

Buschle, Christina; Gruber, Veronika

**Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld
Kindertageseinrichtung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 85 S. - (Weiterbildung. WiFF Studien; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Buschle, Christina; Gruber, Veronika: Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 85 S. - (Weiterbildung. WiFF Studien; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285093 - DOI: 10.25656/01:28509

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285093>

<https://doi.org/10.25656/01:28509>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung

Christina Buschle/Veronika Gruber

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst, Icking
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-285-5

Christina Buschle/Veronika Gruber

Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

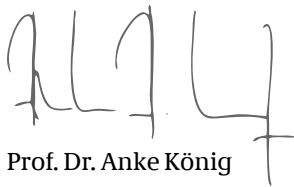
Vorwort

Weiterbildung zählt neben der Ausbildung zu den zentralen Stützsystemen des Arbeitsfelds Kindertagesbetreuung. In mehreren Studien wurde bereits nachgewiesen, dass frühpädagogische Fachkräfte sich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als ausgesprochen weiterbildungsaffin erweisen. Der enorme Ausbau der Kindertagesbetreuung hat auch die Ansprüche an die Fachkräfte verändert, denn Kindertageseinrichtungen nehmen heute – neben den Familien – einen bedeutenden Einfluss auf das Aufwachsen junger Kinder. Mit der Weiterbildung wird die Hoffnung verbunden, die geforderten Veränderungen im Arbeitsfeld anzuregen und nachhaltig umzusetzen. Weiterbildung gehört damit auch im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung zu den wichtigen Instrumenten der Personalentwicklung. Was ist der Grund für die hohe Weiterbildungsbereitschaft frühpädagogischer Fachkräfte? Wie verändert sich das Weiterbildungssystem im Zuge der enormen Dynamiken in der Frühen Bildung? Und in welcher Weise wird das System der Weiterbildung strukturell und inhaltlich den hohen Ansprüchen gerecht? Diese Fragen wurden mit der vorliegenden modularisierten Studie der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) in den Jahren 2015 bis 2018 differenziert untersucht. Die Studie nimmt die Schnittstelle zwischen Früher Bildung und Weiterbildung in den Blick, erschließt Bezugspunkte beider Systeme, stellt die Positionen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure dar und macht schließlich Steuerungsmechanismen transparent.

Die Studie verdeutlicht, dass Weiterbildung noch stärker mit dem Fokus auf den Transfer der Maßnahmen ausdifferenzieren ist, um als vorausschauende Personalentwicklungsmaßnahme zu wirken. Damit würde auch einer kompetenzorientierten Weiterbildung der Weg gebahnt. Um dieses Potenzial voll zu entfalten, wird es nötig sein, Ressourcen sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Weiterbildung auszubauen.

Wir hoffen, mit der Studie einen Beitrag zu mehr Transparenz in dem weiten Feld der Weiterbildung zu leisten und wünschen eine anregungsreiche Lektüre!

München, im November 2018



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Berufliche Weiterbildung	10
2.1	Das Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte	10
2.2	Programmplanung und Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung	12
2.3	Das Weiterbildungspersonal in der Frühpädagogik	15
3	Empirisches Vorgehen	17
3.1	Leitende Forschungsfragen	17
3.2	Gesamtdesign der Studie und Modulstruktur	18
3.3	Grenzen der Studie	20
3.4	Berücksichtigung von Gütekriterien	21
4	Weiterbildungstrends 2015 (Modul 1)	22
4.1	Empirisches Vorgehen: Analyse von Weiterbildungsprogrammen	22
4.2	Ausgewählte Ergebnisse	24
4.2.1	Breites Spektrum thematischer Trends	24
4.2.2	Heterogene Zielgruppenansprache	25
4.2.3	Außendarstellung des Weiterbildungspersonals	27
4.3	Resümee	29
5	Planung von Weiterbildungsthemen (Modul 2)	30
5.1	Empirisches Vorgehen: Experteninterviews mit Planungshandelnden	31
5.2	Ausgewählte Ergebnisse	33
5.2.1	Aushandlungsprozesse bei der inhaltlichen Planung	33
5.2.2	Evaluationsmaßnahmen und Erfahrungen mit dem Lerntransfer	34
5.2.3	Bedeutung der beruflichen Weiterbildung und Optimierungsbedarf	36
5.3	Resümee	38
6	Das lehrende Weiterbildungspersonal (Modul 2)	40
6.1	Empirisches Vorgehen: Online-Befragung des lehrenden Weiterbildungspersonals	41
6.2	Ausgewählte Ergebnisse	42
6.2.1	Merkmale des lehrenden Weiterbildungspersonals	42
6.2.2	Merkmale der ausgeübten Tätigkeit	43
6.2.3	Merkmale der Weiterbildungsveranstaltungen	44
6.2.4	Teilnehmende der Veranstaltungen	44
6.2.5	Zugangswege in die Tätigkeit und Selbstverständnis des Weiterbildungspersonals	45
6.2.6	Transfer des Gelernten	46
6.2.7	Weiterbildung des lehrenden Weiterbildungspersonals	47
6.3	Resümee	49

7	Umsetzung und Nutzung von beruflicher Weiterbildung (Modul 3)	51
7.1	Gruppendiskussionen und Interviews mit Kita-Fachkräften – empirisches Vorgehen und Ergebnisse	52
7.1.1	Organisation der Weiterbildungsteilnahme: vordergründig eine Frage der Prioritätensetzung	54
7.1.2	Informelles Lernen: anregende Impulse	54
7.1.3	Eine Frage der Vereinbarkeit: Kita-Alltag – Weiterbildungsteilnahme – Transfer des Gelernten	55
7.1.4	Weiterbildung als Weg aus einem Klischee?	55
7.2	Standardisierte Befragung von Kita-Fachkräften – empirisches Vorgehen und Ergebnisse	55
7.2.1	Merkmale der Fachkräfte und der Kitas	58
7.2.2	Weiterbildungsaktivitäten	59
7.2.3	Zugänge zu Weiterbildungen und deren Planung	61
7.2.4	Motive und Hindernisse für die Weiterbildungsteilnahme	61
7.2.5	Eckdaten zu den besuchten Weiterbildungen	64
7.2.6	Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis	65
7.2.7	Informelles Lernen	70
7.3	Resümee	72
8	Fazit	73
9	Literatur	77
10	Anhang	84
10.1	Abbildungsverzeichnis	84
10.2	Abkürzungsverzeichnis	85

1 Einleitung

Weiterbildung wird definiert als 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 wurde. Zur Weiterbildung gehören auf der einen Seite organisierte (formale oder non-formale) Lernprozesse für die Vertiefung, Erweiterung sowie Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Deutscher Bildungsrat 1970). Auf der anderen Seite sind auch selbstgesteuertes Lernen (bezogen auf den Lernstil) und informelles Lernen, d.h. das Lernen im Arbeitsprozess oder außerhalb von institutionalisierten bzw. organisierten Strukturen, ein wesentlicher Teil der beruflichen Weiterbildung (Siebert 2017; Reichart/Gnahn 2014).

In der vorliegenden Studie richtet sich der Blick überwiegend auf Weiterbildungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, die dem non-formalen Lernen zugerechnet werden können (Europäische Union 2016). Während *non-formale Bildung* im Rahmen organisierter Bildungsprozesse erfolgt, findet *formale Bildung* in einem institutionellen Bildungssetting (z.B. Schule oder Hochschule) statt und meint alle Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf diesen vorbereiten. Mit der non-formalen Bildung werden Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die sowohl im Berufs- als auch im Privatleben Anwendung finden. Handelt es sich um formal organisierte Weiterbildungsaktivitäten nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase, so werden diese gesondert gekennzeichnet. Zudem werden nur Weiterbildungsveranstaltungen oder -aktivitäten einbezogen, die in den beruflichen Kita-Kontext eingebettet sind.

Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte gestaltet sich im Hinblick auf Angebot, Anbieter und Veranstaltungsformen äußerst vielfältig. Dies ist angesichts der breiten Institutionenlandschaft in Deutschland nicht ungewöhnlich: „(...) wie auch immer man die Einrichtungen und Träger der Weiterbildung gruppiert – ihr Anteil ist inhaltlich und quantitativ different“ (Arnold u.a. 2017, S. 99). Weiterbildung muss im Hinblick auf die rechtlichen Grundlagen nicht staatlich geordnet oder gesetzlich verankert sein (siehe dazu genauer Arnold u.a. 2017). Für Weiterbildung zählen in erster Linie

„die Freiwilligkeit der Teilnahme, Bereitstellung eines flächendeckenden und bedarfsgerechten Angebots sowie die Allgemein zugänglichkeit der Angebote zu den staatlich induzierten Ordnungsprinzipien“ (Reich-Claassen/Tippelt 2012, S. 168).

Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung stellen die Länder die Fortbildung bzw. Praxisberatung von Beschäftigten der *öffentlichen* Kinder- und Jugendhilfe sicher. Festgehalten wird dies im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Allerdings widmen sich verschiedene Träger der (Weiter-)Qualifizierung (Oberhuemer 2012). Neben den öffentlichen Trägern, zu denen Bund, Länder und Kommunen zählen, bieten auch freie Träger, d.h. gesellschaftliche Großgruppen- bzw. Interessensorganisationen wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände und Organisationen der Wohlfahrtspflege, Weiterbildungen an oder unterhalten Weiterbildungseinrichtungen (Grimm u.a. 2010). Darüber hinaus können größere Unternehmen oder Einrichtungen als private Träger von Weiterbildung auftreten, was im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung durchaus üblich ist. Die größten Anbieter sind vor allem die Wohlfahrtsverbände und die frei-gemeinnützigen Träger, wobei einige auch eigene Kindertageseinrichtungen unterhalten (Beher/Walter 2010; Grimm u.a. 2010).

Grundsätzlich ist neben der Unterscheidung nach Trägern auch eine Kategorisierung der Weiterbildung nach Funktionsbereichen, inhaltlichen Programmschwerpunkten, Adressaten, Angebotsform oder Rechtsform möglich (Faustich 2008; vgl. dazu auch Nolda 2012; Nuissl 2010). Damit existiert eine breite und empirisch schwer zu fassende Träger-, Anbieter- und Beschäftigungslandschaft mit vielfältigen Ausgestaltungsoptionen und meist ohne trägerübergreifende Verbindlichkeiten (Dollhausen/Gerhardt 2014; Kraft 2011; Grimm u.a. 2010). Zudem gibt es neben den formalen oder non-formalen Weiterbildungsangeboten und informellen Lernoptionen auch viele selbstständig tätige Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dieses haupt- oder nebenberuflich lehrende Weiterbildungspersonal lässt sich häufig aber keiner speziellen Institution oder einem Träger zuordnen (Gnahn/Bilger 2013; Beher/Walter 2010; Oberhuemer u.a. 2010).

Stand der Forschung

Im Gegensatz zur Ausbildung wurde die berufliche Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte bisher nur punktuell und teilweise im Kontext thematisch

umfassenderer Fragestellungen untersucht (z.B. in verschiedenen WiFF Wegweisern Weiterbildung; Buhl u.a. 2014; Kovačević/Nürnberg 2014; Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013; Behr/Walter 2012, 2010; Baumeister/Grieser 2011; von Hippel/Grimm 2010). Auch in der amtlichen Statistik wird die berufliche Weiterbildung (u.a. die Weiterbildungsteilnahme) der frühpädagogischen Fachkräfte eher vernachlässigt. Hier existiert ein großer Informationsbedarf, denn einerseits ist die Weiterbildung eine notwendige Voraussetzung für die Professionalisierung des Arbeitsfelds und andererseits hat sie die Funktion eines „Hoffnungsträgers“ für die in der Praxis beschäftigten Fachkräfte (König/Buschle 2017). Die vorliegende Studie verfolgt daher konsequent die Fragen nach dem Stellenwert der Weiterbildung im Arbeitsfeld (König/Nürnberg 2014).

Ziel und Aufbau der Studie

Ziel dieser Studie ist es im Wesentlichen, dazu beizutragen, die Transparenz hinsichtlich Struktur und Ausgestaltung der beruflichen Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zu erhöhen. Die Publikation bündelt dazu erstmalig vielfältige Fragestellungen rund um das Thema Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Erkenntnisse aus vorangegangenen empirischen Untersuchungen, zum Beispiel zum Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte, werden auf der Basis aktueller Erhebungen zum Teil neu bewertet, erweitert und aktualisiert, um den vielfältigen und sich stetig verändernden Herausforderungen des Arbeitsfelds Rechnung zu tragen. Zum anderen werden auch Bereiche fokussiert, die bisher noch nicht oder nur am Rande thematisiert wurden, zum Beispiel das Planungshandeln von Weiterbildungsanbietern oder der Qualifikationshintergrund des Weiterbildungspersonals. Neben dem Weiterbildungsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften werden auch potenzielle Steuerungssubjekte sowie das Weiterbildungssystem untersucht.

In der Beantwortung der Fragen nach aktuellen Trends in der frühpädagogischen Weiterbildung (Modul 1), nach den Rahmenbedingungen von Weiterbildung (Modul 2) und der Umsetzung und dem Nutzen von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (Modul 3) zeichnet sich die Studie durch ihre Herangehensweise aus: Dieser Aufbau lässt einen tiefergehenden Blick auf einzelne Themenbereiche zu. Außerdem werden die spezifischen Fragestellungen durch entsprechend

angepasste erhebungs- und auswertungsmethodische Zugänge qualitativ und quantitativ bearbeitet. Dies ermöglicht eine Verknüpfung der Erhebungsmethoden sowie eine Kombination der Erkenntnisse aus den einzelnen Modulen. Die berufliche Weiterbildung des Arbeitsfelds Kindertageseinrichtung kann damit aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

Kapitel 2 skizziert die theoretischen Grundlagen, den aktuellen Forschungsstand sowie Forschungsdesiderata und daraus abgeleitete Forschungsfragen als Ausgangslage für die modulspezifischen Fragestellungen. Kapitel 3 beschreibt das Untersuchungsdesign der gesamten Studie. Anschließend folgt in den Kapiteln 4 bis 7 die Zusammenfassung der Ergebnisse. Diese orientiert sich im Wesentlichen an der dreigliedrigen Modulstruktur, wobei jeweils zuerst das spezifische empirische Vorgehen erläutert wird, danach ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden und abschließend ein Resümee erfolgt. Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der Weiterbildungstrendstudie dar (Modul 1), Kapitel 5 behandelt die Planung von Weiterbildungsthemen aus Expertensicht (Modul 2), Kapitel 6 analysiert den Hintergrund des Weiterbildungspersonals (Modul 2) und Kapitel 7 beschreibt die Umsetzung und Nutzung beruflicher Weiterbildung aus der Perspektive der Kita-Fachkräfte (Modul 3). Abschließend beantwortet Kapitel 8 die übergreifende Frage nach der Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung aus verschiedenen Perspektiven.

2 Berufliche Weiterbildung

Weiterbildung hat sich im Lauf der Jahre zu einem eigenständigen und wichtigen Teil des Bildungssystems entwickelt und ist im beruflichen Kontext sowie für die Teilhabe am Erwerbsleben inzwischen Usus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Im Jahr 2016 haben 56% der erwerbstätigen 18- bis 64-Jährigen in den vergangenen zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; BMBF 2017).

Angesichts der gewachsenen Ansprüche in der Frühen Bildung ist der Blick auf die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte – u.a. durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen – besonders bedeutsam. Weiterbildung soll der Spezialisierung der Fachkräfte über die breit angelegte Ausbildung hinaus dienen, aber auch der adäquaten und schnellen Begegnung aktueller Herausforderungen und gesellschaftspolitischer Veränderungen. Zudem ist Weiterbildung eine wichtige Personalgewinnungsstrategie im Rahmen von Aufstiegs- und Anpassungsweiterbildungen für den Quer- und Wiedereinstieg (König/Buschle 2018). Entsprechende Bildungs- und Lernmöglichkeiten werden von verschiedenen Trägern und Einrichtungen bereitgestellt, die über eine Vielzahl an Anbietern, Themen, Kostenmodellen und Formaten verfügen. Angebote und Lernprozesse werden dabei durch professionelles Weiterbildungspersonal geplant, organisiert, durchgeführt und evaluiert.

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund und der aktuelle Forschungsstand zum Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte (Kapitel 2.1), zur Angebotsplanung in der Weiterbildung (Kapitel 2.2) sowie zum berufsbiografischen Hintergrund des Weiterbildungspersonals (Kapitel 2.3) beschrieben.

2.1 Das Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte

Die Frage nach den Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte wird bereits seit einigen Jahren gestellt und empirisch untersucht (Behr/Walter 2012; vgl. dazu auch

Schneewind u.a. 2012; Buschle 2014; Peucker u.a. 2007, 2017). Unterschiedliche Vorhaben, zum Beispiel Publikationen der WiFF oder des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe), beschäftigen sich intensiv damit. Inwieweit sich die Angebote auf das Handeln der Fachkräfte in der Praxis auswirken, wird dabei themenspezifisch (z.B. im Kontext der Sprachförderung) immer wieder wichtig (Egert 2016; Simon/Sachse 2011). Auch wenn die Wirksamkeit von Weiterbildungsveranstaltungen bisher nicht grundsätzlich beurteilt werden kann, so zeigt zumindest die überdurchschnittlich hohe Bereitschaft, daran teilzunehmen, dass Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte und das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung eine große Bedeutung hat (Behr/Walter 2012; Fuchs-Rechlin 2007).

In einer Befragung der WiFF gaben 96% der Fachkräfte an, in den vergangenen zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. Einrichtungsleitungen waren dabei weiterbildungsaktiver als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Behr/Walter 2012). Exemplarisch zeigen auch die Ergebnisse der AQUA-Studie, dass Leitungen mit 5,2 Tagen pro Jahr durchschnittlich mehr Zeit für Weiterbildungen in Anspruch nehmen als pädagogische Mitarbeitende mit 3,4 Tagen pro Jahr (Schreyer u.a. 2014). Die hohe Weiterbildungsbeteiligung lässt sich u.a. durch die breit angelegte Ausbildung bzw. den Wunsch nach Spezialisierung sowie die inhaltlichen und strukturellen Veränderungen des Arbeitsfeldes erklären (siehe Kap. 1); in sozialpädagogischen Berufen wird sie als Normalität verstanden (Schulze-Krüdener 2012; Cloos/Thole 2008; Thole 2005). Frühpädagogische Fachkräfte begreifen lebenslanges Lernen und die damit einhergehende Weiterbildungsteilnahme als Teil ihrer beruflichen Identität sowie als Bedingung für die eigene berufliche Weiterentwicklung (Buschle 2014; Nittel u.a. 2014). Dies wird teilweise bereits während der Ausbildung deutlich. So schreibt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler von Fachschulen für Sozialpädagogik in Hessen Lernprozessen, die im Anschluss an die Fachschulausbildung stattfinden, eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zu. Sie verbinden mit einer hohen Anzahl besuchter Fort- und Weiterbildungen auch einen Anstieg des persönlichen Ansehens und erwarten sich davon finanzielle Vorteile (Meyer/Wahl 2015).

Solche Erwartungen zeigen sich allerdings in den Befragungen berufstätiger Fachkräfte nicht mehr. Der

materielle Nutzen von Weiterbildung ist für sie eher gering (Beher/Walter 2012; Schneewind u.a. 2012). Beispielsweise sind mit der Teilnahme an zertifizierten Weiterbildungen derzeit noch keine sichtbaren Konsequenzen verbunden (Stockfisch u.a. 2008). Die tarifliche Eingruppierung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Bachelor-Abschluss sowie die fehlende Anerkennung von Berufserfahrungen dämpfen die Erwartungen zusätzlich.

Die *individuellen Motive für eine Weiterbildungsteilnahme* sind vielfältig: Der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. der Wunsch, Arbeitstipps für den Kita-Alltag zu bekommen, die Reflexion über die eigene Person sowie der Erhalt einer Teilnahmebescheinigung sind relevant (Buschle 2014; Beher/Walter 2012). Auch die Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes oder die steigende Aussicht auf eine neue Stelle sowie der Erwerb eines beruflichen Abschlusses sind, genauso wie der Austausch mit anderen Fachkräften, vergleichsweise wichtig (Beher/Walter 2012). Die Verpflichtung, bestimmte Weiterbildungen zu besuchen (z.B. zum Thema Erste Hilfe), stellt für zwei Drittel der Befragten der AQUA-Studie einen wichtigen Grund für die Teilnahme dar (Schreyer u.a. 2014).

Die Rahmenbedingungen der Einrichtungen beeinflussen das Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte ebenfalls (von Hippel 2011a): Das Weiterbildungsklima wird von den befragten Leitungskräften sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als „generell sehr positiv bewertet“ (Beher/Walter 2012, S. 46). Die Unterstützung von Fort- und Weiterbildung seitens der direkten Vorgesetzten in der Kindertageseinrichtung wird als wichtiger Impuls für die Teilnahme angegeben. Die Ergebnisse der Kita-Studie des Deutschen Jugendinstituts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“¹ (Peucker u.a. 2017) zeigen zudem, dass das Interesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine große Rolle (81%) für die Weiterbildungsteilnahme spielt. Auch die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung (65%), die Entwicklungsbedarfe der Mitarbeitenden (59%) sowie die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder (36%) sind für über die Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

Eine hohe Bereitschaft sowie Motivation zur Weiterbildung bedeutet allerdings nicht, dass die Fachkräfte auch tatsächlich die Möglichkeit haben, an (nachhaltigen) Maßnahmen teilzunehmen. Als hinderlich erweisen sich hierbei die hohe berufliche Belastung, Zeitmangel, hohe Kosten von Veranstaltungen sowie der Personalmangel (König/Buschle 2017; Beher/Walter 2012). Als Folge werden in der Praxis vor allem die kurzzeitigen Veranstaltungen bis zu drei Tagen besucht (Beher/Walter 2012). Dies ist allerdings kein Spezifikum für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen. Kurzfristige Weiterbildungsveranstaltungen werden generell bevorzugt (BMBF 2015). Die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft (siehe Kap. 1) erschwert – nicht nur für das Kita-Personal – zudem den Überblick über Institutionen und Angebote und damit auch die Auswahl von Veranstaltungen mit geeigneten Themen (Peucker u.a. 2017).

Aufgrund der dynamischen Transformationsprozesse im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und der gleichzeitig hohen Bedeutung der Weiterbildung ist es notwendig, die individuellen berufsbezogenen Voraussetzungen für die Weiterbildungsteilnahme, also das *Weiterbildungsverhalten des pädagogischen Kita-Personals*, konsequent im Blick zu behalten und *Veränderungen in der Bereitschaft zur Weiterbildung sowie Teilnahmebarrieren zu erfassen*. Dies wird auch in der vorliegenden Studie verfolgt. Ebenso wichtig ist es, die *strukturellen Voraussetzungen* für die Weiterbildungsteilnahme und für die Organisation von Weiterbildung (z.B. Zeit- und Personalstrukturen) zu untersuchen, also die Rahmenbedingungen, die das Arbeitsfeld beeinflussen. Dies ist umso bedeutender, da die Weiterbildungsteilnahme nur teilweise verbindlich geregelt ist, zum Beispiel durch Weiterbildungs-gesetze der Länder oder durch entsprechende Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungs-gesetze.

