelpunkt (3). Abschließend werden die dargestellten Befunde diskutiert (4) und ein Fazit gezogen (5). Insgesamt wird deutlich, dass Weiterbildung ein Motor für den Professionalitätserhalt des Kita-Personals sein kann, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen.

2 Professionalität in der frühen Bildung

Das Thema Professionalisierung ist insbesondere für pädagogische Berufe von zentraler Bedeutung. Pädagogische Tätigkeiten sind gekennzeichnet durch ihren Interaktionsbezug, d.h. das Handeln der Pädagog*innen besteht weitestgehend aus der Gestaltung von Interaktionen mit ihren Klient*innen. Dieses Merkmal ist auch zentral für professionelle Tätigkeiten, die sich nicht nur auf pädagogisches Handeln beziehen (bspw. Mediziner oder Juristen). Der Bezug auf Interaktionen und die zugrunde liegenden Theorien nach Schütze (1992/1996) und Oevermann (1996) machen jedoch auf eine Schwierigkeit aufmerksam, die professionelles Handeln zu bewältigen hat: Interaktionen werden immer von mindestens zwei Beteiligten getragen, d.h. die Ausgestaltung der Interaktion obliegt nicht nur den professionell Handelnden, sondern auch den Klient*innen. Damit sind die Qualität der Interaktion und das Ergebnis von den Teilnehmenden der Interaktion abhängig. Diese Abhängigkeit führt dazu, dass Professionalität kein Zustand ist, „sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende Leistung“ (Nittel 2000: 109). Die Vorbereitung auf ein solches Handeln muss gewährleisten, dass situativ und flexibel auf konkrete, aber unvorhersehbare Anforderungen professionell reagiert werden kann, die durch die Zusammenarbeit mit der Klientin bzw. dem Klienten entsteht. Dabei soll das Handeln eine hohe Qualität aufweisen, um die Anforderungen, die an die Professionellen gestellt werden, zu erfüllen. Nittel (2004) beschreibt Professionalität als eine „besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (ebd.: 350) und auch Thole (2010) verweist auf ein neues Verständnis von Professionalität, bei dem es weniger auf Exklusivität als auf Qualität ankommt. In der frühen Bildung hat sich dieses Verständnis von Professionalität mit Bezug zum Themenfeld Qualität weitgehend etabliert (Cloos 2016).

In der Frühen Bildung hat sich neben anderen theoretischen Qualitätsbegriffen ein Qualitätskonzept durchgesetzt, welches Qualität als ein Konstrukt betrachtet, das quantifizierbar und messbar ist und meist in Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität unterteilt wird (Kluczniok 2018). Teil der Prozessqualität ist wiederum die Interaktionsqualität, die das Handeln des frühpädagogischen Personals einschließt. In Studien wurde gezeigt, dass die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen zusammenwirken und verschiedene Merkmale von

Struktur- und Orientierungsqualität auf die Prozessqualität Einfluss nehmen. Insbesondere für Merkmale der Strukturqualität, wie die Qualifikation der Fachkräfte und die Fachkraft-Kind-Relation, gibt es belastbare Belege zu deren Einfluss auf die pädagogische Qualität und kindliche Entwicklungsergebnisse (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). Zudem konnten internationale Studien zeigen, dass sich Kinder in Einrichtungen mit hoher pädagogischer Qualität besser entwickeln als in Einrichtungen mit mittlerer oder schlechter pädagogischer Qualität (Anders 2013). Neuere Studien, die nur noch die Interaktionsqualität in Bezug auf die Entwicklung der Kinder in den Blick nehmen, gehen davon aus, dass das Handeln der Fachkräfte ein wesentlicher Faktor ist (Pianta/La Paro/Hamre 2008). Die Frage, wie Qualität durch das Handeln des Personals erzielt wird, ist daher von hoher Bedeutung.