Gleichzeitig ist zu klären, ob und inwieweit der *Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Kita-Alltag* sowohl bei der Planung von Weiterbildungsveranstaltungen als auch bei den Kindertageseinrichtungen selbst eine Rolle spielt. Dazu gibt es in Deutschland bisher nur wenig empirische Erkenntnisse. Die im Rahmen der AQUA-Studie im Winter 2012/2013 befragten Vertreterinnen und Vertreter von Trägern sehen bei der Sicherstellung des Transfers von Fort- und Weiterbildungen in die Praxis mehrheitlich einen aktuellen Handlungsbedarf (Mittelwert 2,6 von 1 = kein Bedarf bis 4 = großer Bedarf). Dabei werden die Schaffung zeitlicher Freiräume für Fort- und

1 In der bundesweiten, repräsentativen Befragung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von knapp über 1.600 Kindertageseinrichtungen aus dem Jahr 2012 wurde u.a. danach gefragt, nach welchen Kriterien Weiterbildungen ausgewählt oder besucht werden.

Weiterbildungen sowie die Nachwuchsförderung als besonders wichtig angesehen (Schreyer u.a. 2014).

Das in einer Studie der WiFF befragte Weiterbildungspersonal schreibt auch dem Weiterbildungsformat eine hohe Bedeutung für den Transfer des Gelernten zu. Demnach würden kurze Veranstaltungen kaum Raum für Veränderungen der (täglichen) Deutungs- und Handlungsmuster bieten (Kovačević/Nürnberg 2014). Da sich die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nicht immer auf das unmittelbare pädagogische Handeln der Fachkräfte auswirkt, setzen sich aktuell beispielsweise im Projekt „IMPROVE“ („Implementationsprojekt zur Verhaltensentwicklung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“) Petra Strehmel und Daniela Ulber mit der Frage auseinander, wie durch Fortbildungen und Personalentwicklung neues Wissen in die Arbeit in der Kindertageseinrichtung einfließen kann.² In nicht explizit frühpädagogischen Arbeitsbereichen, aber auch in Studien, die den internationalen Forschungskontext berücksichtigen (Egert u.a. 2017), finden sich bereits deutlich mehr Anhaltspunkte zu lerntransferförderlichen Faktoren. Grundlage für die vorliegende Studie ist das empirisch geprüfte Transfermodell nach Timothy Baldwin und Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988). Dieses systematisiert die komplexen Einflüsse auf einen erfolgreichen Transfer in die Praxis. Nach dem Modell werden der Lernerfolg und die Umsetzung der neu gelernten Inhalte durch unterschiedliche Merkmale der Teilnehmenden, der Gestaltung der Weiterbildung sowie der Arbeitsumgebung beeinflusst. In Kapitel 7.2 werden diese Bereiche ausführlicher behandelt.

Neben der Frage nach dem Transfer von Weiterbildung in die Kita-Praxis wird von politischer Seite den informellen, berufsbezogenen Lernaktivitäten (unabhängig von der Berufsgruppe) zunehmend Aufmerksamkeit zuteil (BMBF 2017; Kuwan/Seidel 2013, Europäische Union 2012). Dies liegt daran, dass noch nicht eindeutig geklärt ist, inwiefern informelle Lernprozesse im Qualifikationsprozess anerkannt werden, aber auch daran, dass die sich verändernden Anforderungen an den Arbeitsmarkt eine schnellere und flexiblere Anpassung von Wissen und Fähigkeiten der Fachkräfte erfordern (BMBF 2017). Dies belegen auch aktuelle Zahlen: 43% der 18- bis 64-Jährigen haben 2016 intentionale (d.h. nicht zufällige), informelle Wege des Lernens genutzt (ebd.).

Im Jahr 2014 haben sich 37% der Befragten informell über das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften weitergebildet (BMBF 2015). Diese Art der Weiterbildung ist auch für die Kita-Fachkräfte von Bedeutung (Fuchs-Rechlin 2007). Allerdings fehlt hier bisher ein systematischer Blick auf unterschiedliche Möglichkeiten *informeller, berufsbezogener Lernaktivitäten* (im Alltag, in der Freizeit, am Arbeitsplatz oder in der Familie) und deren Verwendungskontext im Kita-Alltag. Diese Thematik wird deshalb in der vorliegenden Studie aufgegriffen.

2.2 Programmplanung und Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

In erster Linie sind es die non-formal organisierten Weiterbildungsveranstaltungen, die das Lernen nach der Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte strukturieren. Diese können unter vielen Angeboten zu den unterschiedlichsten Themenbereichen von verschiedenen Fort- und Weiterbildungsträgern (öffentlichen Institutionen, Nonprofit-Organisationen und kommerziellen Anbietern; siehe Kap. 1) auswählen. Es wurde bereits deutlich, dass ein systematischer Überblick über die Anbieter aufgrund der Vielfalt kaum möglich ist. Somit ist auch eine Gesamtschau über das angebotene thematische Spektrum nur schwer zu realisieren.

Katharina Baumeister und Anna Grieser haben 2011 in einer Studie der WiFF anhand von ausgewählten Weiterbildungsanbietern einen thematischen Überblick erstellt (Baumeister/Grieser 2011). Dazu wurden 8.700 Weiterbildungsprogramme³ analysiert. Die Weiterentwicklung im Beruf sowie die Gestaltung des Arbeitsplatzes Kindertageseinrichtung (Rang 5), die Leitung von Institutionen sowie die Entwicklung von Teams (Rang 4), die Zusammenarbeit mit Familien und anderen Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum (Rang 3), das Verständnis von Kindern in ihrer Lebenswelt und pädagogisches Handeln (Rang 2) sowie die Begleitung, Unterstützung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern (Rang 1) wurden am häufigsten angeboten (genauere Ausdifferenzierung bei Baumeister/Grieser

2 <https://www.haw-hamburg.de/en/cckids/wir-ueber-uns/die-cckids-mitglieder/prof-dr-petra-strehmel.html>

3 „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten“ (Gieseke 2015, S. 165).

2011, S. 33–50). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern sich die vielfältigen und raschen Veränderungen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung auch in den Themen der Anbieter widerspiegeln, bzw. ob Themen, die 2011 zentral waren, vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Veränderungen (noch) relevant sind.

Für den Weiterbildungsbereich übernehmen Weiterbildungsprogramme eine wesentliche Steuerungsfunktion: Sie enthalten das aktuelle Angebot (inklusive Schwerpunktsetzungen) einer Weiterbildungseinrichtung bzw. eines Anbieters. Zudem sind in den Programmen – je nach Anbieter unterschiedlich ausführlich – Thema und Ablauf der Veranstaltungen, die Methode, Lernziele, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen sowie das Weiterbildungspersonal, die Kosten und eventuelle Fördermöglichkeiten beschrieben. Das Weiterbildungsprogramm hat damit auf der einen Seite Informationscharakter, verschafft also einen Einblick in das, was von einer Veranstaltung erwartet werden kann. Auf der anderen Seite übernimmt das Programm eine Unterstützungsfunktion, indem es Interessierten die Auswahl passender Veranstaltungen erleichtert. Dabei sind die Beschreibungen der einzelnen Angebote nicht ausschließlich informativ. Sie spiegeln auch die Vorstellung wider, welche die Verfasser der Ankündigungstexte⁴ von der angesprochenen Zielgruppe haben (Gieseke 2012; von Hippel 2011b; Käßlinger 2008; Nolda 2003; Henze 1998).

Weiterbildungsprogramme und die darin enthaltenen Angebote werden wesentlich beeinflusst durch „bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmende und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Zugleich wird in ihnen die institutionelle bzw. trägerbezogene Identität sichtbar, und somit können Programme als ein Medium der Bildungsinformation und -werbung angesehen werden (Reich-Claassen/von Hippel 2016).

Zusammengefasst geben Weiterbildungsprogramme gesellschaftliche und bildungspolitische Interessen, trägerspezifische Schwerpunkte sowie Vorstellungen

über die Nachfrage durch Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen wider. Die Programme stellen damit das Bindeglied zwischen Institution bzw. Weiterbildungsanbieter, Öffentlichkeit und Individuum bzw. potenziellen Teilnehmenden dar. Kennzeichnend für Weiterbildungsprogramme sind deren Flexibilität und damit die Möglichkeit der inhaltlich-thematischen Aktualität. Schließlich existieren in der Weiterbildung keine festgelegten Lehrpläne.

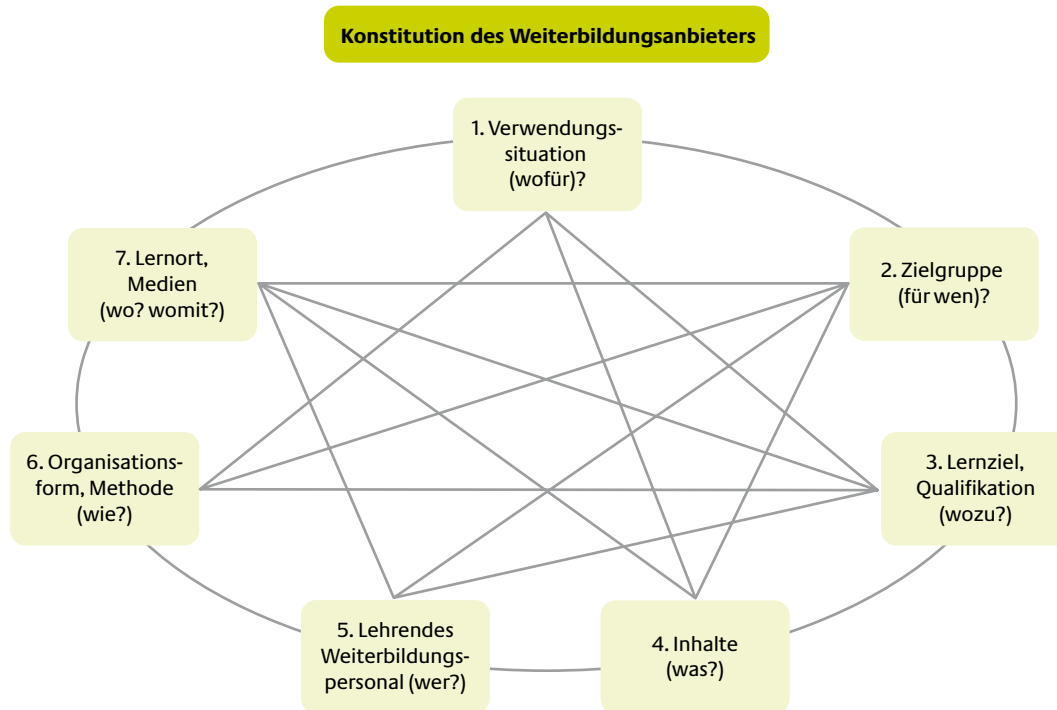
Die Planung und Entwicklung von Programmen und Angeboten für den Weiterbildungsbereich haben daher einen hohen Stellenwert. „Programmplanungshandeln ist eine Vermittlung zwischen unterschiedlichen Erwartungen an Erwachsenenbildung“ (Dinkelaker/von Hippel 2015, S. 17). Programmplanung bedeutet die Strukturierung der Angebote und Schwerpunkte, die insgesamt das Programm eines Weiterbildungsträgers ergeben (Gieseke 2015). Dabei werden der jeweilige Weiterbildungsmarkt, unterschiedliche Akteurinnen und Akteure sowie deren Ansprüche, Interessen, Kenntnisse und Einschätzungen in den Planungsprozess einbezogen, also

- Wünsche und Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten,
- bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen,
- Nachfragen von Unternehmen,
- Ziele und Grundprinzipien der Träger,
- interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse.

Hans Tietgens bezeichnet den Versuch, die Nachfrage und die Erwartungen der Zielgruppe mit der Entwicklung der Angebote in Einklang zu bringen – also durch Aushandlung anzugleichen (Reich-Claassen/von Hippel 2016) –, als eine „Suchbewegung“ (Tietgens 1982, S. 127). Diese müssen die Planungshandelnden interpretativ leisten. Ihre Aufgabe besteht auch darin, die potenziellen Teilnehmenden neugierig auf unterschiedliche Themen zu machen (Reich-Claassen/von Hippel 2016). Damit ist eine grundsätzliche Nähe zu den Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildung verbunden.

Ein wesentlicher Teil der Programmplanung ist die *Angebotsentwicklung* (vgl. Abb. 1). Darunter wird der Prozess der Entwicklung und Optimierung angebotsfähiger Dienstleistungen verstanden. Nach Erhard Schlutz gehören dazu die Angebotsplanung, -realisierung und -verbesserung (Schlutz 2006), wobei in der vorliegenden Studie insbesondere die Aspekte der Planung und Verbesserung thematisiert werden sollen.

4 Angebote können als Versprechen verstanden werden, eine Bildungsdienstleistung (also ein immaterielles Gut) umzusetzen. „Das Leistungsversprechen wird häufig in Form eines Ankündigungstextes vorgelegt, wobei jedoch die tatsächliche Durchführung sowie der tatsächliche Effekt dieser Veranstaltung von einer Reihe hochkomplexer, vorab schwer abschätzbarer Faktoren abhängt [sic!] – u.a. beispielsweise von der einzubringenden Eigenleistung der Teilnehmenden, mit der sie maßgeblich zum persönlichen Erfolg und zum allgemeinen Gelingen einer Bildungsveranstaltung beitragen“ (Reich-Claassen/von Hippel 2016, S. 8).

Abb. 1: Kriterien der Angebotsentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schlutz 2006, Tippelt u. a. 2008, Reich-Claassen/von Hippel 2016

Abbildung 1 zeigt ein Modell der Angebotsentwicklung, das exemplarisch sieben Kriterien dieser Entwicklung wiedergibt. Das Modell wurde zudem um den Aspekt der *Konstitution des Weiterbildungsanbieters bzw. Auftraggebers* erweitert. Dieser hat, das wurde bereits deutlich, einen großen Einfluss auf die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen und damit auch auf die Angebotsentwicklung. Jutta Reich-Claassen und Aiga von Hippel differenzieren die Kriterien aus und unterfüttern diese mit empirischen Beispielen (Reich-Claassen/von Hippel 2016). Im Folgenden werden die Kriterien kurz erläutert:

- 1. Verwendungssituation: Die Frage „wofür?“ ist wichtig, wenn es darum geht, Sinn und Zweck bzw. den beruflichen, persönlichen oder sozialen Verwertungsaspekt eines Angebots einzuschätzen. Bedarfe (gesellschaftlich, arbeitsmarktpolitisch) und Bedürfnisse (subjektiv) strukturieren die Verwendungssituation vor. Persönliche und berufliche Nutzenerwartungen der Adressatinnen und Adressaten sowie finanzielle und zeitliche Aufwendungen der Weiterbildung weisen einen engen Zusammenhang auf.
- 2. Zielgruppe und Bedarf: Die Frage „für wen?“ stellt sich, wenn es darum geht, potenzielle Teilnehmende

anhand gemeinsam geteilter, weiterbildungsrelevanter Merkmale zu bestimmen. Neben soziodemografischen, -ökonomischen und -kulturellen Merkmalen werden (kognitive und gegebenenfalls erfahrungsbasierte) Lernvoraussetzungen, Bildungsbedürfnisse (siehe 1.) und Motivationen relevant.

- 3. Lernziel und Qualifikation: Die Frage „wozu?“ ist für die Formulierung von Lehr- und Lernzielen sowie Teilzielen und für die Ergebniskontrolle wichtig. Dabei ist zu klären, was in der Veranstaltung, aber auch außerhalb geleistet werden muss.
- 4. Lerninhalte: Die Frage „was?“ ist die Konsequenz aus der Beantwortung der Lernziele. Hier muss entschieden werden, welche Themen und Lerninhalte umgesetzt werden sollen. Die Entscheidung darüber wird getroffen, indem äußere (Qualifikations-)Anforderungen, die Ziele des Trägers/der Einrichtung, die Kompetenzen der Lehrenden, Bedarfe, Bedürfnisse und Bildungspotenziale der potenziellen Teilnehmenden berücksichtigt und miteinander in Einklang gebracht werden. Jutta Reich-Claassen und Aiga von Hippel erläutern hierzu: „Die festgelegten Lerninhalte spiegeln sich in Veranstaltungstiteln und Ankündigungstexten wider und sind im Sinne der Teilnehmenden

denorientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Adressatinnen und Adressaten orientiert“ (Reich-Claassen/von Hippel 2016, S. 12).

- 5. Lehrendes Weiterbildungspersonal: Die Frage „wer?“ und damit nach den fachlichen und didaktischen Kompetenzen des lehrenden Weiterbildungspersonals betrifft – vor allem aus der Perspektive der Teilnehmenden – die Qualität einer Veranstaltung. Insofern sollten Kursleitende und Thema zusammenpassen.
- 6. Organisationsform und Methode: Die Frage „wie?“ bezieht sich auf die Veranstaltungsart (Kurs, Seminar, Vortrag, Exkursion etc.) und auf die zeitliche Organisation (einmalig, wöchentlich, im Block etc.). Präferenzen der Teilnehmenden variieren hier je nach Lebenswelt. Auch die Wahl der Methode kann entsprechend der Vorlieben der Teilnehmenden erfolgen. Hier werden die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung wichtig, zu denen u.a. die Teilnehmenden- oder die Erfahrungsorientierung gehören.
- 7. Lernort und Medien: Die Frage „wo?“ zielt auf die Orte und Räume, in denen gelernt wird. Deren Gestaltung wird mit den Lern- und Wissensinhalten verknüpft und kann damit ein Erfolgsfaktor für das Lernen sein. Die Frage „womit?“ betrifft die eingesetzten Methoden. Diese hängen von den Lernzielen und -inhalten ab und sollten mit den Räumlichkeiten zusammenpassen.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Studie nicht nur der Frage nach *aktuellen Themenbereichen in der Weiterbildung* für frühpädagogische Fachkräfte, sondern auch der Frage, wie die *Programmplanungshandelnden bei der Themensetzung vorgehen*. Auf diese Weise kann ein Gesamteindruck über die Einflussfaktoren im Bereich der frühpädagogischen Weiterbildungsplanung entstehen. Die Analyse der Angebots- und Programmplanung hat damit eine explorative Funktion (Gieseke 2015). Da es sich in dieser Studie um eine Analyse von Weiterbildungsveranstaltungen handelt, die für ein bestimmtes Arbeitsfeld, das der Kindertageseinrichtungen, konzipiert werden, soll außerdem der Frage nachgegangen werden, wie die *Fachkräfte in den Veranstaltungen von den Planungshandelnden adressiert werden* (Punkt 2 der Angebotsentwicklung).

2.3 Das Weiterbildungspersonal in der Frühpädagogik

Das Weiterbildungspersonal und insbesondere die Kursleitenden spielen eine wichtige Rolle bei der Planung von Angebotsinhalten (siehe Kap. 2.2). Im Programmplanungsprozess versucht das Weiterbildungspersonal, „die Bedürfnisse und Erwartungen der Adressaten/Zielgruppen/Teilnehmenden zu antizipieren und zu identifizieren sowie gleichzeitig Interesse zu wecken“ (Dinkelaker/von Hippel 2015, S. 17). Für die Teilnehmenden sind die Weiterbildenden mit ihrer Qualifikation zudem ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Weiterbildung (Kraft 2011; von Hippel/Tippelt 2011, 2009; Kraft u.a. 2009; Reich-Claassen u.a. 2008; Tippelt/von Hippel 2007).

Die Heterogenität der Weiterbildungsanbieter, der Themenbereiche und der angesprochenen Zielgruppen bringt es mit sich, dass das Weiterbildungspersonal unterschiedliche Aufgaben übernimmt und Tätigkeiten ausführt (Buschle/Gaigl 2015). Zu den gängigsten gehören nach Susanne Kraft Managementaufgaben, Aufgaben im Bereich des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit, der Programm- und Angebotsplanung, der Beratung, der Verwaltung und der Lehre (Kraft 2011). Mischformen und stetig sich verändernde Akzentuierungen sind allerdings die Regel,⁵ sodass die Arbeit des Weiterbildungspersonals durch ein „Potpourri an Aufgaben und Anforderungen“ (Dobischat u.a. 2010, S. 166) gekennzeichnet ist. Im Kern kann jedoch zwischen vier größeren Berufsfeldern unterschieden werden:

- Überwiegend leitend tätiges Weiterbildungspersonal führt Aufgaben im Managementbereich, Marketing oder in der Öffentlichkeitsarbeit aus.
- Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernehmen die Organisation und Planung der Weiterbildungsveranstaltungen und damit u.a. auch die Programmplanung.
- Das Verwaltungspersonal ist zuständig für die Personalsachbearbeitung, das Berichtswesen und die Kurswahl.

5 In der ersten repräsentativen Untersuchung des lehrenden Personals in der Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung nach der Erhebung der WSF-Studie aus dem Jahr 2005 differenziert Andreas Martin die Tätigkeitsfelder entsprechend um Projektakquise, Personalentwicklung/Recruiting und Teilnehmerbetreuung aus (Martin 2016b, S. 99).

- Das Lehrpersonal übernimmt die Umsetzung der Weiterbildungsveranstaltung, d.h. auch die Lernberatung und die Evaluation einer Veranstaltung (Mania/Strauch 2010).

Neben den Aufgabenschwerpunkten unterscheidet sich bei den einzelnen Gruppen auch das Beschäftigungsverhältnis. Das Verwaltungspersonal befindet sich in der Regel in einem festen und sozialversicherungsrechtlichen Angestelltenverhältnis. Leitungspersonal, Lehrende und pädagogische Mitarbeitende können sowohl haupt- als auch nebenberuflich beschäftigt sein, wobei das lehrende Weiterbildungspersonal diese Tätigkeit (neben anderen Tätigkeiten) meist im Rahmen einer nebenberuflichen Honorartätigkeit ausübt (u.a. Elias 2016).

Gerade diese haupt- oder nebenberuflichen Honorarkräfte sind für die Weiterbildungsanbieter von großer Bedeutung. Hintergrund ist die „Notwendigkeit, flexibel differenzierte Kurse anzubieten, die auf die Nachfrage potenzieller Teilnehmer reagieren, und der damit einhergehenden Themenvielfalt im Kursangebot“ (Martin 2016b, S. 106). Aus den Daten des wb-personalmonitors, der ersten repräsentativen Erhebung zum Weiterbildungspersonal seit 2005, wird ersichtlich, dass die haupt- oder nebenberuflich Lehrenden durchschnittlich 1,9 Themen anbieten. Vor allem die nebenberuflich Lehrenden beschränken sich dabei auf Kurse zu einem Themengebiet (Martin 2016b, S. 106).

Das Weiterbildungspersonal weist grundsätzlich ein hohes Qualifikationsniveau, d.h. einen hohen Akademisierungsgrad auf (Koscheck/Ohly 2016; WSF 2005). Ein genuin pädagogisches oder erziehungswissenschaftliches Studium ist allerdings beim lehrenden Weiterbildungspersonal nicht die Regel. Vielmehr hat der Großteil der Lehrenden keinen pädagogischen Studienabschluss (ebd.). Das Durchschnittsalter des gesamten Weiterbildungspersonals liegt bei 50,5 Jahren. Dies trifft auch für das lehrende Personal zu; 35% sind in einem Alter zwischen 50 und 60 Jahren. Knapp 50% des lehrenden Personals sind weiblich (Martin 2016a).

Während also bereits einige grundlegende Informationen zum Weiterbildungspersonal insgesamt in Deutschland vorliegen (u.a. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016; WSF 2005; BMBF 2004), ist – trotz der hohen Weiterbildungsaffinität der Zielgruppe – über das Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte kaum etwas bekannt. Bisher wurden die

allgemeinen Erkenntnisse auf den frühpädagogischen Bereich übertragen (Diller 2014). Dies ist zum Teil nachzuvollziehen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass sich unter den bis dato empirisch erfassten Tätigen (unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis) auch Weiterbildnerinnen und Weiterbildner finden, deren Neben- oder Hauptaugenmerk auf dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung liegt.

Im Rahmen einer Befragung von Weiterbildungsanbietern (Behr/Walter 2010) sowie einer Dokumentenanalyse (Baumeister/Grieser 2011) wurden Daten zum frühpädagogischen Weiterbildungspersonal generiert. Auch wenn diese nicht vom Weiterbildungspersonal selbst stammen, sind die so gewonnenen Informationen durchaus aufschlussreich im Hinblick auf die Qualifikation des Weiterbildungspersonals. Dieses hat größtenteils einen akademischen Ausbildungshintergrund, überwiegend im Bereich der Sozialpädagogik (Buhl u.a. 2014). Das lässt bereits erste Rückschlüsse auf eine für den frühpädagogischen Bereich ausgerichtete Spezialisierung des Weiterbildungspersonals zu bzw. legt die Vermutung nahe, dass die Lehrenden aus diesem Bereich kommen. Eine weitere Untersuchung konnte aufzeigen, dass es unterschiedliche Typen von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern gibt, und zwar abhängig von der beruflichen Biografie, der Wahrnehmung der Bedeutung des Handelns für die Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen sowie den eigenen Motiven für die Tätigkeit in der Weiterbildung: die kindorientierten Idealisten, die weiterbildungsorientierten Rationalisten und die passiven Berufseinmünder (genaue Ausdifferenzierung bei Buschle 2014). Die Berufsbiografien des hier untersuchten Weiterbildungspersonals weisen fast alle einen früh- oder sozialpädagogischen bzw. pädagogischen Bezug auf.

Aufgrund der bisher geringen Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und deren gleichzeitig hoher Bedeutung für die Professionalisierung richtet die vorliegende Studie den Fokus gezielt auf das *lehrende Weiterbildungspersonal und dessen beruflichen Hintergrund*. Im Kern soll auf die Fragen nach dem Qualifikationshintergrund und den Zusatzqualifikationen für den frühpädagogischen Bereich, aber auch für das Gebiet der Erwachsenenbildung eingegangen werden. Außerdem werden die Motive für die Tätigkeit in der Weiterbildung sowie die Einkommenssituation des Weiterbildungspersonals

betrachtet und vor dem Hintergrund aktueller Ergebnisse des wb-personalmonitors und weiterer Studien zum Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte bewertet.

3 Empirisches Vorgehen

Kapitel 3.1 beschreibt die forschungsleitenden Fragestellungen, und Kapitel 3.2 stellt das Forschungsdesign der Gesamtstudie sowie deren Modulstruktur vor. Die einzelnen Fragestellungen werden dabei den Modulen und den entsprechenden Erhebungsmethoden zugeordnet. Eine detaillierte Erläuterung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgt in den Kapiteln 4 bis 7. Kapitel 3.3 zeigt die Grenzen der Studie auf, und Kapitel 3.4 gibt Auskunft über die berücksichtigten Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung.

3.1 Leitende Forschungsfragen

Diese Studie möchte dazu beitragen, die Transparenz im Hinblick auf Struktur und Ausgestaltung der beruflichen Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zu erhöhen. Die Frage nach der *Bedeutung von Weiterbildung* für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung stellt die übergreifende Forschungsfrage der Studie dar und wird aus der Perspektive der einzelnen Fachkraft und der Einrichtung (Modul 3) sowie aus der Perspektive des Weiterbildungssystems (Module 1 und 2) untersucht und beantwortet.

Abbildung 2 fasst die Fragestellungen aus Kapitel 2 noch einmal zusammen. Die spezifischen Fragestellungen werden in den drei Modulen der Weiterbildungsstudie aufgegriffen. Die Module repräsentieren unterschiedliche Teilstudien. Die Weiterbildungstrendstudie bildet das Modul 1 mit der Fragestellung nach den spezifischen *Trends in Weiterbildungsangeboten*, in Modul 2 werden die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsplanungshandelnden und des Weiterbildungspersonals (Weiterbildungssystem) vertieft aufgegriffen. Leitend sind hier die Fragestellung 2 nach dem *Vorgehen bei der inhaltlich-thematischen Planung von Weiterbildungsangeboten* und Fragestellung 3 nach dem *beruflichen Hintergrund des lehrenden Weiterbildungspersonals*.

Fragestellung 4 nach der *Berücksichtigung des Transfers des Gelernten in die Handlungspraxis* der Fachkräfte wird aus der Perspektive des Weiterbildungssystems (Modul 2) sowie der Perspektive der einzelnen Fachkraft und der Kita-Einrichtung (Modul 3) beantwortet. Modul 3

wendet sich darüber hinaus der Fragestellung 5 nach dem *Weiterbildungsverhalten des pädagogischen Kita-Personals* zu.

Die Fragestellungen 1 bis 5 sind Teil der übergreifenden Forschungsfrage nach betrieblicher Weiterbildung.

Abb. 2: Modulübergreifende Forschungsfragen

Modul 1: Weiterbildungstrends Weiterbildungsanbieter (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 2: Rahmenbedingungen Programmplanungshandelnde, Weiterbildungspersonal (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 3: Umsetzung und Nutzung Kita-Fachkraft, Einrichtungsleitungen, Kita-Einrichtung (Blick auf die individuelle und institutionelle Perspektive)
Welche Bedeutung wird der beruflichen Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben?		
1. Welche thematischen (a), zielgruppen-spezifischen (b) und personal-bezogenen (c) Trends zeigen sich in den Weiterbildungsangeboten für den Kita-Bereich?	2. Wie werden Weiterbildungsthemen für den Kita-Bereich seitens der Planungsverantwortlichen generiert? 3. Welchen beruflichen Hintergrund hat das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich? 4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt?	4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt? 5. Welches Weiterbildungsverhalten zeigt das Kita-Personal (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive, Barrieren, informelles Lernen und Organisation der Weiterbildungsteilnahme)?

Quelle: Eigene Darstellung

3.2 Gesamtdesign der Studie und Modulstruktur

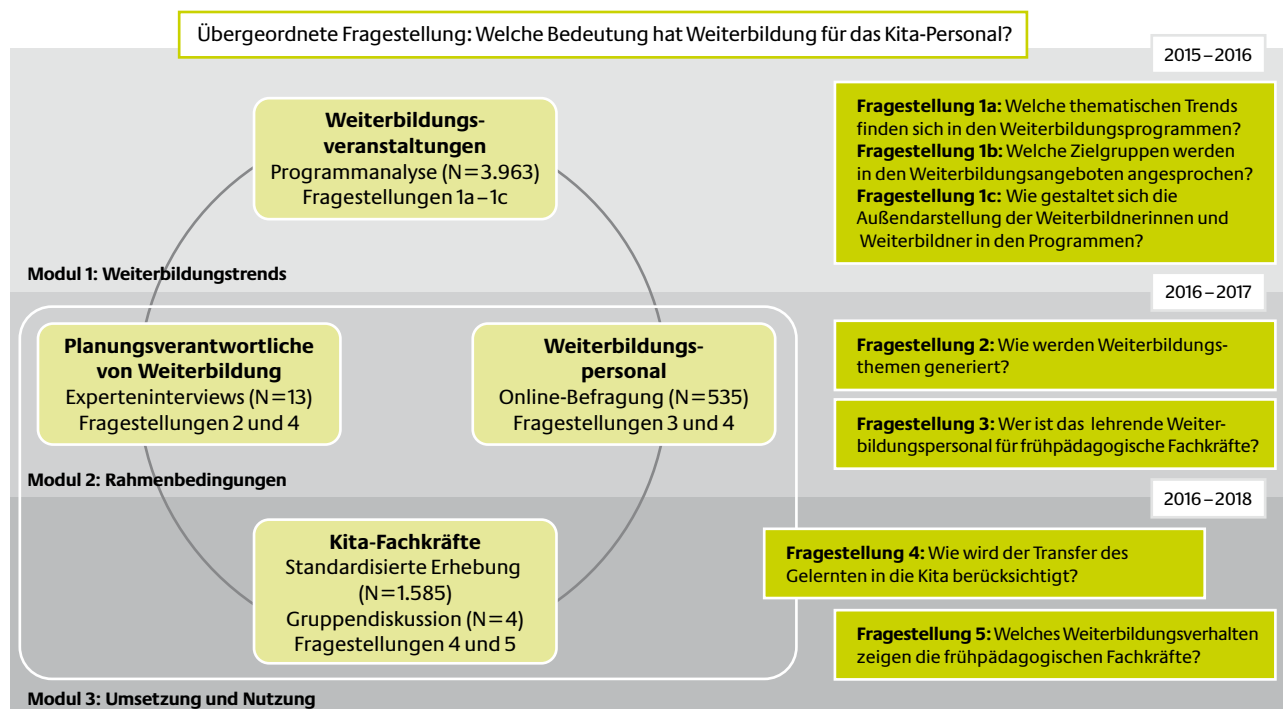
gibt einen Überblick über die drei Module sowie deren spezifischen Fragestellungen und Erhebungsmethoden.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie beinhaltet unterschiedliche qualitative und quantitative methodische Zugänge (Teilstudien), die – abhängig von der jeweiligen Fragestellung und dem empirischen Material – an den entsprechenden Stellen in Form von Methoden-und/oder Ergebnistriangulation miteinander verknüpft werden (Flick 2011).⁶

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen mit dem entsprechenden methodischen Vorgehen spiegeln sich in der Modulstruktur der Weiterbildungsstudie wider und werden hier weiter ausdifferenziert. Abbildung 3

⁶ Durch die Kombination von Methoden und Ergebnissen konnten unterschiedliche Perspektiven von Akteurinnen und Akteuren erfasst und die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung umfassend betrachtet werden.

Abb. 3: Das modularisierte Untersuchungsdesign im Überblick



Quelle: Eigene Darstellung

In *Modul 1 „Weiterbildungstrends“* (Umsetzung: 2015 bis 2016) wurde eine Analyse von Weiterbildungsprogrammen und -angeboten durchgeführt (siehe Kap. 4). Ziel war es dabei, thematische Trends, die angesprochene Zielgruppe sowie die Außendarstellung des lehrenden Weiterbildungspersonals herauszuarbeiten und einen ersten Überblick über das bundesweite Weiterbildungsangebot zu bekommen. Mit den Weiterbildungsanbietern nimmt das Modul die Ebene des Weiterbildungssystems in den Fokus (siehe Kap. 3.1; Abb. 2). Die Ergebnisse aus Modul 1, insbesondere zu den Themen und zum Weiterbildungspersonal, dienten zudem als Grundlage für die Instrumentenerstellung (Leitfaden und Fragebogen) in Modul 2 und Modul 3. Die Ergebnisse können entsprechend zueinander in Bezug gesetzt werden.

Inhaltlich ist Modul 1 sowohl anschlussfähig an Arbeiten der WiFF (Behr/Walter 2012, 2010; Baumeister/Grieser 2011) und des Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ (Peucker u.a. 2017, 2007) als auch an weitere Arbeiten, die sich u.a. mit der Analyse von Weiterbildungsprogrammen und -angeboten befassen (siehe Kap. 2.2).

In *Modul 2 „Rahmenbedingungen“* (Umsetzung: 2016 bis 2017) wurden Experteninterviews mit Planungsverantwortlichen von Weiterbildungsangeboten (siehe

Kap. 5) und eine standardisierte Online-Befragung des Weiterbildungspersonals (siehe Kap. 6) durchgeführt. Ziel war es, Hintergrundinformationen über die Rahmenbedingungen der Veranstaltungsplanung und -umsetzung zu erhalten, also einen Einblick in das Vorgehen der Planenden und Lehrenden in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zu bekommen. Die Ergebnisse aus Modul 1 konnten auf diese Weise vertieft und beispielsweise um die Perspektive des lehrenden Weiterbildungspersonals ergänzt werden. Zudem wurden die Erkenntnisse des ersten Moduls für die Entwicklung des Leitfadens für die Experteninterviews und gleichzeitig für die Entwicklung des Fragebogens für das Weiterbildungspersonal verwendet. Die Planungsverantwortlichen wurden aus der Stichprobe der analysierten Weiterbildungsprogramme und -angebote (Modul 1) gewonnen, sodass die Ergebnisse aufeinander bezogen werden können. Die Planungshandelnden sowie die Kontaktpersonen der Stichprobe aus Modul 1 wurden als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Befragung des Weiterbildungspersonals herangezogen (Schneeballsystem).

Mit dem Blick auf die Weiterbildungsträger rückt auch in Modul 2 die Ebene des Weiterbildungssystems in

den Fokus der Analyse. Inhaltlich ist Modul 2 anschlussfähig an Arbeiten der WiFF (Kovačević/Nürnberg 2014; Baumeister/Grieser 2011; Behr/Walter 2010) sowie der Förderlinie „Ausweitung Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Buhl u.a. 2014; Buschle 2014) und an weitere Arbeiten, die sich mit dem Programmplanungshandeln und dem Weiterbildungspersonal auseinandersetzen (siehe Kap. 2.2).

In Modul 3 „Umsetzung und Nutzung“ (Umsetzung: 2016 bis 2018) wurden Gruppendiskussionen mit Kita-Teams (siehe Kap. 7.1) sowie eine standardisierte schriftliche Befragung von frühpädagogischen Fachkräften (siehe Kap. 7.2) zur Organisation von Weiterbildung im Kita-Alltag durchgeführt. Ziel war es, tiefergehende Informationen zum Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte und zur Bedeutung und Organisation von Weiterbildung im Kita-Alltag zu erhalten. Auch hier konnten die Erkenntnisse aus Modul 1 in die Konstruktion des Fragebogens einfließen. Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen ergänzen diejenigen aus der standardisierten Befragung. Damit werden in Modul 3 die Perspektive des Individuums und die Ebene der Kita-Einrichtung eng miteinander verbunden. Für die übergreifende Beantwortung der Frage nach der Bedeutung von Weiterbildung aus unterschiedlichen Perspektiven werden die Ergebnisse aus Modul 2 mit denen aus Modul 3 verknüpft, ebenso bei der Beantwortung der Frage nach dem Transfer.

Inhaltlich ist Modul 3 anschlussfähig an Arbeiten der WiFF (Strehmel/Ulber 2014; Behr/Walter 2012, 2010), des Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ (Peucker u.a. 2017, 2007) sowie der AWiFF-Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Buhl u.a. 2014; Buschle 2014) und an weitere Projekte oder Studien, die das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte untersuchen und das lebenslange Lernen Erwachsener thematisieren (siehe Kap. 2.1).

Die modulare Struktur ermöglicht einen detaillierten Einblick in unterschiedliche Aspekte von beruflicher Weiterbildung und den Anschluss an verschiedene, teilweise sehr spezifische Fragestellungen aus der Frühpädagogik sowie der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung.

3.3 Grenzen der Studie

Limitierungen im Hinblick auf die Fragestellungen haben zum Teil projektökonomische Gründe, hängen aber auch mit der Konzeption und Schwerpunktsetzung der Studie zusammen. So wurden zum Beispiel politische Entscheidungsträger nicht befragt, dafür aber Aspekte des Planungshandelns stärker berücksichtigt. Zudem haben sich nicht vorhersehbare Unwägbarkeiten bei der Rekrutierung der Stichprobenteilnehmerinnen und -teilnehmer bzw. im Lauf der Erhebung und Auswertung ergeben.

Bei der Untersuchung der *Weiterbildungstrends* (Modul 1) ergaben sich aus der Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes gewisse Einschränkungen; die genaue Anzahl der Weiterbildungsanbieter ist nicht bekannt. Deshalb musste die Stichprobenziehung der Weiterbildungsprogramme kriterienspezifisch begrenzt werden. Ausschließlich für die so gezogene Stichprobe können Aussagen getroffen werden (siehe Kap. 4). Die Analyse der Weiterbildungsprogramme und -angebote konnte mit Blick auf drei Fragestellungen (Themen, Zielgruppe und Weiterbildungspersonal) detailliert vorgenommen werden. Weitergehende Analysen (z.B. zu Kosten, Dauer, Format der Veranstaltungen) wurden spezifisch (z.B. Sprachliche Bildung/Mehrsprachigkeit), aber nicht umfassend durchgeführt (Buschle u.a. in Vorbereitung).

Bei den *Experteninterviews* (Modul 2) traten insbesondere bei der Rekrutierung besondere Herausforderungen auf. Viele der für die Interviews angefragten Planungsverantwortlichen waren aus marketingstrategischen Gründen sehr kritisch bezüglich der Teilnahme. Die daraus entstandene Verzögerung in der Erhebung hat sich auf die zeitliche und ökonomische Planung des nachfolgenden Moduls ausgewirkt.⁷ In der Auswertung der Interviews wurde berücksichtigt, dass die Rolle der Interviewleitenden als Co-Expertin (siehe Kap. 5) möglicherweise dazu geführt haben könnte, dass die Teilnehmenden in den Interviews Aspekte der thematischen Planung von Weiterbildungsveranstaltungen nicht erwähnt haben (z.B. im Hinblick auf Finanzierungsfragen) und zudem das eigene Vorgehen gerechtfertigt haben. Entsprechende Hinweise dazu finden sich in den Interviews.

⁷ Die Schwerpunkte der Auswertung der Gruppendiskussionen (Modul 3) wurden für die vorliegende Publikation entsprechend angepasst.

Da keine Informationen über die Grundgesamtheit des Weiterbildungspersonals für Kita-Fachkräfte vorliegen, war eine zufällige Stichprobenziehung bei der *Online-Befragung des Weiterbildungspersonals* (Modul 2) nicht möglich. Zudem bezieht sich die Online-Befragung in erster Linie auf den beruflichen Hintergrund des *lehrenden* Weiterbildungspersonals (siehe Kap. 6).

Ebenso wie bei der Befragung des Weiterbildungspersonals sind die Auswertungen der Daten der *standardisierten Fachkräftebefragung* (Modul 3) überwiegend deskriptiv. So kann eine erste Datenbasis präsentiert werden, auf der aufbauend weitere Analysen erfolgen können und sollen, zum Beispiel im Hinblick auf die unterschiedlichen Arten von Weiterbildungen vor dem Hintergrund von Bedingungen und Motiven. Die Möglichkeit der positiven Verzerrung wurde in der Interpretation der Daten mitberücksichtigt. Praktikantinnen und Praktikanten, die zum Zeitpunkt der Befragung in den Kitas tätig waren, sind in die Erhebung nicht einbezogen worden. Diese Zielgruppe und deren Weiterbildungsbedarf könnte bei künftigen Forschungsprojekten stärker berücksichtigt werden (siehe Kap. 7.2).

Bei den *Gruppendiskussionen mit Kita-Teams* (Modul 3) erwies sich die Rekrutierung der Teams als problematisch. Aus zeit- und personaltechnischen Gründen in den Einrichtungen konnten nur zwei Teams für die Teilnahme gewonnen werden. Ergänzend dazu haben sich zwei Leitungskräfte bereit erklärt, telefonische Interviews zu führen und in diesen die Organisation der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in der eigenen Kindertageseinrichtung zu reflektieren. Dabei wurden in den Interviews ähnliche Fragen wie in den Gruppendiskussionen gestellt. Sie wurden jedoch an die Interviewsituation angepasst, waren also weniger offen bzw. diskussionsanregend. Die Teilnehmenden der Interviews wurden dazu aufgefordert, sich in die Situation der Mitarbeitenden zu versetzen (siehe Kap. 7.1).

3.4 Berücksichtigung von Gütekriterien

Sowohl für die Konstruktion des Online-Fragebogens für das Weiterbildungspersonal (siehe Kap. 6) und für die standardisierte Befragung des Kita-Personals (siehe Kap. 7) als auch für die Interpretation der Ergebnisse war die Orientierung an den Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) zentral. Die enge Zusammenarbeit des Projektteams war

eine grundlegende Voraussetzung, um die Wertfreiheit der Ergebnisse gewährleisten zu können (Döring/Bortz 2016).

Auch die einzelnen qualitativen Verfahrensschritte der Weiterbildungsstudie sind im Hinblick auf das theoretische Vorverständnis, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, die Durchführung der Erhebung sowie die Auswertung und die entsprechende Verknüpfung mit den Ergebnissen detailliert dokumentiert (siehe Kap. 2, 3, 4, 5 und 7). Zusätzlich werden Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse sowie der Auswertungsschritte durch die Anwendung der Software MAXQDA (Version 12) unterstützt.

Das Vorgehen und dessen stetige Überprüfung bzw. Neujustierung erfolgten im engen Austausch des Projektteams, mit der wissenschaftlichen Community (u.a. im Rahmen von Sitzungen des wissenschaftlichen Beirats, qualitativen Forschungswerkstätten und Tagungspräsentationen) sowie der Fachpraxis und den Teilnehmenden. Durch den intensiven Dialog mit Wissenschaft und Praxis soll sichergestellt werden, dass die Übersetzung der Ergebnisse in beide Richtungen gelingt – auch im Sinne einer textuellen Performanz (nach Strübing u.a. 2018) – und die Umsetzung so nah wie möglich am Gegenstand bzw. den Interessen des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung sowie der Weiterbildung stattfindet. Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Methoden und Ergebnisse treffen wissenschaftliche sowie alltäglich-subjektive Wissenskonzepte aufeinander. Gleichzeitig wird die Zuverlässigkeit der Messinstrumente optimiert (Schröder-Lenzen 2010). Angepasst an die jeweiligen Fragestellungen wurden vor diesem Hintergrund einzelne Analyseschritte (z.B. die Erstellung von Kategoriensystemen) soweit wie möglich vorab festgelegt. Dabei wurde darauf geachtet, die für die qualitative Sozialforschung notwendige Offenheit gegenüber dem Gegenstand zu jedem Zeitpunkt beizubehalten (Kuckartz 2016; Mayring 2015).

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie entlang der unterschiedlichen Module beschrieben und miteinander verknüpft.

4 Weiterbildungstrends 2015 (Modul 1)

In diesem Modul werden thematische, zielgruppenspezifische und personalbezogene Trends in Weiterbildungsangeboten für den Bereich Kindertageseinrichtung herausgearbeitet. Abbildung 4 gibt noch einmal einen Überblick über die entsprechenden Fragestellungen. Bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden, erläutert der folgende Abschnitt das methodische Vorgehen.

Abb. 4: Forschungsfragen zu den Weiterbildungstrends (Modul 1)

Modul 1: Weiterbildungstrends Weiterbildungsanbieter (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 2: Rahmenbedingungen Programmplanungshandelnde, Weiterbildungspersonal (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 3: Umsetzung und Nutzung Kita-Fachkraft, Einrichtungsleitungen, Kita-Einrichtung (Blick auf die individuelle und institutionelle Perspektive)
Welche Bedeutung wird der beruflichen Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben?		
1. Welche thematischen (a), zielgruppenspezifischen (b) und personalbezogenen (c) Trends zeigen sich in den Weiterbildungsangeboten für den Kita-Bereich?	2. Wie werden Weiterbildungsthemen für den Kita-Bereich seitens der Planungsverantwortlichen generiert? 3. Welchen beruflichen Hintergrund hat das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich? 4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt?	4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt? 5. Welches Weiterbildungsverhalten zeigt das Kita-Personal (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive, Barrieren, informelles Lernen und Organisation der Weiterbildungsteilnahme)?

Quelle: Eigene Darstellung

4.1 Empirisches Vorgehen: Analyse von Weiterbildungsprogrammen

Ziel der Analyse ist es, einen Einblick in die frühpädagogische Weiterbildungssituation des Jahres 2015 zu ermöglichen und Entwicklungen bzw. Schwerpunktsetzungen der Anbieter ausschnittthaft nachzuzeichnen (Käpplinger 2008).