Somit wird es wichtig, die Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals in den Blick zu nehmen. Die Ausbildung legt den Grundstein für das professionelle Handeln, da in ihr notwendige Handlungskompetenzen für das Arbeitsfeld erworben werden sollen (KMK 2011, BAG BEK e.V. 2009). Bislang ist nicht immer eindeutig, mit welchen Kompetenzen das Personal in den Arbeitsmarkt einmündet. Dies zeigt sich exemplarisch anhand zweier Ausbildungswege, die zum Status der Fachkraft führen: die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und das Studium der Kindheitspädagogik. Die Erzieher*innenausbildung ist generalistisch angelegt und zudem abhängig vom Bundesland unterschiedlich ausgestaltet (Janssen 2011), daher ist der Erwerb von ausbildungsspezifischen Kompetenzen für eine Tätigkeit in Kitas abhängig vom Ort unterschiedlich. Eine erste Studie hat Differenzen in den Tätigkeitsprofilen und Handlungsorientierungen zwischen Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen herausgearbeitet (Fuchs-Rechlin et al. 2017), aber die Gruppe der Kindheitspädagog*innen ist noch zu klein und zu divers, um Aussagen über deren Handlungskompetenzen zu machen, die diese in über 60 verschiedenen Studiengängen erworben haben (ebd.). Allerdings wird vermutet, dass das in der Ausbildung erworbene theoretische Wissen des Kita-Personals mit größer werdendem Abstand zur Ausbildung veraltet und von Erfahrungswissen überlagert wird (Thole/Cloos 2006). Entsprechend gewinnt die Weiterbildung zum Erhalt von Handlungskompetenzen an Bedeutung.

Die Teilnahme an Weiterbildung soll dazu beitragen, die Professionalität, die in der Ausbildung angebahnt wurde, zu erhalten, weiterzuentwickeln und damit die pädagogische Qualität zu sichern. Inzwischen liegen einige Studien vor, die das Weiterbildungsverhalten des Personals in Kitas betrachten (u.a. Buschle/Gruber 2018, Peucker et al. 2017, Behr/Walter 2012, Schneewind et al. 2012). Welche Auswirkungen die Teilnahme bspw. an bestimmten Formaten tatsächlich auf das Handeln der Fachkräfte hat, wird dabei vor allem themenspezifisch untersucht (zur Sprachentwicklung Egert 2015) oder auch zur Interaktionsqualität (Egert/Eckhardt/Fukink 2017, Egert/Dederer 2018). Wissenschaftliche Evaluationen zur Steigerung der Qualität in Kitas durch die Teilnahme an Weiterbildungen liegen kaum vor, was auch daran liegen mag, dass sich die Wirkung von Weiterbildung unter Berücksichtigung aller Gegebenheiten nicht einfach empirisch überprüfen lässt (von Hippel 2011). Trotz dieser Unsicherheiten lässt sich das Kita-Personal als sehr weiterbildungsaffin beschreiben. Dies zeigt sich, neben einem Einblick in unterschiedliche Weiterbildungsmöglichkeiten, im nachfolgenden Abschnitt.

3 Weiterbildungsmöglichkeiten und -verhalten

In Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (1970) wird Weiterbildung im Folgenden verstanden als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierter Lernaktivitäten nach dem Abschluss einer ersten Bildungslaufbahn (beruflichen Ausbildung), nach der in der Regel eine Erwerbs- oder auch eine Familientätigkeit aufgenommen wird. Mit Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich auf das Arbeitsfeld Kita beziehen, wird der Fokus auf berufliche/berufsbezogene Weiterbildungsangebote gelegt, die zum Ziel haben, berufliche (Handlungs-)Kompetenzen der Fachkräfte in Kitas zu stärken und deren Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln (König 2014).

Um Lernmöglichkeiten Erwachsener nach Abschluss einer Ausbildung zu systematisieren, finden sich in der Literatur unterschiedliche Vorschläge. Dazu gehört auch die Unterteilung in formale, non-formale und informelle Lernaktivitäten. Während formale und non-formale Weiterbildung organisierte Angebote bezeichnen, die jedoch unterschiedlich anerkannt werden, beziehen sich informelle Lernaktivitäten auf Lernmöglichkeiten, die im sozialen, familialen und/oder beruflichen Kontext bewusst oder unbewusst wahrgenommen werden und im Qualifikationsprozess aufgrund der Schwierigkeit ihrer systematischen Erfassung bisher nur unzureichend anerkannt werden. Diese Unterteilung kann vor dem Hintergrund der „Bandbreite der Vielfalt der Situationen des Lernens Erwachsener“ (Dinkelaker 2018: 97) sowie aufgrund der geringen Trennschärfe und der damit implizierten Widersprüchlichkeit der begrifflichen Trennung durchaus kritisch diskutiert werden (ebd.). Dennoch erweist sie sich nachfolgend dienlich, um die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten im beruflichen Kontext des Arbeitsfeldes Kita abzubilden.

3.1 Formale Weiterbildungsmöglichkeiten

Die Mehrheit des Personals in Kitas sind Erzieher*innen mit einem Anteil von 70%. Kindheitspädagog*innen machen nur knapp 0,9% des Personals aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Neben den Fachkräften gibt es Ergänzungskräfte, die Ausbildungen zu staatlich geprüfte*n Sozialassistent*innen sowie zu staatlich geprüfte*n Kinderpfleger*innen (an Berufsfachschulen) durchlaufen haben und weitere Fachkräfte wie Sozialpädagog*innen, Heilpädagog*innen oder Diplompädagog*innen.

Bereits die Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher*innen kann, gemäß dem diesem Artikel zugrundeliegenden Weiterbildungsverständnis, formal als berufliche/berufsqualifizierende Weiterbildung gelten. Sie ist an Fachschulen/Fachakademien angesiedelt und je nach Bundesland erheben diese unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen, setzen jedoch in der Regel eine einschlägige¹ berufliche Erstausbildung/berufliche Vorbildung voraus (Janssen 2010).

Die Ausbildungen, die zur Ergänzungskraft qualifizieren, also zu Kinderpfleger*innen, Sozialpädagogische Assistent*innen, Sozialassistent*innen oder Sozialhelfer*innen können

1 Die Bewertung der Einschlägigkeit kann dabei unterschiedlich ausfallen (Janssen 2010). Um Quereinstiege zu fördern werden in einigen Bundesländern bspw. auch fachfremde Berufsabschlüsse anerkannt.

als Ausgangspunkt für eine Weiterbildung zur Fachkraft dienen, z.B. für den Erzieher*innenberuf. Auch die akademisch qualifizierten Kindheitspädagog*innen rekrutieren sich teilweise aus Erzieher*innen, es gibt aber auch entsprechende Angebote für Schulabgänger*innen. Die Zulassungsvoraussetzungen spiegeln dies wider: Zwei Drittel der angebotenen Studiengänge verlangen keine vorherige Erzieher*innenausbildung oder eine Ausbildung mit pädagogischem Abschluss, sondern ausschließlich eine Hochschulzugangsberechtigung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 128). Sofern jedoch eine berufliche Ausbildung vorausgesetzt wird kann das Studienangebot als wissenschaftliche Weiterbildung für Erzieher*innen verstanden werden.

Anhand der angeführten Beispiele zeigt sich, dass bereits die Ausbildungswege zur frühpädagogischen Fachkraft eine Weiterbildung im Rahmen eines institutionellen Bildungssettings wie Schule oder Hochschule darstellen können, da sie auf bereits abgeschlossenen beruflichen Bildungsabschlüssen aufsetzen. Diese Art der Weiterbildung führt zu einem anerkannten Abschluss oder bereitet auf diesen vor und hat nicht nur das Ziel, die beruflichen (Handlungs-)Kompetenzen zu stärken, sondern ist ebenso ein Weg, sich beruflich weiter zu entwickeln.

Neben diesen formalen Möglichkeiten der Weiterbildung² sind non-formale Weiterbildungen im Arbeitsfeld Kita weit verbreitet. Grund dafür sind auch Entwicklungen, die zu weitreichenden Veränderungen der Praxis geführt haben. Beispiele hierfür sind die gestiegene Bedeutung von Bildung, die zunehmende Aufnahme von unter Dreijährigen und Inklusion. Diese Veränderungen führen dazu, dass das in der Grundaus- bzw. -weiterbildung erworbene Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten angepasst und erweitert werden müssen, um die Qualität des Handelns, abhängig von den Anforderungen, zu gewährleisten. Die Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen ist damit bedeutsam.