Konzeptionelle Überlegungen und nachfrageorientierte Vorstellungen (Gieseke/Opelt 2003) spiegeln sich in den analysierten Weiterbildungsprogrammen wider. Zudem werden die von gesellschaftlichen und politischen Einflüssen geprägten Erfahrungen der Weiterbildungsanbieter sichtbar (siehe Kap. 2.2).

Stichprobe

Für die Programmanalyse wurden Jahres- oder Halbjahresprogramme für das Jahr 2015 von Weiterbildungsanbietern in öffentlicher und frei-gemeinnütziger Trägerschaft in Städten mit mehr als 250.000 Einwohnern und mit mindestens 20 Veranstaltungen für den Kita-Bereich herangezogen. Diese kriteriengesteuerte Auswahl, die sich auf einen Ausschnitt von Weiterbildungsangeboten für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung konzentriert, wurde aufgrund der Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes und der -anbieter getroffen. Die Auswahl erfolgte so, dass Weiterbildungsanbieter in frei-gemeinnütziger Trägerschaft überwiegen, was den bisherigen Erkenntnissen zur Verteilung bestmöglich entspricht (Beher/Walter 2010). Insgesamt sind 3.963 Angebote von 47 Weiterbildungsanbietern (13 in öffentlicher, 34 in frei-gemeinnütziger Trägerschaft) aus neun Bundesländern⁸ in die Stichprobe eingeflossen.

Fünf Analyseschritte

Die Analyse der Weiterbildungsangebote umfasst fünf Schritte und entspricht im Kern dem qualitativ-quantitativen Verfahren der Programmanalyse (Käpplinger 2008):

1. Im ersten Schritt wurden die Programme systematisch nach Angeboten durchsucht, die sich explizit an den Kita-Bereich wenden. Die einschlägigen 3.963 Angebote aus 47 Programmen wurden herausgefiltert.
2. Im zweiten Schritt wurde in enger Abstimmung des Projektteams ein Codebuch mit unterschiedlichen Kategoriensystemen⁹ erstellt, die sich an den Fragen 1a), 1b) und 1c) (vgl. Abb. 4) sowie dem entsprechenden theoretischen Hintergrund orientieren (siehe Kap. 2).
3. Im dritten Schritt erfolgte eine tiefergehende Analyse, die sich an den Spezifika der einzelnen Fragestellungen sowie dem entsprechenden theoretischen Hintergrund ausrichtete (siehe Kap. 2):
 - *Thema*: Entwicklung eines deduktiven Kategoriensystems aus unterschiedlichen Themenbereichen auf der Basis bisheriger Erkenntnisse (z.B. „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“). Die Codierung

der Ausschreibungstexte erfolgte nach den Schlagwörtern „Titel“, „Untertitel“ und „Beschreibung der Veranstaltung“ sowie daran anschließend nach den vorab entwickelten Kategorien. Dieses Vorgehen entspricht einer Verknüpfung von *Attribute Coding* und *Provisional Coding* (Saldaña 2015). Die Möglichkeit der induktiven Kategorienbildung (u.a. durch In-Vivo Coding) wurde zugelassen, um offen für bisher nicht erfasste Themen oder solche von aktueller Relevanz zu sein. Die Zusammenfassung zu thematischen Schwerpunkten erfolgte inhaltsanalytisch orientiert (Kuckartz 2016), sodass auch abstrakte Titel entsprechenden Themen zugeordnet werden konnten. Entsprechend konnten mehrere Themen einer Veranstaltung zugeordnet werden. Insgesamt wurden 35 Themen benannt und 7.147 Codes gesetzt.

- *Zielgruppenansprache*¹⁰: Die Codierung der Angebote erfolgte nach den Schlagwörtern „Adressaten“, „Zielgruppe“ oder „Teilnehmende“. Zudem wurde ein induktives Kategoriensystem erstellt, das sich an den vorgefundenen Inhalten orientiert. Aus 2.699 Angeboten wurden 3.688 Nennungen zur Zielgruppe extrahiert. Jede Nennung wurde einzeln gezählt, es erfolgte also keine inhaltsanalytisch orientierte Zusammenfassung, sondern es wurden ausschließlich die von den Anbietern gewählten Begrifflichkeiten verwendet.
- *Lehrendes Weiterbildungspersonal*: Um alle Angaben zum Qualifikationshintergrund erfassen zu können, wurde das gesamte Weiterbildungsprogramm in die Analyse aufgenommen, denn häufig finden sich am Ende der Programme ausführliche Listen zum eingeplanten Personal. Doppelte Nennungen wurden ausgeschlossen. Die Schlagwörter für die erste Codierung waren „Dozent/in“, „Referent/in“ und „Weiterbildner/in“. Es wurden 2.244 Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für die allgemeine Analyse erfasst. Die tiefergehende Codierung erfolgte deduktiv entlang eines vorab erstellten Kategoriensystems zu möglichen Qualifikationshintergründen (z.B. „Erzieher/in“ oder „Pädagoge/-in“) oder zu Zusatzqualifikationen in der Erwachsenenbildung (z.B. „Supervisor/in DGSV“) oder in der Frühpädagogik (z.B.

8 BE, BW, BY, HB, HE, HH, NI, NW, SN; nicht alle Weiterbildungsanbieter haben ihre Programme für die Analyse zur Verfügung gestellt, sodass nicht alle Bundesländer vertreten sind.

9 Die einzelnen induktiven und deduktiven Codes wurden im Projektteam besprochen, im Lauf der Codierung stichprobenartig auf ihre Verständlichkeit hin kontrolliert und gegebenenfalls entsprechend angepasst. Dieses konsensuelle Codieren nach Udo Kuckartz ermöglichte eine genaue inhaltliche Differenzierung der Codes (Kuckartz 2016).

10 Die Weiterbildungsprogramme richten sich nicht immer ausschließlich an das Kita-Personal, sodass im Einzelfall entschieden wurde, nur die Weiterbildungsangebote und nicht das gesamte Programm zu untersuchen.

„Montessori-Ausbildung“), um nur einige Beispiele zu nennen. Eine zusätzliche induktive Kategorienbildung wurde zugelassen, um das breite Spektrum der Qualifikationsmöglichkeiten erfassen zu können.

4. Im vierten Schritt wurden die Erkenntnisse quantifiziert und in eine Reihenfolge gebracht.
5. Im fünften Schritt wurden Angebote zu bestimmten Themenbereichen (z.B. zur Sprachlichen Bildung) extrahiert. Die Analyse wurde beispielsweise auf Format, Dauer und Kosten der entsprechenden Veranstaltungen ausgeweitet. Anschließend wurden die Schritte drei und vier wiederholt. Schritt fünf wurde in die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse nicht mit einbezogen (Buschle u.a. in Vorbereitung).

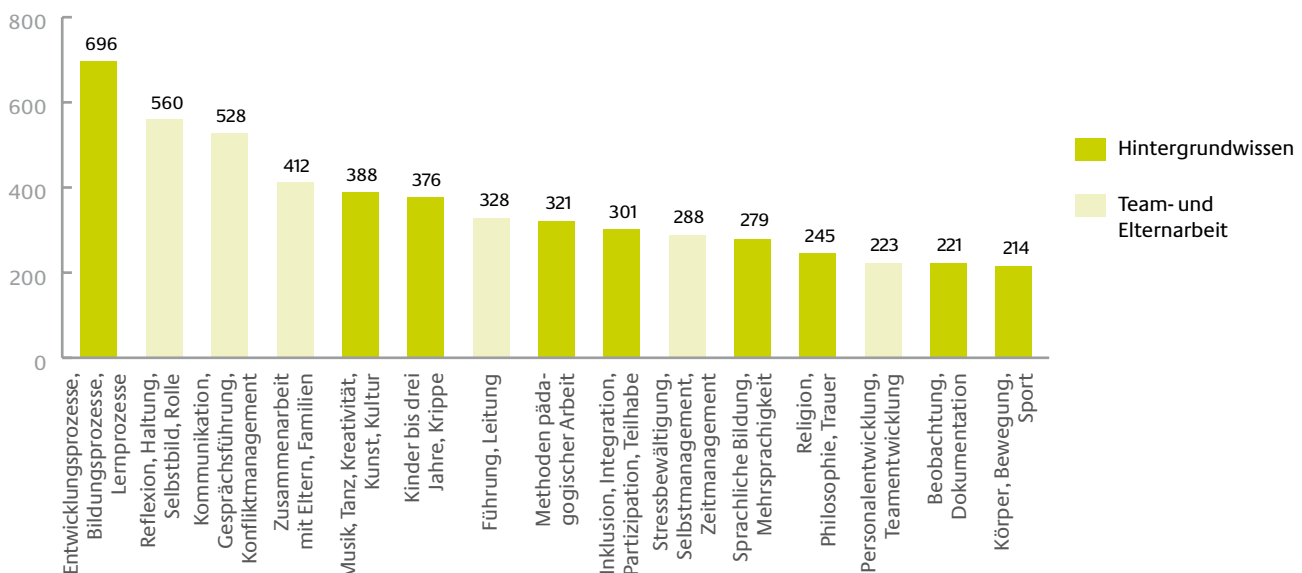
Da sowohl nachfrageorientierte als auch konzeptionelle Überlegungen für die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen eine Rolle spielen (siehe Kap. 2.2), ermöglicht das non-reaktive Verfahren der Programmanalyse einen guten Einblick in aktuelle *Trends* der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte. Die gewonnenen Erkenntnisse beschreibt der folgende Abschnitt.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

4.2.1 Breites Spektrum thematischer Trends

Die analysierten Angebote weisen ein breites Spektrum an Themen auf (insgesamt 35¹¹). Die Inhalte beziehen sich auf die Kinder, aber auch auf die Fachkräfte und die Einrichtung. Abbildung 5 zeigt die 15 Themen, die am häufigsten in den Angeboten zu finden waren (N=5.166 Codes).¹² Angebote, die den Fachkräften theoretisches, didaktisches und praktisches Hintergrundwissen für die Arbeit mit Kindern vermitteln sollen, sind besonders häufig (vgl. Abb. 5, dunkelgrün eingefärbte Balken), wobei die Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Vordergrund stehen (König/Buschle 2017). In diesem Zusammenhang werden auch bildungspolitisch relevante Themen angeboten, zum Beispiel Inklusion/Teilhabe, Sprachliche Bildung/Mehrsprachigkeit oder solche mit dem Schwerpunkt auf der Arbeit mit Kindern bis drei Jahren.

Abb. 5: Die 15 häufigsten Themenkomplexe aus den analysierten Angeboten (in absoluten Zahlen)



N=5.166 (basierend auf 7.147 Codes)

Quelle: WiFF-Weiterbildungstrendstudie 2015

¹¹ www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/Dossier_Weiterbildung/Weiterbildungstrends_2015.pdf

¹² Danach folgt ein deutlicher Rückgang der Codierungen, sodass an dieser Stelle nur die ersten 15 Themenkomplexe abgebildet werden.

Weiterbildungsangebote, welche die Fachkräfte selbst und deren Arbeit im und mit dem Team oder mit den Eltern unterstützen sollen, fallen auch unter die 15 häufigsten Themenkomplexe (vgl. Abb. 5, hellgrün eingefärbte Balken). In sehr vielen Angeboten wird die Reflexion der Rolle als Fachkraft oder die Frage nach der eigenen Haltung besonders hervorgehoben. Die Planungshandelnden von Weiterbildungsveranstaltungen scheinen davon auszugehen, dass dies wichtige Themen für frühpädagogische Fachkräfte sein könnten (siehe Kap. 2.2). Gemessen an den Zahlen stehen allerdings die Themen mit kindbezogenen Inhalten und solche, die in Politik und Praxis stark diskutiert werden, im Vordergrund.

Auch bestimmte Verbindungen zwischen Themen und damit inhaltliche Schwerpunktsetzungen wurden bei der Analyse deutlich. So kommen beispielsweise die Angaben „Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse“ und „Kinder unter drei oder bis zu drei Jahren“ bei vielen Veranstaltungen in Kombination vor. Hier scheint ein starker Weiterbildungsbedarf gesehen zu werden, der unter Umständen mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr zusammenhängt. Eng miteinander verknüpft sind auch die Themen „Reflexion, Haltung, Selbstbild und Rollenverständnis“ sowie „Stressbewältigung, Selbst- und Zeitmanagement“ und „Führung und Leitung“. Hier bilden sich zwei inhaltliche Trends ab: Der eine bezieht sich auf die persönliche Entwicklung als Fachkraft in der Einrichtung, der andere auf die (neue) Rolle bzw. Funktion als (stellvertretende) Leitung. Besonders häufig sind Überschneidungen auch bei den Themen „Kommunikation/Gesprächsführung/Konfliktmanagement“ und „Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“. Gerade in diesem Bereich der Kommunikation nach außen scheint Unterstützungsbedarf gesehen zu werden (Buschle 2015).

4.2.2 Heterogene Zielgruppenansprache

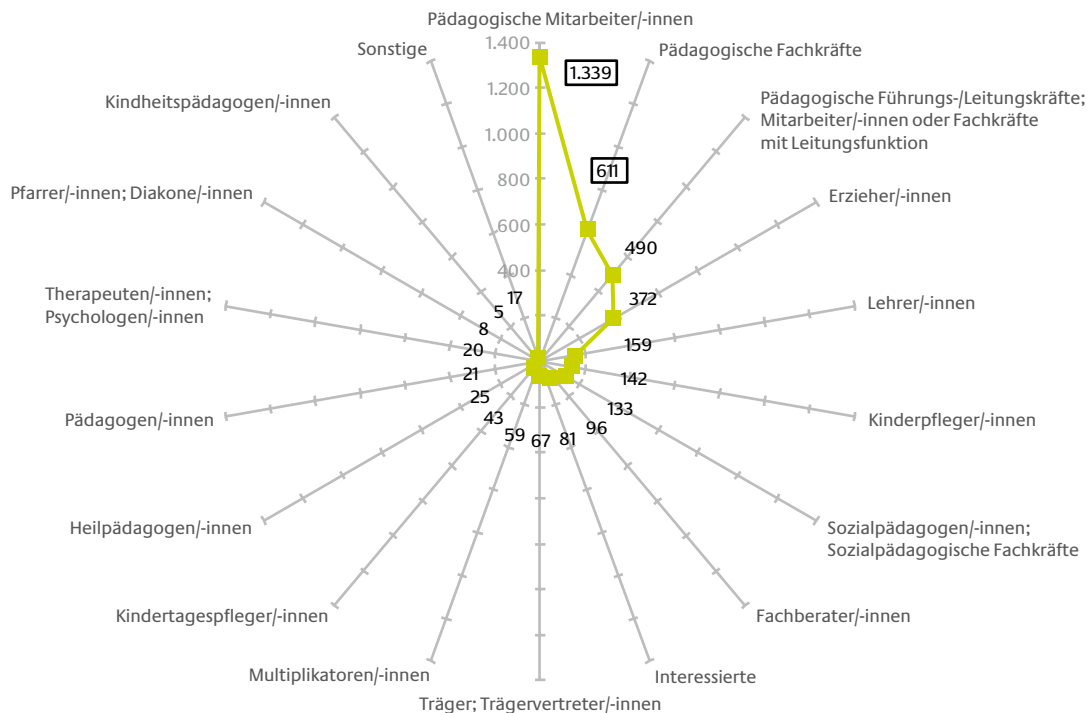
Zu den Aufgaben von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungspersonal gehört es u.a., auf ein methodisches Repertoire zuzugreifen, das der Zielgruppe¹³

von Veranstaltungen gerecht wird (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013) und die Lernbedürfnisse sowie Bildungsvoraussetzungen der potenziellen Teilnehmenden berücksichtigt (siehe Kap. 2). Da im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung allerdings eine Vielzahl unterschiedlich qualifizierter Fachkräfte arbeitet (siehe Kap. 1; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017), wird nachfolgend untersucht, ob diese Vielfalt auch in den Ausschreibungstexten sichtbar wird.

In einem Drittel der analysierten Angebote machen die Weiterbildungsanbieter keine Angabe dazu, welche Personen aus dem Bereich Kindertageseinrichtung mit der vorliegenden Veranstaltung angesprochen werden sollen. Dafür wird aber in den restlichen zwei Dritteln ein breites Spektrum an möglichen Zielgruppen differenziert benannt. Dabei wird vor allem deutlich, dass die Ansprache nicht einheitlich erfolgt. Vielmehr wird das Kita-Personal aufgefächert nach Qualifikation, beruflicher Funktion oder nach Aufgaben- sowie Bildungsbereichen angesprochen. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die insgesamt 18 unterschiedlichen Nennungen von Zielgruppen.

¹³ In der vorliegenden Studie wird unter Zielgruppe (zur genauen Begriffsklärung siehe von Hippel/Tippelt 2011, S. 802) das Personal in den Kindertageseinrichtungen verstanden, das mit den Weiterbildungsprogrammen und Ausschreibungstexten erreicht werden soll.

Abb. 6: Zielgruppen nach Qualifikation, beruflicher Funktion, Aufgaben- und Bildungsbereich (in absoluten Zahlen)



N=3.688

Quelle: WiFF-Weiterbildungstrendstudie 2015

Am häufigsten werden die „pädagogischen Mitarbeiter/-innen“ als Zielgruppe formuliert. Diese Ansprache ist sehr unspezifisch, denn damit werden alle pädagogisch Tätigen einbezogen – unabhängig von Funktion oder Aufgabenbereich und beruflicher oder (fach-)hochschulischer Qualifikation. Knapp 90% der Angebote, die sich an pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter richten, sprechen keine weitere Zielgruppe an. Auch die „pädagogischen Fachkräfte“, ohne weitere Unterscheidung nach dem Qualifikationshintergrund, werden häufig aufgeführt. Die Weiterbildungsanbieter wählen damit in erster Linie eine sehr breite Zielgruppenansprache.

Die weiteren Nennungen unterscheiden nach der Funktion des Kita-Personals innerhalb der Einrichtung (z.B. „Pädagogische Führungs-/Leitungskräfte“ und „Mitarbeiter/-innen bzw. Fachkräfte mit Leitungsfunktion“) oder nach dem Ausbildungshintergrund bzw. der Qualifikation (z.B. „Erzieher/-innen“ und „Lehrkräfte“, aber auch Ergänzungskräfte wie „Kinderpfleger/-innen“ oder „Sozialpädagogische Assistenten/-innen“ sowie „Kindheitspädagogen/-innen“). Obwohl Kinderpflegerinnen und -pfleger oder Sozialpädagogische Assistentinnen

und Assistenten 11% des Personals in Kindertageseinrichtungen ausmachen und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen inzwischen 15% des einschlägig hochschulisch qualifizierten Personals stellen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017), stehen diese Berufsgruppen mit 142 bzw. 5 Nennungen erst an 6. bzw. 17. Stelle. Zudem scheinen gerade Kindheitspädagoginnen und -pädagogen kaum als Zielgruppe wahrgenommen zu werden. Lehrkräfte (an dieser Stelle nicht ausdifferenziert nach Schularten) werden in den Weiterbildungsveranstaltungen für das Kita-Personal ebenfalls als Zielgruppe angesprochen. Dies macht deutlich, dass die Bemühungen, den Austausch zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zu fördern, auch in der Weiterbildungspraxis berücksichtigt werden und eine wichtige Rolle bei der Planung von Veranstaltungen spielen.

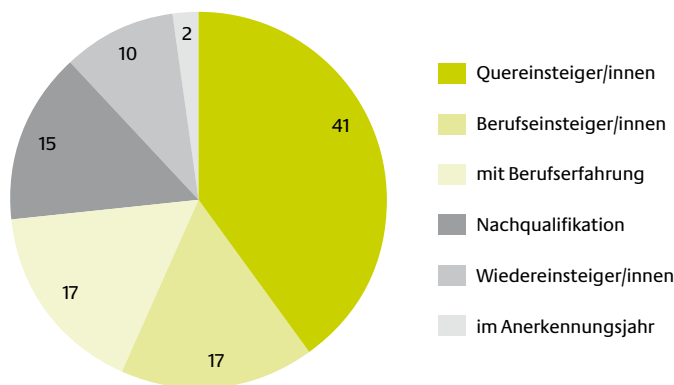
Auffällig ist, dass sogenannte „Interessierte“ ebenfalls die Möglichkeit haben, an Veranstaltungen für den Kita-Bereich teilzunehmen. Sie werden immer ergänzend zu den in Abbildung 6 genannten Zielgruppen aufgeführt. Damit findet sich unter den zehn häufigsten Nennungen ein Personenkreis, dessen Aufgabenbereich oder

Qualifikationshintergrund für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung völlig offenbleibt – auch im Hinblick auf die methodisch-didaktische Planung und Gestaltung der Veranstaltungen.

Teilweise werden, wenn auch nur in vergleichsweise geringer Anzahl, Zielgruppen unabhängig von einer konkreten Qualifikation oder Funktion aufgeführt (vgl.

Abb. 7). Hierbei zählen spezielle Einstiegs Voraussetzungen als Kriterium für die Weiterbildung. So werden Berufseinsteigerinnen und -einsteiger 17-mal sowie Personal mit Berufserfahrung (dazu gehören prinzipiell auch die Wiedereinsteigerinnen und -einsteiger) 27-mal genannt. Die Ansprache der Zielgruppe erfolgt in der Regel geschlechterneutral.

Abb. 7: Zielgruppenansprache nach Status der Berufserfahrung (in absoluten Zahlen)

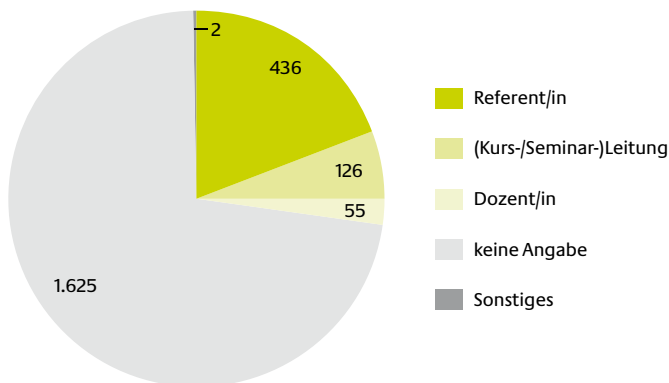


N=102

Quelle: WiFF-Weiterbildungstrendstudie 2015

4.2.3 Außendarstellung des Weiterbildungspersonals

Ebenso vielfältig wie das Themenspektrum oder die Ansprache der Zielgruppen gestaltet sich auch die Darstellung des Weiterbildungspersonals in den Weiterbildungsprogrammen und -angeboten. Insgesamt wurden 2.244 Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in die Analyse einbezogen. Diese werden – je nach Anbieter – unterschiedlich bezeichnet (vgl. Abb. 8). Während bei einem Großteil der analysierten Ausschreibungstexte keine genaue *Bezeichnung des Personals* vorkommt (n=1.625), verwenden die verbleibenden Programme vor allem die Begriffe „Referent/in“ (n=436), gefolgt von „(Kurs-/Seminar-)Leitung“ (n=126). Die geschlechterorientierte Zuordnung ergab, dass 76% des Weiterbildungspersonals weiblich sind und 22% männlich. Bei 2% war keine eindeutige Zuordnung möglich, da eine dem Namen vorgeschaltete Anrede mit „Herr“ oder „Frau“ oder eine Unterscheidung in der Bezeichnung, beispielsweise als „Dozentin“ oder „Dozent“, fehlte (Buschle 2016b).