3.2 Non-formale und informelle Weiterbildungsmöglichkeiten

Ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten des Kita-Personals kann der non-formalen Bildung zugerechnet werden (Behr/Walter 2012). Entsprechende Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten finden sich bei unterschiedlichen Trägern und Weiterbildungsanbietern. Öffentliche Träger (bspw. die Stadt, Kommunen oder der Bund), freie Träger und verbandsgebundene Einrichtungen, aber auch Institutionen der Kirchen und der Wohlfahrtsverbände sind in der Weiterbildung für frühpädagogisches Personal aktiv (Grimm et al. 2010). Da im Arbeitsfeld Kita Wohlfahrtsverbände und frei-gemeinnützige Träger zu den größten Trägern der Einrichtungen gehören (Behr/Walter 2010), stellt in vielen Fällen der eigene Arbeitgeber Angebote der beruflichen/berufsbezogenen Weiterbildung bereit. Daneben bieten aber auch gänzlich private Anbieter sowie trägerunabhängige Einzelpersonen (bspw. freiberuflich oder nebenberuflich Lehrende) organisierte Lerngelegenheiten an.

Die Anbieter verfolgen mit ihren Weiterbildungsprogrammen und -angeboten je nach Ausrichtung und Schwerpunktsetzung eigene Ziele und Prinzipien, so dass es für das Arbeitsfeld Kita ein breites Spektrum an inhaltlichen Angeboten gibt (im Überblick bspw. Bau-

2 Dazu gehören u.a. auch die nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung staatlich geregelten Aufstiegsfortbildungen (z.B. zum Fachwirt für Erziehungswesen).

meister/Grieser 2011, Buschle/Gruber 2018). Diese können sich je nach Träger an bildungspolitischen Vorgaben, ökonomischen Rahmenbedingungen, identifizierten Bedarfen, Wünschen und Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden oder deren Arbeitgebern sowie nach wissenschaftlichen Erkenntnissen richten. Darüber hinaus finden sich auch Angebote, die im Arbeitsfeld Kita verpflichtend sind (bspw. Erste Hilfe-Kurse).

Neben den Inhalten sowie den Teilnahmemöglichkeiten (bspw. freiwillig, verpflichtend, berufsbegleitend) variieren aber auch die *Veranstaltungsformate* (Seminare/Kurse, Vorträge, modularisierte Veranstaltungen, Inhouse-Veranstaltungen, Online- oder Blended-Learning-Angebote), deren *Dauer* (einmalig, Wochenendkurse, Veranstaltungen über Wochen, Monate, ein oder mehrere Jahre), die entsprechenden *Kosten* (kostenfrei über den eigenen Träger bis zu mehreren hundert Euro), die *Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten* (über Bildungsgutscheine oder durch den Arbeitgeber) sowie die *Abschlussmöglichkeiten* der Angebote (mit oder ohne Teilnahmebestätigung oder Zertifikat). Zudem spielen auch die gesetzlichen Vorgaben der Länder eine Rolle bei den Teilnahmemöglichkeiten der Fachkräfte an diesen Angeboten (im Rahmen der Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetze).

3.3 Aktuelle Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten

Um die Frage zu beantworten, wie das Kita-Personal nun die unterschiedlichen Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nimmt, werden die Ergebnisse einer bundesweiten, standardisierten Befragung skizziert. Diese ist Teil einer modular angelegten Weiterbildungsstudie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Dabei wurden aktuelle Trends in der Weiterbildungslandschaft, Rahmenbedingungen von Weiterbildung sowie die Umsetzung und der Nutzen von frühpädagogischer Weiterbildung für die betreffenden Akteur*innen aus unterschiedlichen Perspektiven (Weiterbildungsprogramme, Planungshandelnde, Weiterbildungspersonal und frühpädagogische Fachkräfte) betrachtet (Buschle/Gruber 2018: 17ff.). An der repräsentativen, standardisierten Befragung, die von September bis Oktober 2016 durchgeführt wurde und insbesondere der Frage nach dem Weiterbildungsverhalten (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive und Barrieren sowie informelles Lernen) des Kita-Personals nachgeht, haben sich bundesweit 857 Leitungen und 728 pädagogische Mitarbeiter*innen von Kitas beteiligt. Diese haben vor allem eine abgeschlossene Erzieher*innenausbildung (Leitungen: 88%, Mitarbeiter*innen: 83%; Mehrfachnennungen möglich).³