Abb. 8: Bezeichnung des Weiterbildungspersonals (in absoluten Zahlen)

N=2.244

Quelle: WiFF-Weiterbildungstrendstudie 2015

Die *Qualifikation des Weiterbildungspersonals* wird sehr unterschiedlich dargestellt. Bei 30 % (n = 681) finden sich keine Angaben, die Rückschlüsse auf den Ausbildungshintergrund zulassen. Entweder sind nur die Namen, die Tätigkeit und/oder die Institution, in der die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner tätig sind, oder eine Zusatzqualifikation angegeben. Bei knapp 9 % (n = 191) des Weiterbildungspersonals werden Angaben über Mehrfachqualifikationen gemacht: In der Regel ist dies eine Kombination aus beruflichen und/oder akademischen Ausbildungshintergründen mit oder ohne frühpädagogischen Bezug. Die Verbindung „Erzieher/in“ und „Sozialpädagoge/-in“ taucht mit 61 Fällen am häufigsten auf. Bei der folgenden Auflistung der Ausbildungshintergründe des Weiterbildungspersonals sind diese Mehrfachqualifikationen integriert, das heißt, es handelt sich nicht immer ausschließlich um eine (fach-)hochschulische oder berufliche Ausbildung.

Ein beruflicher Ausbildungshintergrund wird bei 18 % des Weiterbildungspersonals erwähnt. Davon haben

- 68 % eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher,
- 25 % eine fachfremde Ausbildung (z.B. Ergotherapie oder Logopädie),
- 6 % eine heilpädagogische Ausbildung und
- 1 % eine Ausbildung im Bereich Kinderpflege, Sozialassistenten oder Heilerziehungspflege.

Ein (fach-)hochschulischer Ausbildungshintergrund wird bei knapp 56 % des Weiterbildungspersonals angegeben. Davon konnten 4 % inhaltlich nicht zugeordnet werden, da nur der akademische Titel (Prof. Dr. oder Dr.) ohne weitere Ausrichtung aufgeführt war. Darüber

hinaus sind 42 % der Studienabschlüsse (z.B. Psychologie oder Theologie) nicht explizit (früh-)pädagogisch ausgerichtet. Die (früh-)pädagogischen Studienabschlüsse lassen sich folgendermaßen unterteilen:

- 32 % wurden bei einem (Fach-)Hochschulstudium aus dem Bereich Soziale Arbeit oder Sozialpädagogik erworben,
- 17 % bei einem Studium der Erziehungswissenschaft oder Pädagogik,
- knapp 2 % im Bereich Sonder-, Heil- oder Rehabilitationspädagogik,
- knapp 2 % in der Früh- oder Kindheitspädagogik und
- 5 % bei einem Studium der Sprachheilpädagogik oder des Sonder- oder Förderschullehramts.

Weiterhin werden neben dem Ausbildungshintergrund auch Zusatzqualifikationen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (21 %) und der Frühpädagogik (2 %) genannt. Bei der Erwachsenenbildung werden zum Beispiel die Bezeichnungen „Coach“, „Trainer/in“, „(systemische/r) Supervisor/in (DGSV)“ verwendet, bei der Frühpädagogik wird u.a. „Fachkraft für Kindzentrierung“ angegeben und bspw. auf eine Montessori-Ausbildung verwiesen. Vor allem das Weiterbildungspersonal mit sozialpädagogischem Ausbildungshintergrund verfügt über Zusatzqualifikationen im Bereich der Erwachsenenbildung (n = 123). Die meisten Zusatzqualifikationen haben keinen expliziten Bezug zur Pädagogik der frühen Kindheit oder zur Erwachsenenbildung, sind aber durchaus im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt (23 %).

Ob die Zusatzqualifikationen mit oder ohne Zertifikat abgeschlossen wurden, ist aus den Angaben nicht immer

ersichtlich. Deren Qualität kann anhand der vorliegenden Daten nur schwer beurteilt werden.

Viele Angaben betreffen auch die *Praxiserfahrung des Weiterbildungspersonals*. Bei 25% des Personals wird auf die berufliche Erfahrung oder die aktuelle Tätigkeit, vor allem als Leitung in einer Kindertageseinrichtung, einem Bildungswerk, einer Schule oder als Fachberatung, hingewiesen. Knapp 3% der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschreiben Praxiserfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und ebenfalls 3% im Bereich der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung. Ergänzend dazu geben 3% Lehrerfahrungen an.

4.3 Resümee

Die Analyse ausgewählter Weiterbildungsprogramme und -angebote für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung verbindet Fragen der Programmforschung mit denjenigen der Adressaten- und Teilnehmerforschung (von Hippel u. a. 2016). Sie gibt einen zielgruppenspezifischen Einblick in die Weiterbildungspraxis an der „Scharnierstelle zwischen Institution, Profession, Angebot und Nachfrage“ (Käpplinger 2008, S. 1).

Zunächst wird dabei deutlich, welches große *thematische Spektrum* die unterschiedlichen Weiterbildungsanbieter im Programm haben. Diese Vielfalt überrascht allerdings nicht, denn nicht nur die Schwerpunktsetzungen und damit die Identität der Anbieter, sondern auch die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie die Interessen der Kindertageseinrichtungen bzw. der Zielgruppe spiegeln sich darin wider. Im Vergleich zu früheren Studien (Peucker u. a. 2017; Beher/Walter 2012; Baumeister/Grieser 2011) wird ersichtlich, dass die Themensetzung im Weiterbildungsmarkt einer großen Dynamik unterliegt (König/Buschle 2017; Siebert 2000). So sind Inhalte, die 2011 von großer Relevanz waren wie etwa „Dokumentation und Beobachtung“, 2015 stärker in den Hintergrund gerückt. Das Themenfeld „Reflexion“ hat im Gegenzug an Bedeutung gewonnen, und die „Zusammenarbeit mit Eltern“ hat nach wie vor einen hohen Stellenwert. Verschiebungen zeigen sich bei den Bildungs- und Erziehungsthemen mit Bezug auf die Altersgruppe oder bei bildungspolitischen Konzepten wie Inklusion.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für Fachkräfte prinzipiell, ergänzend zur Ausbildung, viele inhaltliche Möglichkeiten zur Weiterqualifikation oder

Schärfung des eigenen beruflichen Profils zur Verfügung stehen.

Im Hinblick auf die *Zielgruppenansprache* ist kritisch anzumerken, dass das Kita-Personal in den Ausschreibungstexten gar nicht oder nur sehr allgemein und wenig trennscharf adressiert wird; es fehlt also teilweise ein klarer Bezug zu den einzelnen Berufsprofilen. Sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten, Kinderpflegerinnen und -pfleger, aber auch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen stehen im Vergleich zu Erzieherinnen und Erziehern bisher nur wenig im Fokus der Weiterbildungsanbieter. Gerade mit Blick auf die Ausrichtung der Angebote an den Grundqualifikationen bzw. die Anpassung der methodisch-didaktischen Gestaltung wäre diese Ausdifferenzierung aber notwendig. Von einem Trend zu einer kompetenzorientierten Gestaltung der Weiterbildung, welche die subjektive Handlungsfähigkeit zum Ausgangspunkt macht, kann nach dieser Analyse nicht unmittelbar gesprochen werden.

Das *Weiterbildungspersonal* ist spezifisch ausgebildet. Überwiegend verfügen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über einen akademischen Abschluss und haben Erfahrung im frühpädagogischen Arbeitsfeld, zum Beispiel durch eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Dies kann im Hinblick auf ihre Arbeit durchaus vorteilhaft sein. Diese soll sich an den Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen orientieren und deren Wünsche und Erwartungen berücksichtigen (von Hippel u. a. 2016). Die Ergebnisse der Analyse zeigen zudem, dass neben der reinen Darstellung der Qualifikation des lehrenden Weiterbildungspersonals vor allem dessen berufliche Erfahrung hervorgehoben wird. Die Planungshandelnden und das Weiterbildungspersonal selbst scheinen hier die Notwendigkeit zu sehen, der Zielgruppe auch die praxisrelevanten Aspekte transparent zu machen. In welcher Weise die Weiterbildung dann tatsächlich Möglichkeiten eröffnet, nicht nur an die Praxis anzuknüpfen, sondern diese auch fachlich fundiert zu durchdringen, bleibt offen.

Insgesamt betrachtet ist eine klare Ausrichtung auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung zu erkennen. Die Themen richten sich nach den (aktuellen) bildungspolitischen und (möglicherweise) praxisorientierten Schwerpunkten des Arbeitsfeldes. Die Zielgruppenansprache richtet sich – ausgenommen die Hinweise auf „Interessierte“ und „Eltern“ – an die Berufsgruppen im Feld. Allerdings ist die Adressierung an vielen Stellen nicht ausdifferenziert genug, um zur Profilbildung

der Fachkräfte beizutragen. Auch der Qualifikationshintergrund des Weiterbildungspersonals lässt darauf schließen, dass die Planung der Veranstaltungen klar am Kita-Personal orientiert ist.

Die Analyse macht übergreifende Trends sichtbar, die Einblick in einen Teilbereich der Professionalisierung des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung geben können. Ein Monitoring wäre hilfreich, um die künftige Entwicklung des Feldes im Auge zu behalten.

5 Planung von Weiterbildungsthemen (Modul 2)

Die Inhalte von Weiterbildungsprogrammen und -angeboten werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Sie stellen das Bindeglied zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum dar, verknüpfen Gesellschaft, Politik und Praxis miteinander und bewegen sich an der Schnittstelle zwischen Planung und Umsetzung von Weiterbildungsveranstaltungen (siehe Kap. 2.2).

In Modul 1 (siehe Kap. 4) wurde das non-reaktive Verfahren der Programmanalyse gewählt, um einen Einblick in Überlegungen und (Entscheidungs-)Prozesse zu gewinnen, die für eine inhaltlich-thematische Planung von Weiterbildungsangeboten für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung relevant sind. Um zusätzliche Erkenntnisse zu erhalten, wurden in Modul 2 Planungsverantwortliche von Weiterbildungsanbietern qualitativ befragt (siehe hierzu auch Kap.3). Das empirische Vorgehen und ausgewählte Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Zunächst gibt Abbildung 9 einen Überblick über die entsprechenden Fragestellungen.

Abb. 9: Leitfragen für Experteninterviews mit Planungshandelnden (Modul 2)

Modul 1: Weiterbildungstrends Weiterbildungsanbieter (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 2: Rahmenbedingungen Programmplanungshandelnde, Weiterbildungspersonal (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 3: Umsetzung und Nutzung Kita-Fachkraft, Einrichtungsleitungen, Kita-Einrichtung (Blick auf die individuelle und institutionelle Perspektive)
Welche Bedeutung wird der beruflichen Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben?		
1. Welche thematischen (a), zielgruppenspezifischen (b) und personalbezogenen (c) Trends zeigen sich in den Weiterbildungsangeboten für den Kita-Bereich?	2. Wie werden Weiterbildungsthemen für den Kita-Bereich seitens der Planungsverantwortlichen generiert? 3. Welchen beruflichen Hintergrund hat das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich? 4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt?	4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt? 5. Welches Weiterbildungsverhalten zeigt das Kita-Personal (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive, Barrieren, informelles Lernen und Organisation der Weiterbildungsteilnahme)?

Quelle: Eigene Darstellung

5.1 Empirisches Vorgehen: Experteninterviews mit Planungshandelnden

Explorative Experteninterviews wurden gewählt, weil das professionelle Handeln der Planungsverantwortlichen Auswirkungen auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung hat. Für die vorliegende Studie soll folgender Expertenbegriff gelten: *„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“* (Bogner u.a. 2014, S. 13; Hervorhebung i.O.).

Weiterbildungsthemen oder inhaltliche Schwerpunkte, welche die Planungsverantwortlichen setzen, strukturieren das Feld der Weiterbildungsmöglichkeiten für die Kita-Fachkräfte. Sie werden insofern besonders praxiswirksam, da die Planungsverantwortlichen die inhaltlichen Auswahlmöglichkeiten steuern und damit das Handeln der Fachkräfte beeinflussen. Das Wissen der Planungshandelnden bekommt somit soziale Wirkmächtigkeit im Sinne der obigen Definition von Expertinnen und Experten.

Hinter dem Planungshandeln stecken bestimmte Handlungs-, Entscheidungs- und Professionslogiken. Diese werden auf der Basis von 13 geführten Interviews herausgearbeitet. Im Kontext der Gesamtstudie hat die qualitative Befragung sowohl explorativen wie auch erklärend-systematisierenden Charakter. Es wurden sowohl deskriptive Thesen als auch Zusammenhangsthese überprüft, deren (vorläufiger¹⁴) Gültigkeitsanspruch nicht über statistische Repräsentativität, sondern über die theoretisch begründete Generalisierung legitimiert ist.

Im Sinne inhaltlicher Repräsentativität wurden die Interviewpartnerinnen und -partner so ausgewählt, dass sie mit ihrer Trägerzugehörigkeit die Weiterbildungslandschaft bestmöglich abbilden (siehe Kap. 1). Zudem sind Weiterbildungsanbieter mit und ohne eigene Kindertageseinrichtung in der Stichprobe repräsentiert (vgl. Tab.). Diese kriteriengesteuerte Auswahl nach dem *theoretical sampling* (Strauss/Corbin 1996) ermöglichte es, während der Datenerhebung und der parallel stattfindenden Auswertung zu entscheiden, welche Daten für den weiteren Erkenntnisgewinn in einem nächsten Schritt erhoben werden sollen. Schließlich wurden 13 Programmplanungsverantwortliche aus 13 Weiterbildungseinrichtungen befragt.

Tab.: Anzahl der Interviewpartnerinnen und -partner nach Art der Träger und Weiterbildungsanbieter

	Weiterbildungsanbieter mit eigener Kita	Weiterbildungsanbieter ohne eigene Kita	Insgesamt
Öffentlicher Träger	1 (Mischform)	3	4
Freier Träger (nicht) gemeinnützig	4	5	9
Insgesamt	5	8	13

Quelle: Eigene Darstellung

¹⁴ Bis zur Erarbeitung einer breiter empirisch fundierten oder plausibler theoretisch begründeten Erklärung ist dieser Gültigkeitsanspruch aufrechtzuerhalten.

Die Interviews wurden telefonisch geführt.¹⁵ Der dafür verwendete Leitfaden war in verschiedene thematische Blöcke gegliedert und sah obligatorische sowie fakultative Fragen vor, aber keine vorgegebene zeitliche Abfolge der Themen und Fragen. Fragestrategie und Interviewführung orientierten sich an Elementen des problemzentrierten Interviews (Witzel/Reiter 2012; Witzel 1982): Kombiniert wurden u.a. themenzentrierte Aufforderungen zum Erzählen mit Sondierungen, etwa thematischen Nachfragen, Detaillierungsaufforderungen sowie Aufforderungen zur Bewertung. Ähnlich wie es Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz beschreiben, nahm die Interviewerin die Rolle als Co-Expertin ein (Bogner u.a. 2014). Kennzeichnend sind dafür zum Beispiel eine vergleichbare Fachkompetenz, eine symmetrische Interaktionssituation und das Beherrschen der Fachtermini. Die Interviews waren entsprechend dialogorientiert gestaltet. Ein Vorteil liegt im Faktenreichtum der Interviews, nachteilig wirkt sich möglicherweise der Verbleib im professionellen Relevanzrahmen der Interviewpartnerinnen und -partner aus. Mögliche Interaktionseffekte wurden in Auswertung und Interpretation berücksichtigt.

Die Gespräche umfassten zum einen das Kernthema der Untersuchung, d.h. die Fragen nach der Generierung von Weiterbildungsthemen, nach den Erfahrungen, die die Planungsverantwortlichen mit der Akzeptanz der Themen bei den Zielgruppen gemacht haben, sowie nach den Erfahrungen mit dem Transfer des Gelernten. Zum anderen ging es um die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und in diesem Zusammenhang um eventuelle Optimierungsbedarfe. Diese letzten beiden Themenkomplexe erforderten eine Metareflexion der Befragten über das Arbeitsfeld, während die ersten Themenbereiche auf das professionelle Handeln rekurrierten.

Die Interviews dauerten in der Regel zwischen einer Viertelstunde und einer Stunde. Vorgespräche stellten sicher, dass sie in der natürlichen Gesprächssituation der Befragten im Arbeitskontext, d.h. überwiegend im Büro, stattfinden konnten. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet und mithilfe des einfachen Transkriptionssystems nach Udo Kuckartz vollständig transkribiert (Kuckartz 2016).

„Für die Auswertung von Experteninterviews gibt es (noch) kein kanonisiertes Verfahren“ (Bogner u.a. 2014,

S. 71). Die Wahl der Auswertungsmethode ist in der Regel abhängig vom Ziel der Interviews. In dieser Studie dienten sie zwei Zielen (vgl. auch Buschle 2018; Buschle in Vorbereitung): der Informationsgewinnung sowie der Generierung von theoretischem Wissen.

Für die *Informationsgewinnung* wurde auf Basis der Forschungsfragen und Leitfadenthemen ein erster Codierleitfaden erstellt, das Material mittels *Provisional Coding*, *Attribute Coding* sowie *In-Vivo Coding* (Saldaña 2015) codiert und orientiert an der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) ausgewertet. Auf diese Weise konnten sowohl *Faktenwissen*¹⁶ als auch *Prozesswissen* gewonnen werden. Damit wird zum Beispiel sichtbar, welche Akteurinnen und Akteure an der Planung beteiligt und inwiefern sie in die Themensetzung einbezogen waren.

Zum zweiten liefern die Experteninterviews *theoretisches Wissen* und tragen dazu bei, die „Aussagen der Experten nicht [nur] als Fakten oder Sachinformationen, sondern als *Deutungswissen* zu verstehen“ (Bogner u.a. 2014, S. 75; Hervorhebung durch die Autorinnen). Auch dazu wurde die an der strukturierenden Inhaltsanalyse orientierte Auswertungsstrategie eingesetzt. Sie bereitet mittels Codierung das Erhebungsmaterial auf und erlaubt thematische Querauswertungen. Um stärker abstrahieren zu können, wurden drei verschiedene Codiervorgänge angewandt:

- *Process Coding* zielt darauf ab, Handlungen und deren zeitliche Rahmung aufzudecken (Corbin/Strauss 2008),
- *Argument Coding* hat zum Ziel, Argumentationen u.a. für Handlungen herauszufiltern,
- *Experience Coding* soll Erfahrungen der Planungshandelnden herausarbeiten.

Der erstellte Codierleitfaden wurde während der Auswertung laufend durch „offene Codes“ erweitert und revidiert.¹⁷ Auch hier orientierte sich die Auswertung an der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (Kuckartz 2016).

16 Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz sprechen von „technischem Wissen“ (Bogner u.a. 2014, S. 17).

17 Der Codierleitfaden wurde im Projektteam besprochen, im Lauf der Codierung stichprobenartig auf Verständlichkeit kontrolliert und gegebenenfalls entsprechend angepasst. Das entspricht dem konsensualen Codieren nach Udo Kuckartz (2016).

15 Alle Interviews wurden von Dr. Christina Buschle geführt.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse

Dieser Abschnitt geht zunächst der Frage nach, wie die Themen für die Weiterbildungsveranstaltungen gefunden werden. Außerdem wird geschildert, welche Erfahrungen Planungsverantwortliche mit dem Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis machen (zum Transferverständnis siehe Kap. 7.2) und welche Bedeutung für das Arbeitsfeld sie der Weiterbildung beimessen (zum theoretischen Hintergrund siehe Kap. 2).

5.2.1 Aushandlungsprozesse bei der inhaltlichen Planung

Beim Prozess der Themenfindung beteiligen die Planungshandelnden viele Akteurinnen und Akteure *aktiv* oder ziehen sie unterstützend für die Entscheidung heran. Gleichzeitig wird der Prozess von externen sowie internen Einflüssen *passiv* – also nicht im direkten Austausch – gesteuert. Grundsätzlich kann zwischen zwei Vorgehensweisen bei der Entscheidungsfindung unterschieden werden:

- Die *passiv-aufoktroierte Themensetzung* orientiert sich an gesellschaftlichen und/oder bildungspolitischen Vorgaben sowie einer übergeordneten Beobachtung der Zielgruppe bzw. der Teilnehmenden und des Weiterbildungsmarktes.
- Die *aktiv-selektive Suchbewegung* nach Informationen verläuft in einem Wechselspiel zwischen Austausch und erfahrungsbegründetem Handeln. Diese führen schließlich zu der Entscheidung, ein Thema in ein Weiterbildungsprogramm aufzunehmen.

Kennzeichnend für die *aufoktroierte Themensetzung* ist, dass sie nicht im direkten Austausch mit der Zielgruppe stattfindet und das Arbeitsfeld aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet wird. Die Planungshandelnden orientieren sich an bildungspolitischen und gesetzlichen Vorgaben (z.B. an Bildungsplänen, politischen Interessen wie Förderungsmöglichkeiten und an nationalen Kriterienkatalogen) und integrieren diese (in der jeweils aktuellen Version) in ihre Programme. Sie begründen dieses Vorgehen mit der Notwendigkeit der Aktualität, denn es sei „auch ganz klar, dass ähm, dass wir auch auf dem aktuellen Stand der Gesetze sein müssen“ (P7, Z. 44).¹⁸ Darüber

hinaus bestehe auch eine Verpflichtung den Teilnehmenden gegenüber, denn „diese gesetzlichen Anforderungen, also was müssen Leitungspersonen tatsächlich auch bewältigen, was müssen sie können (I: Mhm)“ (P4, Z. 21), müssen diesen zeitnah vermittelt werden. In diesem Sinne wird die Themensetzung der Veranstaltungen extern, vor allem bildungspolitisch, gesteuert. Dies geschieht in erster Linie bei Weiterbildungsträgern in öffentlicher Verantwortung.

Eine weitere Form der aufoktroierten Themensetzung, die insbesondere bei privaten Weiterbildungsträgern und deren Planungshandelnden vorkommt, ist die Spezialisierung im Hinblick auf Thema oder Format und die damit verbundene Orientierung an den Themen sowie den inhaltlichen Schwerpunkten anderer Weiterbildungsanbieter: „(...) weil das ja im Bereich der Kindertageseinrichtungen viele Fortbildungsanbieter gibt (I: Mhm) und wir so gemerkt haben im Laufe der letzten Jahre, dass so das, was macht uns [anonymisiert, Name des Weiterbildungsträgers] aus, dass das tatsächlich auch bei uns nachgefragt wird (I: Mhm)“ (P9, Z. 10). Das zeigt sich auch bei den Ausschreibungstexten, die nach Möglichkeit „in einer Sprache geschrieben sein [sollen], die Teilnehmerinnen anspricht“ (P14, Z. 178). Diese Orientierung am Weiterbildungsmarkt mit einem darauf ausgerichteten Marketing „gilt mittlerweile als unverzichtbares Instrument zur Optimierung von Planung und Abläufen in der Weiterbildungspraxis“ (Reich-Claassen/von Hippel 2016, S. 15; siehe auch Kap. 2.2). Dieses Vorgehen nehmen die Planungsverantwortlichen öffentlicher Weiterbildungsträger durchaus wahr, grenzen sich aber auch davon ab bzw. „verzichten“ (P1, Z. 45) darauf. Stattdessen erfolgt eine stärkere Orientierung an den Teilnehmenden im Sinne einer aktiv-selektiven Suchbewegung. Hier existiert – obwohl die Zielgruppe der Kita-Fachkräfte klar eingegrenzt ist – ein Spannungsverhältnis zwischen dem Grad der Orientierung an den Teilnehmenden sowie am Weiterbildungsmarkt. Unabhängig von der Trägerzugehörigkeit achten die Planungsverantwortlichen darauf, dass die Inhalte in den Programmen zum Profil des Weiterbildungsträgers passen (siehe Kap. 2.2).