Die Ergebnisse zum Weiterbildungsverhalten machen deutlich, dass die Teilnahme an berufsbezogenen, non-formalen Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte in Kitas eine Selbstverständlichkeit ist. Dies lässt sich an der hohen Teilnahmequote, die bereits über mehrere Jahre besteht (Behr/Walter 2010) sowie den finanziellen und zeitlichen Investitionen ablesen, welche die Fachkräfte auf sich nehmen (Buschle/Gruber 2018): 86% der Leitungen und 85% des pädagogischen Personals haben (ausgehend vom Zeitpunkt der Befragung

3 Die Unterscheidung zwischen Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeiter*innen liegt darin begründet, dass die Leitungskräfte gerade bei der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sowie der Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen eine besondere Rolle einnehmen. Details zum empirischen Vorgehen (Stichprobenziehung, Ausschöpfungsquote, Fragebogen- und Itemkonstruktion) finden sich bei Buschle und Gruber (2018: 56ff.).

2016) in den letzten 12 Monaten an beruflichen Weiterbildungsangeboten teilgenommen.⁴ Gut zwei Fünftel des Personals haben für den Besuch die *Kosten* selbst getragen oder/und die Veranstaltungen im Rahmen ihrer Freizeit besucht (ebd.: 64). Dies ist umso erstaunlicher, wenn berücksichtigt wird, dass der materielle Nutzen von non-formaler Weiterbildung als eher niedrig eingeschätzt werden kann (Beher/Walter 2012, Schneewind et al. 2012), da außerhalb von formalen Weiterbildungsangeboten keine spürbaren Konsequenzen im Hinblick auf Eingruppierung oder Karriereoptionen mit der Teilnahme verbunden sind (Stockfisch et al. 2008). Dies zeigen auch die erworbenen *Abschlüsse* aus den Weiterbildungsveranstaltungen: 68% der Leitungen und 71% der pädagogischen Mitarbeiter*innen haben nur eine Teilnahmebestätigung erworben und 5% (Leitungen) sowie 8% (pädagogische Mitarbeiter*innen) haben gar keinen Nachweis über die Teilnahme einer Veranstaltung erhalten. *Träger* der besuchten Weiterbildungsangebote sind überwiegend diejenigen der eigenen Kita (Leitungen: 23%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 25%). *Thematisch* stand 2016 bei den Leitungskräften der Besuch von Weiterbildungen zum Thema „Führung/Leitung“ (Leitungen: 15%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 2%) und bei den pädagogischen Mitarbeiter*innen Weiterbildungen zum Thema „Sprache/Mehrsprachigkeit“ (Leitungen: 8%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 12%) im Vordergrund. Überwiegend wurden Weiterbildungsveranstaltungen von *kurzer Dauer* besucht, also von einem, zwei oder maximal drei Tagen, wobei 77% der Leitungen und 71% der pädagogischen Mitarbeiter*innen vor allem an maximal eintägigen Veranstaltungen teilgenommen haben und 55% (Leitungen) bzw. 45% (pädagogische Mitarbeiter*innen) an Veranstaltungen von zwei oder drei Tagen (Buschle/Gruber 2018: 59, Mehrfachnennungen möglich). Auch das *Format* der zuletzt oder aktuell besuchten Veranstaltung unterstreicht die Kurzfristigkeit. Einmalig stattfindende Kurse wurden von 36% der Leitungen und 39% der pädagogischen Mitarbeiter*innen zuletzt besucht (Mehrfachnennungen möglich). Darüber hinaus wurden u.a. auch Weiterbildungsreihen mit mehreren Modulen (Leitungen: 38%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 36%, Mehrfachnennungen möglich), teambezogene Veranstaltungen (Inhouse-Veranstaltungen): (Leitungen: 18%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 22%, Mehrfachnennungen möglich) oder Fernlehrgänge, Blended-Learning und E-Learning (Leitungen: 1%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 2%, Mehrfachnennungen möglich) besucht (Buschle/Gruber 2018: 64f.). Fehlende Zeit und mangelnde Personalressourcen werden für den Besuch kurzfristiger Angebote als Hauptgründe genannt. Darüber hinaus werden hohe Kosten als Nicht-Teilnahmegrund angegeben. 22% der Leitungen und 40% des pädagogischen Personals, welche in den letzten 12 Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen hatten, konnten oder wollten die Kosten für die Veranstaltung nicht übernehmen.