Ergänzend beobachten bzw. analysieren die Planungshandelnden das Anmeldeverhalten der Zielgruppe (u.a. P5) und entscheiden entsprechend, ob Angebote im Programm bleiben oder nicht. So wird zum Beispiel Altbewährtes, an dem die Teilnehmenden großes Interesse zeigen, wieder ins Programm aufgenommen. Zusätzlich

¹⁸ Die Interviews wurden anonymisiert. Das „P“ steht für *Planungshandelnde*. Die Zahl dahinter wurde den Interviews zufällig zugewiesen. „Z“ steht für die *Zeilenangabe* in der entsprechenden MAXQDA-Datei. „I“ steht für *Interviewerin*.

wird auch das Tagesgeschehen (wissenschaftlich) analysiert. Hierbei dienen beispielsweise Medien oder Fachzeitschriften als Unterstützung bei der Ideenfindung sowie als Gradmesser für Aktualität (u.a. P11). Dahinter steht auch eine Form der Rückversicherung bzw. Legitimation der Inhalte.

Die *aktiv-selektive Suchbewegung* ist gekennzeichnet durch den Austausch der Planungshandelnden insbesondere mit den Teilnehmenden sowie den Referentinnen und Referenten, die als wichtige Referenzpunkte betrachtet werden. Dabei gelten beispielsweise Ausschreibungstexte (neben ihrer Funktion als Werbetext) als Schnittstelle der Kommunikation zwischen Referentinnen, Referenten und Planungshandelnden: „(...) ich seh ja nicht immer die Referentinnen vorher, und das ist auch so eine Art, wie ich mir die Themen erschließe, aber auch einen Zugang zu den Referentinnen, eine Einschätzung bekomme, wie kompetent die Referentinnen sind“ (P14, Z. 22).

Der persönliche Austausch mit dem Weiterbildungspersonal wird als gewinnbringend bewertet, zum Teil wird das Personal auch in die Jahresplanungen eingebunden und erfährt damit eine sehr hohe Wertschätzung. Der Austausch mit den Teilnehmenden geschieht u.a. im Rahmen von Feedbackrunden (siehe Kap. 5.2.2), bei denen die Planungsverantwortlichen teilweise anwesend sind, von Telefonaten oder aber eigenen Fortbildungen, vor allem Teamfortbildungen, in denen die Situation in der Einrichtung eingeschätzt werden kann. Dabei versuchen die Planungsverantwortlichen herauszufinden, was den Fachkräften „unter den Nägeln [brennt]“ (P1, Z. 11, u.a.), „wo's im Moment hängt“ (P6, Z. 24), und „brennende Themen“ (P4, Z. 19; u.a. auch P6, P11) zu identifizieren, also aktuelle Themenbereiche, die für die Kindertageseinrichtungen wichtig sind, aufzudecken und diesbezüglich Hilfestellungen anzubieten. Dafür ist es notwendig, „unmittelbar die Nase in den Kitas“ (P6, Z. 24) zu haben.

Neben diesem direkten Austausch mit den (potenziellen) Teilnehmenden nutzen die Planungsverantwortlichen auch private Kontakte mit Bezug zum Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, um Themen zu eruieren. Mit dieser Nähe zum Feld wird die Auswahl bestimmter Themenbereiche für die Weiterbildungsprogramme begründet und legitimiert. Kontakte in beruflichen Netzwerken oder der Austausch mit Mitarbeitenden und Fachberatungen führen ebenfalls dazu, dass den Planungsverantwortlichen Themen „zufliegen“ (P9, Z. 24).

Wesentlich für die Themenfindung sind die beruflichen Erfahrungen, welche die Planungsverantwortlichen im Lauf der Jahre gesammelt haben. Der aktive Austausch mit unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteuren aus dem Arbeitsfeld und die Tätigkeit in Netzwerken tragen dazu bei, dass die Planungsverantwortlichen mit der Zeit eine gewisse „Feldkenntnis“ (P6, Z. 24) erworben haben, die sie nah an das „Kita-Geschehen“ (P1, Z. 11) herangeführt hat. Dazu gehört auch die eigene „Fachlichkeit“ (P6, Z. 24) im Hinblick auf den eigenen frühpädagogischen oder weiterbildungsspezifischen Qualifikationshintergrund. Die Planungshandelnden haben Routine im Prozess der Themengenerierung, arbeiten mit ihrem erfahrungsbegründeten „Gespür“ und „hören auch aus so Zwischentönen oft schon etwas“ (P14, Z. 16), das für die Weiterbildungsplanung von besonderer Relevanz ist. All das führt dazu, dass der Prozess der Themenfindung trotz einer zunächst unstrukturiert anmutenden Orientierung am eigenen „Bauchgefühl“ (P14, Z. 20) als ein durchaus routiniertes und von umfassender Zielgruppenkenntnis geprägtes Vorgehen beschrieben wird. Die Nähe zu den Fachkräften und zum Arbeitsfeld ist eine Voraussetzung für die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Planungshandelnden und dient gleichzeitig als Legitimation für ihre Entscheidungen.

Sowohl die passiv-aufoktrozierte Themensetzung als auch die aktiv-selektive Suchbewegung charakterisieren das professionelle Handeln bei der Planung von Themen und Angeboten. Während das Handeln der Planungsverantwortlichen bei der ersten Form eher von äußeren Umständen gesteuert wird, lässt ihnen die aktiv-selektive Suchbewegung mehr Handlungsspielraum für die eigene Steuerung des Arbeitsfeldes.¹⁹ Insofern verwundert es nicht, dass die Orientierung an externen Rahmenvorgaben eine „Pflicht“ (P11, Z. 11) darstellt, wohingegen die an den Teilnehmenden orientierte Themensetzung als „Kür“ (P11, Z. 11) beschrieben wird.

5.2.2 Evaluationsmaßnahmen und Erfahrungen mit dem Lerntransfer

Die Planungshandelnden berichten von einer Vielzahl an Maßnahmen, mit denen sie im Anschluss an Weiterbildungsveranstaltungen versuchen, den Transfer des

19 Zu Weiterbildungsorganisationen als Objekte und Subjekte von Steuerung siehe Schrader 2014.

Gelernten in die Kita-Praxis im Blick zu behalten. Sie lassen sich unterteilen in

- Maßnahmen, die entweder unmittelbar oder mit einigem zeitlichen Abstand an eine Veranstaltung anschließen,
- Maßnahmen, die direkt in die – in der Regel längerfristigen – Weiterbildungsveranstaltungen integriert sind.

Die Teilnehmenden, aber auch das Weiterbildungspersonal werden in diese Maßnahmen auf unterschiedliche Art und Weise eingebunden. Direkt nach den Veranstaltungen werden vor allem (standardisierte) Evaluationsbögen verteilt, welche die Zufriedenheit der Teilnehmenden u.a. mit der Veranstaltung, dem Weiterbildungspersonal sowie den Rahmenbedingungen (Ort, Unterkunft, Verpflegung etc.) erfassen sollen. Damit soll kurz- oder langfristig die Qualität der Weiterbildungsveranstaltungen sichergestellt werden – auch im Kontext des Qualitätsmanagements. Außerdem findet auf diesem Weg eine Art „Selbstkontrolle“ (P1, Z. 25) für den Weiterbildungsträger und das Personal statt. Auch Letzteres kann und soll die direkte Rückmeldung durch die Teilnehmenden als Evaluationsform nutzen. Darin sehen die Planungsverantwortlichen u.a. den Vorteil, dass das Weiterbildungspersonal und die entsprechend gestaltete Veranstaltung individuell bewertet werden können: „(...) so kann das sehr unterschiedlich sein (...) immer eine ganz bunte Mischung (I: Mhm) ja und sehr individuell und wie ich finde sehr nah an den Teilnehmenden“ (P14, Z. 46).

Zudem werden Berichte der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über die Veranstaltungen herangezogen, um deren Qualität zu beurteilen und einschätzen zu können, ob sie für die Teilnehmenden nachhaltig sein können. Diese Rückmeldungen finden dann aber nicht standardisiert und in Fragebogenform, sondern im Gespräch während der Veranstaltung oder im Anschluss daran statt.

Insbesondere die Planungshandelnden der Weiterbildungsträger mit eigener Kindertageseinrichtung nehmen die Option des persönlichen Austausches mit den Teilnehmenden in Anspruch. Aber auch diejenigen Träger ohne angeschlossene Einrichtungen suchen den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden und dabei vor allem zu denjenigen, die wiederholt Veranstaltungen besuchen, denn daraus ziehen sie den Rückschluss, dass das „eben diejenigen [sein],

die äh etwas umgesetzt haben, etwas mitgenommen haben und das dann auch entsprechend äußern und das aber auch die Motivation dann auch wieder zu kommen. Dann noch mehr des Ganzen, sich anzueignen“ (P14, Z. 42).

Teilweise werden die Teilnehmenden einige Zeit nach den Veranstaltungen (bis zu zwei Monaten oder mehr) per Email oder Brief kontaktiert, um (erneut) zu erfahren, ob das Gelernte in die Praxis überführt werden konnte (u.a. P7). Inwiefern das „nötig“ (P1, Z. 25) ist, wird aber auch in die Verantwortung der Weiterbildenden gelegt, die abhängig vom Thema und Verlauf der Veranstaltung entscheiden können, ob sie diese Form der Rückmeldung als wichtig empfinden. Die *direkte Rückmeldung durch die Teilnehmenden* spielt also eine wichtige Rolle für die Planungshandelnden, um einschätzen zu können, ob der Transfer des Gelernten in die Praxis gelungen ist oder gelingen könnte.

Darüber hinaus sind Initiativen zur Sicherung des Praxistransfers vor allem in längerfristige, modularisierte oder Inhouse-Veranstaltungen integriert. Dazu zählen Maßnahmen, die

- in erster Linie den Austausch der Teilnehmenden untereinander fördern (z.B. Reflexionsrunden, Supervision, Lerngruppen, -partnerschaften oder -tandems sowie Transferaufgaben zur Netzwerkbildung) und
- Möglichkeiten bieten, das Gelernte zu reflektieren (z.B. in Form von Lerntagebüchern, Übungsphasen, integrierten Praxisphasen, Transferübungen mit Übertragungsleistung auf die eigene Kindertageseinrichtung, Rollenspielen als Prüfungsleistung und Abschlusspräsentationen mit Lern-Praxis-Transfer als Thema).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Planungshandelnden längerfristigen Weiterbildungsveranstaltungen (länger als zwei oder drei Tage) sowie Inhouse-Veranstaltungen das größte Potenzial zuschreiben, sich tatsächlich auf die Praxis der Kita-Fachkräfte auszuwirken:

Also ich glaube, man kann sehr viel bewirken, wenn man Team-Fortbildungen macht, wenn man Inhouse-Schulungen macht (I: Mhm), da kann man ähm an der Arbeit des Hauses [Anm.: der Kita] sehr viel verändern. (I: Mhm) Aber, wenn man Einzelfortbildungen macht, dann nimmt doch jede Person eher was für sich mit, und die eine das und die andere was anderes (P5, Z. 83).

Die Planungsverantwortlichen sehen durchaus eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden

an eine Veranstaltung und denen der Planenden bzw. des Weiterbildungspersonals. Das nachfolgende Zitat macht dies exemplarisch deutlich:

Ich glaub, Erzieherinnen nehmen a) für sich erst mal viele praktische Dinge mit. (I: Mhm) Äh und gleichzeitig erwarten wir von der Fortbildung aber immer sozusagen eine Veränderung im Verhalten. (I: Mhm) Und das sind aber unterschiedliche Wünsche. Die, die Erzieherin will praktische Anregungen und wir wollen eine Veränderung im Verhalten. Und das geht, glaub ich, nur so teilweise (P5, Z. 95).

Auch die schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen des Kita-Alltags beeinflussen nach Aussage der Weiterbildungsplanenden den Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis negativ:

(...) also ich habe momentan das Gefühl, dass der Belastungsaspekt in Kindertageseinrichtungen enorm hoch ist (I: Mhm), ähm die Rahmenbedingungen schwierig sind (...) und daher die Transferleistungen auch insofern nicht so gut gelingen, weil man will das gerne tun (I: Mhm), aber man hat die Ressource nicht dafür oder hat das Gefühl, die Ressource nicht dafür zu haben, und deshalb tut man's auch nicht. (I: Mhm) So. Ansonsten würde ich sagen, ähm, spreche ich Erzieherinnen da 'ne hohe Kompetenz zu, wenn sie die ausreichenden Ressourcen haben, dass sie tatsächlich diese Transferleistungen erbringen können (I: Mhm), ne. Aber es hängt für mich, ähm sehr stark damit zusammen, wie//wie ähm, welche Möglichkeiten sie haben, um das umzusetzen (I: Mhm) (P9, Z. 49).

Viele Interviewten schreiben der Leitung eine Schlüsselrolle dabei zu, den Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Kita-Alltag zu erleichtern:

Naja unsere Erfahrung ist, dass 'ne Schlüsselposition natürlich die Leitung (I: Mhm) hat, die ähm ja insgesamt für sich ein Konzept haben muss, wie sie wie sie den Transfer und das Wissensmanagement in ihrem Haus ähm, macht (I: Ja) und äh wieder zurückfließen lässt, das was Einzelne äh mitbringen (I: Mhm), ähm zurückfließen lässt in das Team, da zur Verfügung stellt und auch ein Klima schafft dafür (P10, Z. 48).

Die Suche nach geeigneten Möglichkeiten, den Transfer des Gelernten in die Praxis mit zu begleiten oder zu beobachten, beschäftigt die Planungshandelnden insgesamt sehr. Die Herangehensweisen sind dabei nicht einheitlich. Die Planungshandelnden formulieren (erfahrungsbasiert und zielgruppenbezogen) durchaus klare Vorgehensweisen oder Vorstellungen

davon, wie der Transfer in die Einrichtungen bereits gelingt oder künftig gelingen könnte, zum Beispiel mithilfe engagierter Leitungskräfte, durch entsprechende Praxistransferphasen in den Weiterbildungsveranstaltungen, durch längerfristige Veranstaltungen und Inhouse-Veranstaltungen. Gleichzeitig orientieren sich die Befragten stark an der Zielgruppe der Kita-Fachkräfte und begründen ihr Vorgehen oder ihre Optimierungsvorschläge mit dem Wunsch, durch Weiterbildungsveranstaltungen eine Haltungsänderung der Fachkräfte herbeizuführen.

5.2.3 Bedeutung der beruflichen Weiterbildung und Optimierungsbedarf

Abgesehen von allgemeinen Aussagen, die der Teilnahme an Weiterbildung sowie dem lebenslangen Lernen eine „sehr, sehr wichtige“ Bedeutung zumessen, begründen die Planungsverantwortlichen differenziert, warum berufliche Weiterbildung gerade für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung einen zentralen, wenn auch von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren „viel zu wenig beachteten“ (P9, Z. 34) Stellenwert einnimmt. Sowohl veränderte Anforderungen an das Arbeitsfeld als auch notwendige Unterstützungsleistungen für die Kita-Fachkräfte werden in diesem Zusammenhang als relevant angesehen.

Die Veränderungen des Arbeitsfeldes erfordern eine Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen der Fachkräfte

Die Planungsverantwortlichen betonen, dass es vor dem Hintergrund der Breitbandausbildung (P10) und der Tatsache, dass „immer neue Themen, neue Einflüsse“ (P1, Z. 23) auf den Arbeitsbereich zukommen und sich zudem die Leitungsaufgaben verändern (P6), für das Arbeitsfeld notwendig ist, dass die Fachkräfte durch berufliche Weiterbildungsangebote entsprechend weiterqualifiziert und spezialisiert werden. Aus einer Metaperspektive heraus erfüllt Weiterbildung damit die Funktion, diejenigen Veränderungen in die Praxis zu tragen, die das Arbeitsfeld neu strukturieren. Weiterbildung ist darüber hinaus vonnöten, um die Qualität der Arbeit aufrechterhalten oder weiterentwickeln zu können. Deshalb dürfen aus der Perspektive der Planungsverantwortlichen weder das Arbeitsfeld noch die Fachkräfte „stehenbleiben“ (P4, Z. 63).

Weiterbildung erfüllt eine Unterstützungsfunktion für die Fachkräfte und das Arbeitsfeld, hat aber auch eine Steuerungsfunktion

Die Planungsverantwortlichen machen zum einen deutlich, dass Weiterbildung einen persönlichen beruflichen Nutzen für die Fachkräfte hat. Sie lernen dabei Neues oder holen sich Anregungen für den Kita-Alltag:

Also es ist = ist äh es ist schon ein, ein fachlicher Impuls, es werden fachliche Impulse gesetzt, und das äh gibt Anregungen für den, für den, für den pädagogischen Alltag, und äh es bedarf eines großen fachlichen Austausches und der Reflexion (P5, Z. 101).

Der „Schritt aus [dem] Alltag“ (P3, Z. 37) und aus der eigenen Einrichtung hinaus soll die Fachkräfte dabei unterstützen, das eigene Handeln außerhalb des direkten beruflichen Kontextes zu reflektieren. „neue Impulse“ (P3, Z. 37) zu bekommen und gleichzeitig den Weg dafür öffnen, das Gelernte in den Alltag zu transferieren (P9). Weiterbildung soll die Fachkräfte auch in ihrem bisherigen Handeln bestärken:

Ich glaube äh zum einen, dass dass die Pädagogen untereinander sich damit äh ja auch stärken äh der Blick über den Tellerrand einfach auch ein ganz ganz wichtiger ist, also zum einen die Bestätigung zu finden es sind ganz normale Probleme ja und es ist die die auch die Einrichtung nebenan hat und nicht nur wir und äh und wertvoll ist auch dieses voneinander Lernen äh gerade in in solchen beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen ja stärkt für stärkt auch äh den Menschen selber, also sich äh sag ich mal auch mal wieder nach draußen draußen zu begeben, also es ist schon wirklich so, dass dass manchmal auch deutlich wird, wie sehr die Einrichtung auch im eigenen Saft kochen ((lacht)), sag ich jetzt mal ganz salopp ähm ja also ähm und und das das wächst eben gerade wenn man so kleine Kurse hat, es ist wirklich wahr, dass man dass man wirklich auch die Entwicklung der einzelnen Pädagoginnen, des einzelnen Pädagogen dann auch sieht ja, es ist sie sind dann gestärkt (P11, Z. 37).

Der beschriebene Nutzen bezieht sich vor allem auf kurzfristige Veranstaltungen, also auf die „Dinge, die man in zwei Tagen machen kann“ (P5, Z. 103).

Auf der anderen Seite sehen die Planungsverantwortlichen auch, dass sich Weiterbildung zu einem Steuerungsinstrument für Träger und Leitungskräfte entwickelt hat, dass sie also genutzt wird, um Fachkräfte in bestimmten Themenbereichen spezialisieren zu können und der Kindertageseinrichtung ein

Profil zu geben (u.a. P6, P8, P9). Neben dem Nutzen für die einzelnen Fachkräfte ist Weiterbildung also auch ein wichtiger Teil der Personalentwicklung und bedeutsam für die Weiterentwicklung der teaminternen Prozesse, also „für den Zusammenhalt“ (P2, Z. 37) eines Teams. Gerade in Konfliktsituationen werden Inhouse-Veranstaltungen als besonders wertvoll beurteilt (u.a. P9).

Optimierung der Weiterbildung

Aus den Interviews ergeben sich drei Optionen für die Weiterentwicklung von Weiterbildungen. Sie beziehen sich auf der Ebene der Fachkräfte auf die *Kita-Teams* (1.) und auf einer übergeordneten Ebene auf grundlegende *strukturelle Rahmenbedingungen* (2.) sowie *notwendige Netzwerkstrukturen* (3.). Diese Optionen werden nachfolgend skizziert:

1. Die Planungsverantwortlichen machen deutlich, dass gerade die Kita-Teams wesentlich mehr Unterstützung (auf Leitungsebene) durch entsprechend an die Teams und deren heterogene berufliche Erfahrungen angepasste Weiterbildungen (z.B. Inhouse-Veranstaltungen) benötigen. Dies betreffe vor allem die Kommunikation in den Einrichtungen (u.a. P12) und „die Kultur sag ich mal ähm des miteinander Arbeitens“ (P11, Z. 37).
2. Weiterhin stellen sie ein fehlendes bzw. mangelhaftes Bewusstsein über die Bedeutung und Notwendigkeit der Weiterbildung fest: Auch die Weiterbildungs- und Kita-Träger und die Kita-Leitungen sollten Verantwortung für die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte übernehmen. Dafür werden Leitungsfreistellungen als notwendig erachtet. Dass die Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung „nur von pädagogischen Mitarbeitern abhängt“ (P2, Z. 45), wird als kurzfristig beurteilt. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (ob verpflichtend oder nicht) muss als wesentlich für die Weiterqualifikation der Fachkräfte angesehen werden. Kita-Träger und Weiterbildungsträger (mit eigener Einrichtung) tragen auch Verantwortung für die Qualitätssicherung im Sinne einer klaren Zielsetzung. Dabei geht es um die Beantwortung der Frage, „was will man mit Fortbildungen“ (P9, Z. 63) und Profilbildung im Sinn einer „Corporate Identity“ (P4, Z. 69) erreichen. Zudem erachten die Planungsverantwortlichen die Trägergröße (je größer umso mehr Handlungsspielraum) als ausschlaggebend, um die Qualität der Wei-

terbildung sicherstellen bzw. überhaupt Veranstaltungen organisieren zu können (u.a. P2). Eng damit verknüpft ist die Problematik des Zeit- und Personalmangels: „(...) es wäre schon so wirklich die Frage ne, wie kann das ineinander gehen, Fortbildung oder Weiterqualifizierung, und damit eine Verbesserung der Qualität, ohne dass der Alltag zusammenbricht, weil alle Leute auf Fortbildung sind, keine Ahnung, wie das gelingen kann“ (P8, Z. 47). Aber auch die geringe Bezahlung pädagogischer Fachkräfte ist weiterhin ein (Anerkennungs-)Problem. Als mögliche Lösungen werden neben einer allgemeinen Aufstockung der Bezahlung eine Förderung der Weiterbildungen vonseiten der Länder und Kooperationen mit anderen Organisationen genannt (u.a. P9, P10, P12, P13).

3. Die Planungsverantwortlichen würden sich eine zentrale Leitstelle für den Austausch mit anderen Weiterbildungsträgern bzw. Einrichtungen wünschen, d.h. „dass da quasi ein Markt geschaffen wird oder eine Homepage, ich sag's jetzt einfach mal medial (I: Ja), ähm oder eine Plattform geschaffen wird, wo sich quasi Weiterbildungsanbieter eben auch begegnen können“ (P7, Z. 56). Dabei wäre es wichtig, dass „kleinere“ Weiterbildungsanbieter neben den großen Wohlfahrtsverbänden nicht durch das Raster fallen – nicht nur bei der Politik, sondern auch in der Forschung (P14).

Die Planungshandelnden machen deutlich, dass Veränderungen nur gelingen können, wenn sich die strukturellen Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen der Bedeutung der Weiterbildung für das Arbeitsfeld anpassen.