Dennoch zeigte sich das Kita-Personal insgesamt sehr motiviert: Der Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, die Möglichkeit, Praxistipps für die Arbeit in der Kita zu erhalten sowie der Austausch mit anderen werden vom Kita-Personal als Gründe für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen angegeben (Buschle/Gruber 2018). Gleichzeitig wird deutlich, dass das Fehlen passender Angebote⁵ ein wichtiger Grund für den Verzicht auf die

4 Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf eine konkrete Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten (zum Zeitpunkt der Befragung besucht oder zuletzt besucht).

5 Weitere Ausführungen dazu (bspw. mit Blick auf die Zielgruppenansprache) finden sich u.a. in den Gruppendiskussionen mit Kitas (Buschle/Gruber 2018: 52ff.).

Teilnahme an organisierter Weiterbildung darstellt. Dies war bei über 50% der pädagogischen Mitarbeiter*innen und bei knapp 51% der Führungskräfte der Fall, die in den letzten Monaten keine solche Maßnahme besucht haben (ebd.: 61f.).

Wie bedeutsam das Lernen über die Ausbildung hinaus für die Leitungs- und Fachkräfte ist, zeigt sich u.a. auch in der hohen Beteiligung an informellen, berufsbezogenen Lernaktivitäten. Zwar gibt es bisher nur wenig konkrete Zahlen/Erkenntnisse für das Arbeitsfeld Kita im Hinblick auf informelles Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit (Fuchs-Rechlin 2007, Buschle/Gruber, 2018), dennoch kann davon ausgegangen werden, dass dieses für das berufliche Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle spielt. Immerhin haben sich nahezu alle pädagogischen Fach- und Führungskräfte 2016 durch das Lesen von Büchern und Zeitschriften sowie durch recherchieren bspw. im Internet oder durch den Austausch im privaten oder beruflichen Kontext für ihre Tätigkeit in der Kita weitergebildet (Buschle/Gruber 2018: 70f.).

Die skizzierten Befunde zeigen einen kleinen Ausschnitt der Weiterbildungsrealität im Arbeitsfeld Kita. Dennoch wird bereits deutlich, dass frühpädagogische Fachkräfte ein hohes Interesse am Erhalt und der Weiterentwicklung ihrer Professionalität haben. Allerdings sind die strukturellen Voraussetzungen in den Kitas für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen nicht ideal und damit bleiben Möglichkeiten zur Weiterentwicklung verwehrt. Zudem finden sich Hinweise, dass auch auf Anbieterseite Anpassungen notwendig zu sein scheinen, wenn es z.B. kein passendes Angebot gibt. Offen bleibt weiterhin, wie die vorhandenen non-formalen Weiterbildungsangebote, die kaum Regulierungen unterliegen, didaktisch ausgestaltet sind.

4 Diskussion

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen an das Arbeitsfeld, die heterogene und generalistische Ausbildungssituation, die Rahmenbedingungen in den Kitas sowie die Angebotssituation nehmen Einfluss auf die Weiterbildungsmöglichkeiten und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals. Daneben gibt es jedoch auch Aspekte, die eine Besonderheit im Arbeitsfeld darstellen.