5.3 Resümee

Das thematische Spektrum von Weiterbildungsprogrammen ist sehr breit (siehe Kap. 4). Um Programme für einen Bildungsbereich – in diesem Fall das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – lesen bzw. interpretieren und die Inhalte für das Arbeitsfeld fruchtbar machen zu können, muss auch der Entstehungskontext der Programme bzw. das professionelle Handeln der Planungsverantwortlichen (u.a. Entscheidungsprozesse und -begründungen) untersucht werden. Das unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse der Analyse. Sie zeigen, dass der Prozess der Entscheidung für ein

Thema durchaus komplex ist und von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren sowie handlungsleitenden Maximen der Planungsverantwortlichen beeinflusst wird. Zu diesen Maximen zählen u.a. die Orientierung an den Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen, Markt- und Angebotsorientierung, Erfahrungen, daraus begründete Wertvorstellungen und Einblicke in das Arbeitsfeld, bspw. über private Kontakte.

Kennzeichnend für das Handeln der Planungsverantwortlichen ist deren differenzierter Blick auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung bzw. auf die frühpädagogischen Fachkräfte. Sie sehen die Notwendigkeit, das Arbeitsfeld und das Personal durch entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen zu unterstützen. Die Unterstützungsfunktion wird insbesondere im Kontext der aktiv-selektiven Suchbewegung, also der nicht extern gesteuerten Themenfindung, und in den Überlegungen zur Sicherstellung des Transfers deutlich: Die Weiterbildungsveranstaltungen sollen den Fachkräften in einer Art Feuerwehr-Funktion bei „brennenden Themen“ helfen und aktuelle Problematiken „löschen“. Dies kann allerdings meist nur in Form von kurzfristigen Angeboten geschehen und unterläuft damit das übergeordnete Ziel, durch Weiterbildungsveranstaltungen eine Haltungsänderung bei den Fachkräften herbeizuführen. Aus Sicht der Planungshandelnden können Reflexion und Transfer des Gelernten in die Praxis nur im Rahmen längerfristiger Veranstaltungen mit Raum zum Beispiel für Praxisphasen gelingen.

Bei der Angebots- und Themenentwicklung orientieren sich die Planungsverantwortlichen sehr stark am Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Sie begründen und legitimieren ihre Entscheidungen mit den Erfahrungen, die sie mit dem Arbeitsfeld gesammelt haben. Dabei sind vor allem Bedarfe und Wünsche der Zielgruppe wichtig. Die Planungshandelnden erfahren davon durch Rückmeldungen aus erster Hand, also im direkten Austausch mit den Fachkräften, oder im Lauf ihrer eigenen Biografie. Diese nachfrageorientierte Weiterbildungsplanung und die beschriebene Unterstützungsfunktion der Weiterbildung könnten durchaus erklären, warum die Beteiligung an entsprechenden Veranstaltungen bei den frühpädagogischen Fachkräften so hoch ist (von Hippel u.a. 2016). Auch wenn dies sowohl öffentliche als auch privat organisierte Weiterbildungsanbieter betrifft, ist bei Letzteren die Marktorientierung ausgeprägter. Die Träger

mit eigener Kindertageseinrichtung orientieren sich stärker daran, was für die eigenen Einrichtungen und das eigene Profil wichtig ist. Insgesamt balancieren die Programmplanungshandelnden also zwischen unterschiedlichen Erwartungen, zu denen auch gesellschaftspolitische Vorgaben gehören.

Die einzelnen Schritte der Angebotsentwicklung (siehe Kap. 2.2) finden sich durchaus im Vorgehen der Planungshandelnden wieder. Zum Beispiel werden die Kriterien *Verwendungssituation* (Unterstützungsfunktion und Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung), *Zielgruppe und Bedarf* (Orientierung am Arbeitsfeld und an den Interessen der Teilnehmenden) sowie *Lernziel* (u.a. Haltungsänderung) beachtet. Dennoch erfolgt die Entscheidung für oder gegen Themen in den seltensten Fällen kriteriengesteuert oder systematisch, aber dennoch routiniert. Eine wichtige Rolle spielen in dieser Routine die „Bauchentscheidungen“ der Planungsverantwortlichen, die auf dem Erfahrungswissen aufbauen und damit begründet werden. Die Entscheidungen ergeben sich meist aus einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld auf unterschiedlichen Ebenen und müssen häufig interpretativ erfolgen (Tietgens 1982).

Hinter den handlungsleitenden Maximen und den Erfahrungen der Planungshandelnden mit dem Arbeitsfeld steht eine Vorstellung von Weiterbildung, die darauf ausgerichtet ist, die Zielgruppe zu unterstützen und ihr einen „Blick über den Tellerrand“ (P11) zu ermöglichen (Rettungsmetapher). Idealerweise wird im Rahmen von längerfristigen Weiterbildungsveranstaltungen eine Änderung der Haltung der Fachkräfte bewirkt und beispielsweise in Praxisphasen der Transfer des Gelernten in den Kita-Alltag ermöglicht. Das Abwechseln zwischen Input- und Praxisphasen (Sandwich-Prinzip) erleichtert dies.

Das Primat der Praxis bzw. die Orientierung an der Zielgruppe und den Teilnehmenden ist das Weiterbildungsideal, das jedoch nur schwer umgesetzt werden kann. Die Rahmenbedingungen des Kita-Alltags schränken die Planungsverantwortlichen vor allem im Hinblick auf die Umsetzung der gelernten Inhalte ein. Aus Sicht der Planungshandelnden wird der Teilnahme an Weiterbildungen im Kita-Alltag (z.B. aufgrund chronischer personeller Engpässe) noch zu wenig Relevanz beigemessen, und der Alltag ist nicht darauf ausgerichtet, den Transfer des Gelernten zu berücksichtigen. Sie halten es für sinnvoll, Träger und Leitungen mehr in die Pflicht zu

nehmen, gerade da diese Weiterbildung durchaus steuernd und profilbildend nutzen. Weiterbildungsaffinen Leitungskräften wird eine positive Schlüsselrolle für den gelingenden Transfer zugeschrieben.

6 Das lehrende Weiterbildungspersonal (Modul 2)

Da die bisher gewonnenen Erkenntnisse zum lehrenden Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte ausschließlich aus dessen Außendarstellung in den entsprechenden Weiterbildungsprogrammen stammen (siehe Kap. 4.2.3), wurden die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Rahmen der vorliegenden Studie zusätzlich selbst zu ihrem beruflichen Hintergrund befragt (vgl. Abb. 10, Frage 3). Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, erläutert der folgende Abschnitt zunächst das methodische Vorgehen bei der Online-Befragung.

Abb. 10: Online-Befragung des lehrenden Weiterbildungspersonals (Modul 2)

Modul 1: Weiterbildungstrends Weiterbildungsanbieter (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 2: Rahmenbedingungen Programmplanungshandelnde, Weiterbildungspersonal (Blick auf das Weiterbildungssystem)	Modul 3: Umsetzung und Nutzung Kita-Fachkraft, Einrichtungsleitungen, Kita-Einrichtung (Blick auf die individuelle und institutionelle Perspektive)
Welche Bedeutung wird der beruflichen Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben?		
1. Welche thematischen (a), zielgruppenspezifischen (b) und personalbezogenen (c) Trends zeigen sich in den Weiterbildungsangeboten für den Kita-Bereich?	2. Wie werden Weiterbildungsthemen für den Kita-Bereich seitens der Planungsverantwortlichen generiert? 3. Welchen beruflichen Hintergrund hat das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich? 4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt?	4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt? 5. Welches Weiterbildungsverhalten zeigt das Kita-Personal (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive, Barrieren, informelles Lernen und Organisation der Weiterbildungsteilnahme)?

Quelle: Eigene Darstellung

6.1 Empirisches Vorgehen: Online-Befragung des lehrenden Weiterbildungspersonals

Die Entscheidung für eine Online-Befragung fiel aus zwei Gründen (Thielsch/Weltzin 2012): Zum einen lagen keine Informationen über die Grundgesamtheit des Weiterbildungspersonals vor. Der Online-Fragebogen ermöglichte es, Teilnehmende aktiv wie passiv zu rekrutieren und den Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der WiFF zu nutzen (siehe Stichprobe). Zum anderen gab es projektökonomische Gründe wie die Vermeidung von Druckkosten, die schnelle Verbreitung des Fragebogens, gutes Management der Teilnehmenden und der Antworten, die Möglichkeit zur übersichtlichen Präsentation des Fragebogens und den Vorteil einer automatischen Filterführung sowie des automatischen Abspeicherns von Daten (z.B. Datum und Zeit). Zudem wurden Einflüsse durch einen Interviewenden vermieden, was ebenfalls positiv zu bewerten ist. Für die Befragung wurde das Online-Umfrage-Tool LimeSurvey²⁰ verwendet.

Fragebogen- und Itemkonstruktion

Der Fragebogen wurde auf der Basis bisheriger Erkenntnisse sowohl zum Weiterbildungspersonal allgemein als auch zum Weiterbildungspersonal speziell für frühpädagogische Fachkräfte erstellt (siehe Kap. 2.3).²¹ Beteiligt daran waren das Projektteam sowie weitere Expertinnen und Experten aus dem Bereich der quantitativen Sozialforschung. Um Fragen zu identifizieren, bei denen Probleme im Verständnis, beim Abruf relevanter Informationen, bei Antwortentscheidungen oder Zuordnungen zu Antwortkategorien auftauchen könnten, wurde ein kognitiver Pretest mit lehrendem Weiterbildungspersonal aus dem Kita-Bereich (N=12) durchgeführt (Bethmann u.a. im Erscheinen; Buschle 2017; Lenzner u.a. 2015; Porst 2014; Prüfer/Rexroth 2005). Anschließend wurde der Fragebo-

gen entsprechend überarbeitet (iteratives Vorgehen). Um die Handhabbarkeit des gesamten Fragebogens (vor allem die Filterführung sowie das korrekte Einlesen der Daten) zu testen, wurde im Anschluss an den kognitiven Pretest ein standardisierter Pretest (N=10) durchgeführt. Diese Tests erfolgten zwischen August und September 2015.

Aufbau des Fragebogens

Die Bearbeitung der 39 Fragen dauerte im Schnitt 20 Minuten. Dies kann unter Umständen zu Veränderungen der Datenqualität im hinteren Teil des Fragebogens geführt haben (Döring/Bortz 2016; El-Menouar/Blasius 2005). Antwortverweigerungen traten im letzten Drittel des Fragebogens allerdings kaum auf. Im Anschreiben wurden die potenziellen Teilnehmenden auf die Anonymisierung der Daten sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen.²² Der Fragebogen enthielt Fragen

- zu Ausschnitten aus der zuletzt durchgeführten Weiterbildungsveranstaltung,
- zur Zielgruppe (einschließlich Transfer des Gelernten),
- zum Selbstverständnis,
- zum Beschäftigungsverhältnis,
- zum Qualifikationshintergrund (inklusive Weiterbildungsverhalten) sowie
- soziodemografische Fragen.

Besonderheit

Der Fragebogen enthielt eine Frage zum durchschnittlichen monatlichen Nettoeinkommen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus dem kognitiven Pretest wurden diese Frage sowie die soziodemografischen Fragen an das Ende des Fragebogens gestellt, um die Gefahr eines vorzeitigen Abbruchs der Beantwortung zu verringern.

Umgang mit offenen Fragen

An einigen Stellen im Fragebogen wurden die geschlossenen Fragen durch halboffene Antwortmöglichkeiten ergänzt (z.B. „Sonstiges, und zwar“) bzw. gänzlich offene Fragen gestellt (z.B. „Vorschläge für Optimierungen“). Die jeweiligen Antworten wurden thematisch codiert, in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse interpretiert (Kuckartz 2016; Saldaña 2015) und gegebenenfalls auch quantitativ ausgezählt. Das Programm MAXQDA (Version 12) diente dabei zum Teil als Unterstützung. Die Interpretation erfolgte in enger Zusammenarbeit des Projektteams.

20 <https://www.limesurvey.org/de/>

21 Um Erkenntnisse zum Selbstbild des Weiterbildungspersonals sowie zu dessen Motiven für den Berufseinstieg zu erhalten, wurden Skalen und Einzelitems aus den Forschungsprojekten PAELL (Nittel u.a. 2014) und Koproff (Iller u.a. 2015; Buhl u.a. 2014; Buschle 2014) sowie der WSF-Studie (2005) herangezogen. Die Items zum Schul- und Bildungsabschluss wurden orientiert an Vorgaben des Statistischen Bundesamtes (Destatis; <https://www.destatis.de>) erstellt. Der frühpädagogische Ausbildungshintergrund wurde in Anlehnung an den Fragebogen zum Kita-Personal des AQUA-Projekts (Schreyer u.a. 2014) erfragt. Fragen zum Beschäftigungsverhältnis und der Einkommenssituation wurden angelehnt an Andreas Martin und Ines Langemeyer formuliert (Martin/Langemeyer 2014).

22 Es wurden keine Incentives verwendet.

Stichprobe

Die Befragung richtete sich an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für frühpädagogische Fachkräfte (inklusive Tagespflegepersonen und Fachberatungen), die in den letzten zwölf Monaten mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung für frühpädagogische Fachkräfte bzw. das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung durchgeführt hatten; eine entsprechende Filterfrage wurde zu Beginn gestellt. Damit kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass auch planend-disponierendes Weiterbildungspersonal den Fragebogen ausgefüllt hat (siehe Kap. 2.3). Aufgrund der Beschränkung auf zwölf Monate wurde der Erhebungszeitraum auf Dezember 2015 bis Juni 2017 festgelegt, sodass auch weniger aktives Weiterbildungspersonal an der Befragung teilnehmen konnte.

Da keine Daten zur Grundgesamtheit des lehrenden Weiterbildungspersonals im frühpädagogischen Bereich vorliegen (siehe Kap. 3.2.), erfolgte die Gewinnung der Stichprobe über die Homepage-Seiten der WiFF, die sich inhaltlich am Thema Weiterbildung orientieren, mittels Convenience Sampling (*nonprobability sampling*: keine Zufallsauswahl) bzw. River Sampling mit nachgeschaltetem Screening (Baker u. a. 2013). Der Link zum Fragebogen wurde auf den entsprechenden Seiten der WiFF-Homepage eingestellt, über Pop-up-Boxen beim Herunterladen von WiFF-Publikationen zum Thema Weiterbildung eingeblendet sowie über WiFF-Newsletter, Twitter-Nachrichten der WiFF oder in den WiFF-News beworben. Zudem wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Weiterbildungseinrichtungen angeschrieben ($n = 234$) und darum gebeten, den Hinweis zur Befragung inklusive Link weiterzuleiten (Mischung aus aktiver und passiver Rekrutierung).

Die Befragung gibt Aufschluss über die Population des Weiterbildungspersonals, die über die entsprechenden Kanäle der WiFF für die Befragung gewonnen werden konnte. Inwiefern diese auch die Grundgesamtheit des lehrenden Weiterbildungspersonals für Kita-Fachkräfte repräsentiert, kann nicht abgeschätzt werden.²³

23 Entgegen repräsentativer Ansprüche hatten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ohne Internetzugang und solche, die keine Kenntnis von der Befragung hatten (da sie die entsprechenden Seiten der WiFF-Homepage nicht besucht und keine Information von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Weiterbildungseinrichtungen erhalten hatten), nicht die Möglichkeit, daran teilzunehmen. Die Rücklaufquote kann nicht abgeschätzt werden, wobei sie in der Regel niedriger ausfällt als bei standardisierten schriftlichen Befragungen (Döring/Bortz 2016).

Der Rücklauf sah folgendermaßen aus: Nach der Datenbereinigung – zum Beispiel sind einmalig angeklickte Fragebögen nicht in die Untersuchung eingeflossen – standen 536 verwertbare Fragebögen (von ursprünglich 706) für die Analyse zur Verfügung.

6.2 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse aus der Online-Befragung dargestellt. Das Erhebungsdesign der Studie ist für deskriptive Berechnungen der Ergebnisse ausgerichtet, welche die bisher defizitäre Datenlage verbessern sollen.

6.2.1 Merkmale des lehrenden Weiterbildungspersonals

Die Ergebnisse werden aufgeschlüsselt nach den Merkmalen *Geschlecht*, *Alter* und *Bildungsstand bzw. Qualifikationshintergrund*.

Das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich ist größtenteils weiblich (88 %, $N = 368$) und zwischen 50 und 59 Jahre (37 %, $N = 371$) alt. Zwischen 40 und 49 Jahren sind 29 %, 19 % sind 39 Jahre alt und jünger, 15 % der Befragten sind über 60 Jahre und älter.

Überwiegend verfügt das Weiterbildungspersonal über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife bzw. Abitur (58 %, $N = 373$), 9 % haben diesen Schulabschluss auf dem zweiten Bildungsweg nachgeholt, 18 % haben die Fachhochschulreife bzw. den Abschluss an einer Fachoberschule erreicht und 13 % die Ausbildung an einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie abgeschlossen. Bei den Angaben zur höchsten beruflichen Ausbildung überwiegen zusammengefasst die akademischen Abschlüsse mit 78 %. Einen nichtakademischen Ausbildungshintergrund haben 18 %, knapp 4 % haben einen sonstigen Ausbildungshintergrund oder befinden sich noch in einer Ausbildung.

Auffällig ist, dass 77 % des Weiterbildungspersonals ($N = 374$) einen sozial-, früh- oder heilpädagogischen Abschluss haben (Mehrfachangaben waren möglich). Davon haben

- 41 % die berufliche Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher abgeschlossen,
- 35 % ein Fachhochschulstudium bzw. ein Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften ab-

- geschlossen und einen Diplom- (28%), Bachelor- (14%) oder Master-Abschluss (5%) erworben,
- 44 % ein Universitätsstudium abgeschlossen und einen Diplom- oder Magister-Abschluss (32%), einen Bachelor- (4%) oder Master-Abschluss (8%), das Staatsexamen (4%) oder sonstigen Abschluss (3%) erreicht. Promoviert sind 5%, habilitiert 1%.

Darüber hinaus haben die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowohl im Bereich der Frühpädagogik als auch der Erwachsenenbildung zahlreiche Zusatzqualifikationen erworben (siehe Kap. 6.2.7).

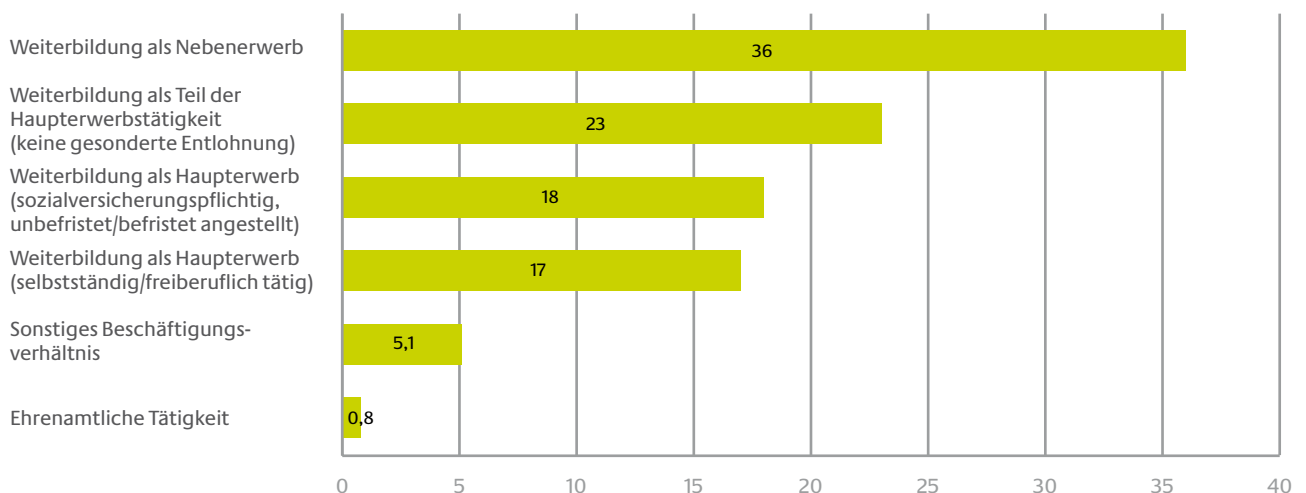
6.2.2 Merkmale der ausgeübten Tätigkeit

Die Ergebnisse werden aufgeschlüsselt nach den Merkmalen *Beschäftigungsverhältnis*, *Arbeitsumfang* und *Einkommen*.

Die Weiterbildungstätigkeit wird von über einem Drittel der Befragten in nebenberuflicher Honorar-

tätigkeit ausgeübt (36%, N=391), wobei knapp 31% ihren Lebensunterhalt in einer Berufstätigkeit außerhalb der Weiterbildung verdienen und 5% Leistungen aus anderen Quellen beziehen (z.B. Transferleistungen, Lebensunterhalt der Lebenspartnerin bzw. des-partners). Knapp 35% üben die Weiterbildungstätigkeit für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung hauptberuflich aus, wobei 18% sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind. Davon arbeiten 5% in einem befristeten und 13% in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis. Die übrigen 17% sind selbstständig bzw. freiberuflich tätig. Wie Abbildung 11 zeigt, ist bei 23% die Weiterbildungstätigkeit in die ursprüngliche Haupterwerbstätigkeit integriert und wird somit nicht gesondert entlohnt. In einem sonstigen Beschäftigungsverhältnis befinden sich in erster Linie diejenigen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, deren Tätigkeit sich aus einer Kombination der Auswahlmöglichkeiten zusammensetzt.

Abb. 11: Beschäftigungsverhältnis des Weiterbildungspersonals (in %)



N=391

Frage: Wie ist Ihr Beschäftigungsverhältnis im Rahmen Ihrer Weiterbildungstätigkeit für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung bzw. die frühpädagogischen Fachkräfte?

Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

In den letzten zwölf Monaten hat das befragte Weiterbildungspersonal im Mittel 34 Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt, davon 26 für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und davon wiederum elf als teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen. Für diese Tätigkeit bringen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner größtenteils eine bis zehn Stunden Arbeitszeit (inklusive Vor- und Nachbereitung) pro Woche auf (44%, N=388), 37% elf bis einschließ-

lich 30 Stunden in der Woche, 10% weniger als eine Stunde pro Woche, und bei knapp 9% sind es 31 Stunden und mehr.

Die Tätigkeit wird – unabhängig von der Anzahl der aufgewendeten Stunden – für knapp 16% der Befragten nicht gesondert entlohnt. Bis einschließlich 1.000 Euro netto durchschnittlich im Monat verdienen 42% (davon 14% bis 300 Euro), 21% bis einschließlich 2.000 Euro. Die übrigen 21% erhalten mehr als 2.000 Euro (N=347).

6.2.3 Merkmale der Weiterbildungsveranstaltungen

Die Ergebnisse werden aufgeschlüsselt nach den Merkmalen *Veranstaltungsort* und *-dauer*.

In den letzten zwölf Monaten hat das befragte Weiterbildungspersonal vor allem in Baden-Württemberg (22 %, n=102), Nordrhein-Westfalen (20 %, n=93) und Bayern (18 %, n=82) Veranstaltungen für den Kita-Bereich durchgeführt.²⁴ Insgesamt ist das Weiterbildungspersonal im ganzen Bundesgebiet tätig gewesen. Für 2% war keine Angabe möglich, da beispielsweise E-Learning-Veranstaltungen ohne Präsenzphase abgehalten wurden.