Dies betrifft zunächst das zugrunde gelegte Weiterbildungsverständnis (Deutscher Bildungsrat 1970). Demnach ist die Erzieher*innenausbildung nur dann eine formale Weiterbildung, wenn nach der absolvierten ersten beruflichen Ausbildung eine Berufstätigkeit aufgenommen wird. Tatsächlich ist dies jedoch bei den Ausbildungsgängen nicht vorgesehen, auch wenn diese je nach Bundesland deutlich variieren (Janssen 2010: 31). Da die Voraussetzung für die Zulassung zur Erzieher*innenausbildung im Gegensatz zur Ausbildung als Ergänzungskraft in der Regel die Mittlere Reife ist, kann vermutet werden, dass sich diejenigen Auszubildenden, die sich für die Erzieher*innenausbildung entscheiden, keine Berufstätigkeit nach der beruflichen Vorbildung aufnehmen, sondern direkt die Qualifikation als Erzieher*in anstreben (Janssen 2011). Somit liegt häufig keine berufliche Tätigkeit zwischen der beruflichen Vorbildung und der beruflichen Weiterbildung und damit wäre die Erzieher*innenausbildung nicht als Weiterbildung zu werten. Auch das Studium der Kindheitspädagogik kann je nach Zugang der Studierenden sowohl als Aus- als auch als Weiterbildung gelten. Immerhin unterliegen die formalen Weiterbildungsangebote bestimmten Regelungen (z.B.

Kompetenzprofilen oder Rahmenvereinbarungen), die sicherstellen sollen, dass professionelle Handlungskompetenzen erworben werden.

Das non-formale Weiterbildungsangebot im Arbeitsfeld Kita entspricht dagegen dem oben benannten Weiterbildungsverständnis. Dieses ist auch für das Arbeitsfeld Kita weitgehend unreguliert, was Inhalte, Formate, Abschlüsse und Träger von Weiterbildungsangeboten betrifft. Einerseits ist es ein Vorteil, dass auf Veränderungen oder neue Entwicklungen flexibel reagiert werden kann, andererseits fehlen (trägerübergreifende) Verbindlichkeiten, so dass die Frage nach der Qualität sowie der didaktischen Ausgestaltung der einzelnen Angebote dem Weiterbildungspersonal überlassen bleibt. Gleiches gilt für zu erwerbende Handlungskompetenzen, dass sie nicht immer ein Ziel von Weiterbildung sind, sondern z.B. der Austausch oder die Information. Weitere spezifische empirische Befunde sind entsprechend nötig, um die Frage, in welchem Ausmaß Weiterbildung ein Motor zum Erhalt von Professionalität des Kita-Personals ist, umfassend beantworten zu können.

Dies lenkt den Blick auf die Rahmenbedingungen, denen die Teilnahme der Fachkräfte an Weiterbildungen unterliegt. Finanzielle und/oder personelle Ressourcen sind nicht zuletzt aufgrund des Personalmangels in Kitas knapp, so dass das Personal zwar viele, aber vor allem kurzzeitige Veranstaltungen besucht. Diese sind in erster Linie dazu geeignet, um akute Problemstellungen zu bearbeiten und um den Austausch zu fördern, werden aber auch von Seiten der Planungshandelnden von Weiterbildungsanbietern als wenig förderlich für die Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen angesehen (Buschle/Gruber 2018: 39). Allerdings werden auch längerfristige Veranstaltungen mit mehreren Modulen von einem nennenswerten Anteil von Leitungen und Fachkräften wahrgenommen (Leitungen: 38%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 36%, Mehrfachnennungen möglich). Gerade diese Weiterbildungsangebote haben das Potential, die Entwicklung von Handlungskompetenzen bei den Teilnehmenden anzuregen, da eine zielgerichtete Weiterentwicklung über einen längeren Zeitraum begleitet werden kann. Dies bestätigen auch verschiedene Studien, die auf die Relevanz der Dauer der Weiterbildung für die Weiterentwicklung und den Erhalt der Professionalität aufmerksam machen (vgl. u.a. Fukkink/Lont 2004, Egert 2016). Eine frühpädagogische Professionalität, welche sich auf ein interaktionales Professionalitätsverständnis stützt, wird erst im Handeln des Kita-Personals sichtbar und basiert auf Handlungskompetenzen, die sich sowohl auf persönliche Dispositionen als auch auf Wissen, Fertigkeiten und Reflexion stützt, die im Rahmen der Aus- und Weiterbildung erworben werden (siehe Abschnitt 2). Diese Handlungskompetenzen sind verinnerlicht und können kaum mit kurzzeitigen Weiterbildungen verändert werden, sondern benötigen länger anhaltende Lern- und Reflexionsprozesse zu deren Veränderung.

Nicht in den Blick genommen wurde, welche Rolle die Bedingungen in der Praxis spielen, damit sich die in der Weiterbildung erworbenen Handlungskompetenzen auch im Kita-Alltag entfalten können. Dabei greifen die Bedingungen und Lernarrangements ineinander und befördern oder behindern Lernen. Vor diesem Hintergrund müssen Weiterbildungsangebote in ihrer Ausrichtung und Ausgestaltung, aber auch der Transfer in die Praxis und die Voraussetzungen vor Ort in den Blick genommen werden, um die Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte zu unterstützen.

5 Fazit

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Rahmenbedingungen von Weiterbildung und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals. Bereits dieser kleine Ausschnitt aus der subjektiven Weiterbildungspraxis des Kita-Personals zeigt, dass beim Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen Hindernisse überwunden werden müssen, die auf fehlende Strukturbedingungen hindeuten, die sowohl in der Unterfinanzierung von Kitas als auch im fehlenden Fachpersonal zu suchen sind. Das Gesetz zur Verbesserung der Qualität in Kindertageseinrichtungen könnte hier ansetzen, um die Weiterbildungsmöglichkeiten der Fachkräfte zu verbessern. Gleichzeitig spielen für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte zahlreiche Faktoren eine Rolle, die im Rahmen dieses Beitrags nicht näher ausgeführt werden konnten. Dazu gehören die angebotenen und nachgefragten Inhalte von Weiterbildung, die didaktische Anlage von Weiterbildungsveranstaltungen oder die Frage des Transfers der Weiterbildungsinhalte in die Praxis der Kitas. Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität funktioniert nicht nur auf der Grundlage der hohen Bereitschaft des Personals an der eigenen professionellen Entwicklung zu arbeiten, sondern es müssen auch entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Literatur

- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/DJI.
- BAG BEK e.V. (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. <https://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf> [Zugriff: 25.03.2019].
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München: DJI.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – zehn Antworten – zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München: DJI.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF Studien, Band 15. München: DJI.
- KMK (2011): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [Zugriff: 25.03.2019].
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München: DJI.

- Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Friedrich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18-37.
- Deutscher Bildungsrat (1970). Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Egert, Franziska (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682> [Zugriff: 25.03.2019].
- Egert, Franziska/Eckardt, Andrea/Fukkink, G. Ruben (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildung zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. In: Frühe Bildung, 6, 2, S. 58-66.
- Egert, Franziska/Dederer, Verena (2018): Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. www.ifp.bayern.de [Zugriff 25.03.2019].
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Darmstadt: GEW.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer.
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly, 22, 3, pp. 294-311.
- Grimm, Rita/Tsouvala, Simone/Stadler, Andreas (2010): Qualität in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: von Hippel, Aiga/Grimm, Rita (Hrsg.): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München: DJI, S. 31-41.
- Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 248-267.
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München: DJI.
- Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 8. München: DJI.
- König, Anke (2014): Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen. Einblicke in die Arbeitsweisen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg: Herder, S. 113-120.
- König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119-134.
- Klucniok, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann, S.407-426.

- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter (2004): Die 'Veralltäglicung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 342–357.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl.), S. 70-182.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pianta, Robert/La Paro, Karen/Hamre, Bridget (2008): Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schneewind, Julia/Böhmer, Nicole/Granzow, Marina/Lattner, Katrin (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Osnabrück: Hochschule Osnabrück.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl.), S. 183-275.
- Stockfisch, Christina/Stricker, Monika/Meyer, Anette (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“. Arbeitspapier 162. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_162.pdf [Zugriff: 25.03.2019].
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI, S. 47-77.
- Thole, Werner (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 2, S. 206-222.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 11-130.