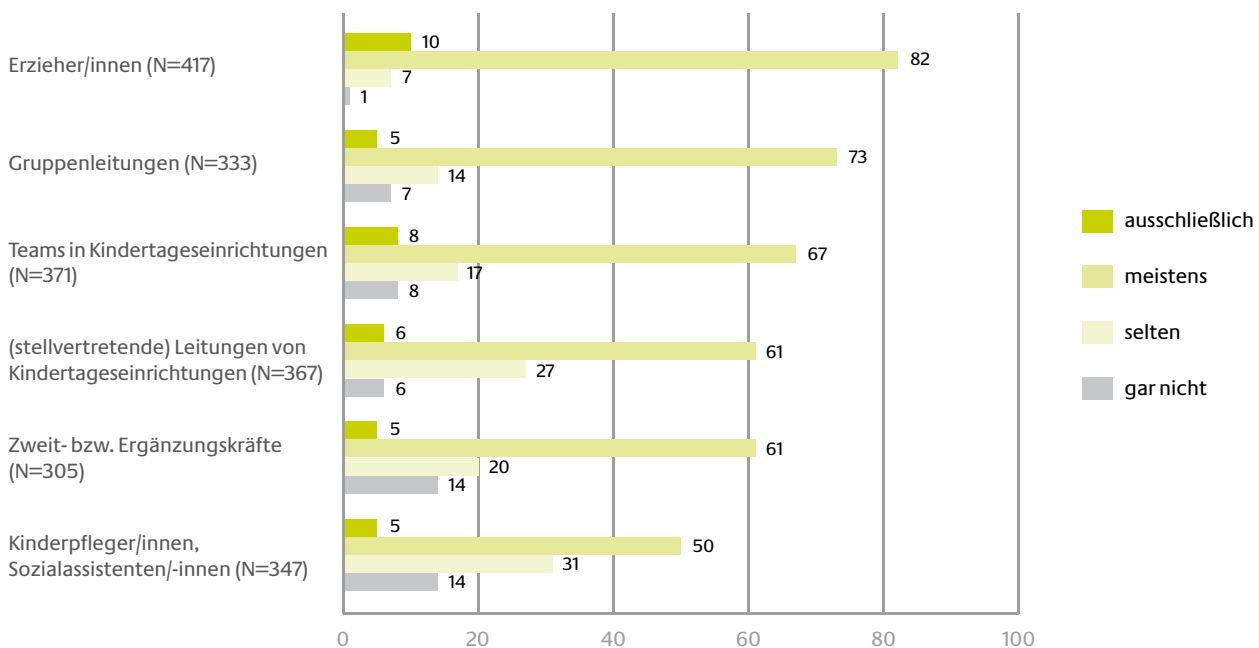
Insgesamt wurden vor allem einmalige Veranstaltungen/Seminare (27 %, N=535) oder teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt (22%).

Mit knapp 70 % waren die Weiterbildungsveranstaltungen überwiegend kurzfristig angelegt, d.h., sie dauerten höchstens drei Tage. Veranstaltungen mit einer Dauer von vier bis sieben Tagen (10 %) und von mehr als sieben Tagen (21 %) wurden deutlich seltener angeboten.

6.2.4 Teilnehmende der Veranstaltungen

Die Teilnehmenden, mit denen das Weiterbildungspersonal in seinen Veranstaltungen arbeitet, stellen sich so vielfältig dar wie das Arbeitsfeld selbst (siehe auch Kap. 4). Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden nach Funktion (N=407) oder Qualifikation (N=404) wird jeweils von über zwei Dritteln der befragten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als sinnvoll für die Vermittlung von Lerninhalten beurteilt (72%); 29 % halten die Heterogenität für nicht sinnvoll. Abbildung 12 gibt einen differenzierten Überblick über die sechs größten Zielgruppen der Veranstaltungen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden kann das Weiterbildungspersonal überwiegend nicht beeinflussen (49 %, N=417); sie unterscheidet sich für 35 % je nach Auftraggeber (N=417).

Abb. 12: Zielgruppen der Weiterbildungsveranstaltungen (in %)



N=536

Frage: Für welche Zielgruppe(n) bieten Sie Weiterbildungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung an? Für ...

Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

²⁴ Aufgrund der angenommenen Mehrfachbeschäftigungen in unterschiedlichen Einrichtungen (u.a. BIBB 2012) sowie der bundesweiten Verteilung einiger Weiterbildungsanbieter waren Mehrfachnennungen möglich.

6.2.5 Zugangswege in die Tätigkeit und Selbstverständnis des Weiterbildungspersonals

Die Ergebnisse werden aufgeschlüsselt nach den Merkmalen *Dauer der Weiterbildungstätigkeit*, *Motive* und *Selbstbild*.

Das Weiterbildungspersonal ist im Mittel seit 13 Jahren in der Weiterbildung allgemein und seit elf Jahren in der Weiterbildung speziell für frühpädagogische Fachkräfte beschäftigt.²⁵ Wenn es darum geht, Weiterbildungsveranstaltungen für den Kita-Bereich durchzuführen, werden 89% (N=350) direkt von Auftraggeberinnen und Auftraggebern angefragt. Eine Bewerbung auf Stellenanzeigen kommt dagegen kaum vor (knapp 7%, N=275).

Für den Einstieg in die Weiterbildungstätigkeit nennen die Befragten eine Vielzahl von Gründen (vgl.

Abb. 13). Es scheinen aber vor allem solche Motive zu überwiegen, die mit den spezifischen Merkmalen der Arbeit in der Erwachsenenpädagogik zusammenhängen, also zum Beispiel die Eigenverantwortlichkeit bei der Arbeit, die Möglichkeit zur Weitergabe beruflicher Erfahrungen oder die Freude am Lehren (Buschle 2014; Nuissl/Siebert 2013). Der Einstieg in die Weiterbildungstätigkeit als Ausstiegsoption aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung wird dagegen kaum erwähnt. Die größte Wertschätzung im Rahmen der Tätigkeit erfährt die Freude am Lehren (17%); die eigenverantwortliche Arbeit, die Weitergabe beruflicher Erfahrungen sowie das Interesse an den frühpädagogischen Fachkräften werden zu jeweils 9% genannt (N=376).

Abb. 13: Motive der Berufswahl des Weiterbildungspersonals (in %): Ich habe Tätigkeit aufgenommen, weil ...



N=536

Frage: Aus welchen Gründen haben Sie die Tätigkeit als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung bzw. die frühpädagogischen Fachkräfte aufgenommen?

(Skala: „sehr zutreffend“; „eher zutreffend“; „eher nicht zutreffend“; „gar nicht zutreffend“; kategorisierte Ergebnisdarstellung in „zutreffend“ und „unzutreffend“)

Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

²⁵ Die Angabe zur durchschnittlichen Dauer der Weiterbildungstätigkeit bezieht sich auf die Gruppe derer, die mindestens bereits ein Jahr in der Weiterbildung tätig sind.

Die Kombination aus dem Interesse an der Zielgruppe sowie an der erwachsenenpädagogischen Lehrtätigkeit zeigt sich zum einen in der Selbstzuschreibung des Weiterbildungspersonals: 42% beschreiben sich selbst als Weiterbildnerin/Weiterbildner und als Frühpädagogin/-pädagogin (N=383), also als Mitglied zweier Arbeitsfelder; 41% ordnen sich ausschließlich der Tätigkeit in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung zu, und 6% sehen sich ausschließlich als Frühpädagoginnen oder Frühpädagogen; 11% konnten sich in keiner der angebotenen Bezeichnungen wiederfinden.

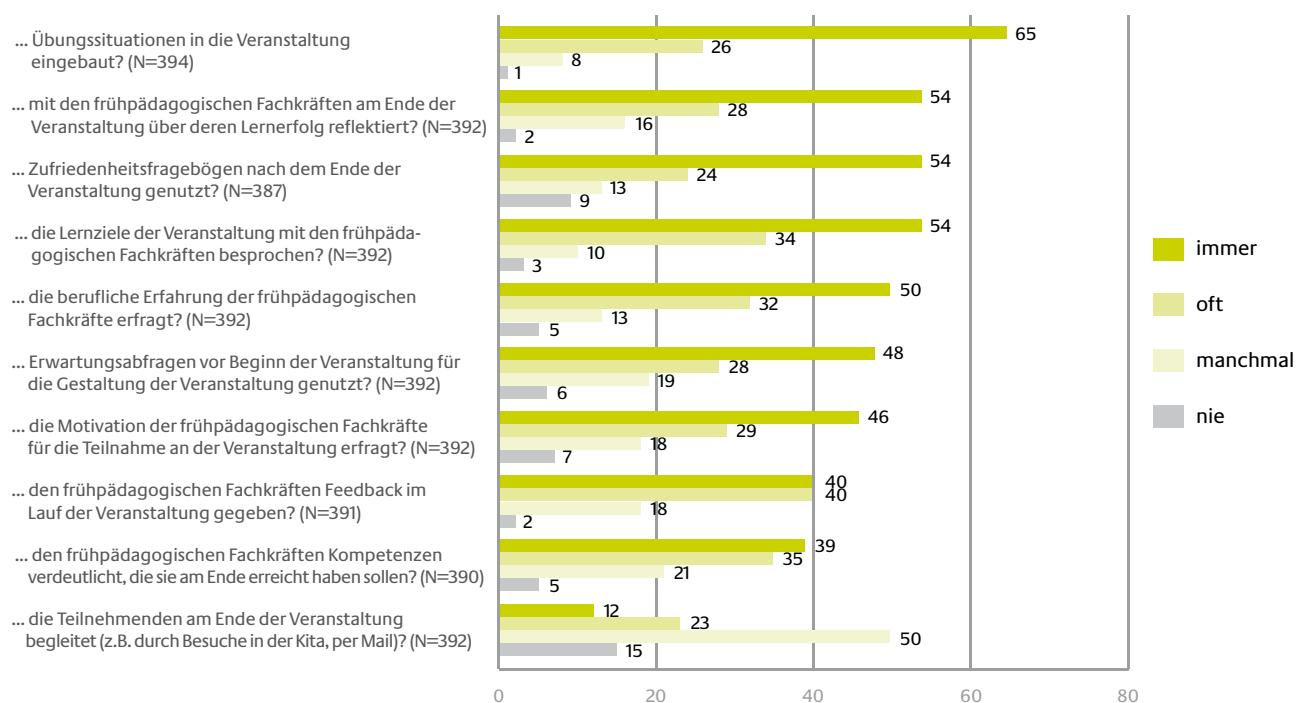
Zum anderen wird auch in den Zielen der Weiterbildungstätigkeit deutlich, dass das Weiterbildungspersonal eine hohe Affinität zum Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung aufweist: In erster Linie sollen die frühpädagogischen Fachkräfte durch die Weiterbildung dabei unterstützt werden, ihre beruflichen Handlungskompetenzen sowie ihre pädagogische Haltung weiterzuentwickeln – diese Ziele vertreten jeweils 99% der Befragten (N=371). Gleichzeitig möchten die Lehrenden den Umgang der Fachkräfte mit den Kindern verbessern

(98%, N=367) sowie indirekt Einfluss auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Kinder nehmen (91%, N=367). Ziele wie Zugang zu wissenschaftsbasiertem Wissen zu schaffen (87%, N=367), Reformprozesse voranzutreiben (87%, N=366) oder zur Umsetzung der Bildungspläne beizutragen (72%, N=363), werden als weniger wichtig betrachtet.

6.2.6 Transfer des Gelernten

Damit ein Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis gelingt, nimmt das Weiterbildungspersonal diesen ebenfalls in den Blick (siehe zum Transferverständnis u.a. Kap. 7.2). Abbildung 14 zeigt differenziert auf, wie häufig einzelne Transfermaßnahmen vor, während oder nach den Weiterbildungsveranstaltungen eingesetzt werden. Übungssituationen in der Veranstaltung sowie die Reflexion des Transfererfolgs rangieren dabei noch vor dem gängigen Abfragen der Zufriedenheit mit der Weiterbildung am Ende der Veranstaltungen. Eine Begleitung der Fachkräfte über die Veranstaltung hinaus findet im Vergleich dazu etwas weniger statt.

Abb. 14: Häufigkeit des Einsatzes von Transfermaßnahmen (in %)



N=536

Frage: Wie häufig haben Sie bei den durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung bzw. die frühpädagogischen Fachkräfte ...

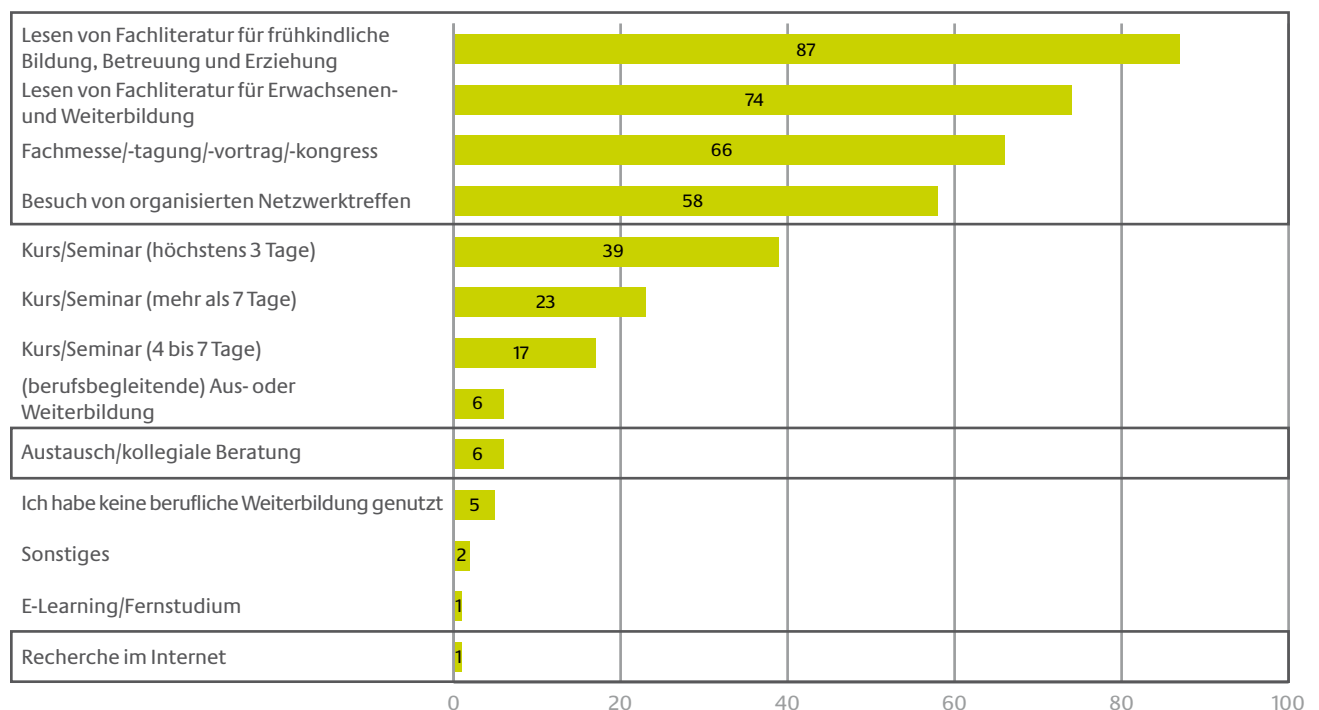
Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

6.2.7 Weiterbildung des lehrenden Weiterbildungspersonals

Auch das Weiterbildungspersonal selbst nutzt berufliche Weiterbildungsangebote bzw. Angebote, die sich auf die Weiterbildungstätigkeit beziehen und der eigenen Professionalisierung dienen.²⁶ Von den Befragten haben 95% angegeben, sich in den letzten zwölf Monaten berufsbezogen weitergebildet zu haben.²⁷ Dabei wurden insbesondere informelle Lernmöglichkeiten wie das Lesen

von Fachliteratur in Anspruch genommen (vgl. Abb. 15, Kästen). Nur 5% haben keine berufliche Weiterbildung im Rahmen ihrer Weiterbildungstätigkeit besucht. Neben organisierten Weiterbildungsveranstaltungen wie Kursen und Seminaren von unterschiedlicher Dauer ist auch der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen sowie der Besuch von Netzwerktreffen ein wichtiges Medium der beruflichen Weiterbildung.

Abb. 15: Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten (in %)



N=374 (Mehrfachnennungen waren möglich. Die halboffene Frage mit der Antwortkategorie „Sonstiges, und zwar“ wurde ausgewertet und in die Grafik integriert.)

Frage: Welche beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten haben Sie in den letzten zwölf Monaten für Ihre Weiterbildungstätigkeit genutzt?

Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

26 Die Weiterbildungsteilnahme über die zwölf Monate hinaus sowie die nicht auf die Weiterbildungstätigkeit für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung bezogene Weiterbildungsteilnahme wurden nicht erfragt. Das Weiterbildungspersonal zeigte im Rahmen der kognitiven Pretests große Schwierigkeiten bei der Wiedererinnerung. Daher wurde die Frage aus dem Fragebogen entfernt.

27 Es standen sowohl informelle als auch non-formale Weiterbildungsmöglichkeiten sowie eine offene Antwortkategorie zur Auswahl. Auf diese Weise wurde ergänzend zum grundlegenden Fragebogenthema hervorgehoben, was die Forschenden unter Weiterbildung verstehen (Eisermann u.a. 2014). Zum Weiterbildungsverständnis der Studie siehe Kapitel 1.

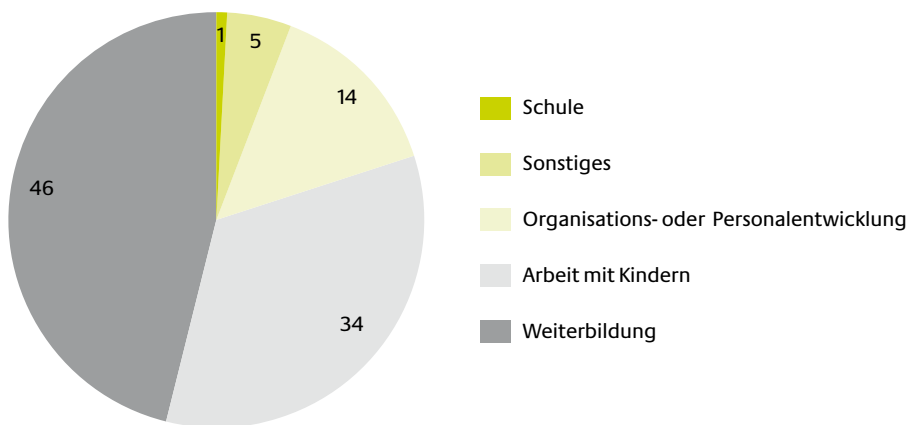
Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wurden auch dazu befragt, zu welchem *Thema* sie gerne eine Weiterbildung besuchen würden. Dabei gaben 59% (N=352) der Befragten ein bestimmtes Thema an, wobei 205 Personen eines oder mehrere Themen im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeit benannt haben (N=224). Die ausgewählten Themen können in fünf inhaltliche Bereiche untergliedert werden (vgl. Abb. 16):

- Schule bzw. Einblick in schulische Prozesse im Sinne einer multiperspektivischen Zusammenarbeit (1%),
- Sonstiges (5%),

- Organisations- und Personalentwicklung (14%, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung des Kita-Teams),
- Arbeit mit Kindern (34%, vor allem Inklusion, Teilhabe und Partizipation),
- Weiterbildung bzw. weiterbildungsspezifische Themen (46%, z.B. zum Lernen von Erwachsenen).

Der letzte Bereich ist mit 46% am häufigsten vertreten und umfasst vor allem das Interesse an Coaching, Supervision und Beratung, aber auch an Methodik und Didaktik mit erwachsenenpädagogischem Bezug.

Abb. 16: Weiterbildungsinteresse des Weiterbildungspersonals (in %)



N=224 (offene Antwortkategorie)

Frage: Gibt es ein konkretes Thema, zu welchem Sie aktuell gerne eine berufliche Weiterbildung für Ihre Tätigkeit als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner besuchen würden?

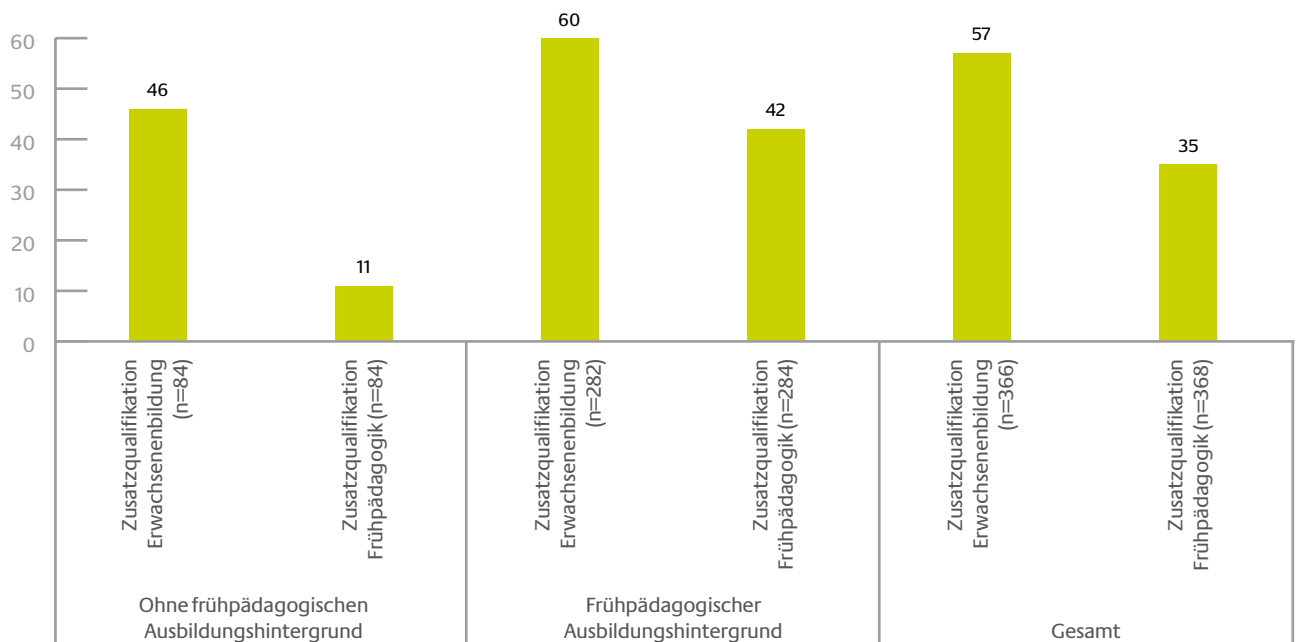
Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

Außerdem wurde das Weiterbildungspersonal nach der zuletzt erworbenen zertifizierten *Zusatzqualifikation* aus den Bereichen Frühpädagogik und/oder Weiterbildung befragt. Aus Abbildung 17 wird ersichtlich, dass der Großteil der Befragten eine Zusatzqualifikation im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (57%) erworben hat; 35% haben angegeben, eine Zusatzqualifikation aus dem frühpädagogischen Bereich erlangt zu haben.

Beim Weiterbildungspersonal ohne frühpädagogischen Ausbildungshintergrund ist die Differenz zwischen den prozentualen Anteilen an den beiden Arten von Zusatzqualifikationen größer als beim Personal mit frühpädagogischem Ausbildungshintergrund. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ohne frühpädagogischen Hintergrund scheinen eine stärkere erwachsenenpädagogische Ausrichtung zu haben. In Verbindung mit

ihrem Selbstbild (siehe Kap. 6.2.5) wird diese Einschätzung noch unterstützt. Sie ordnen sich zu 65% eher dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu. Dabei sind die stärksten Motive für die Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit die „Freude am Lehren“ (21%, n=85) sowie der Bestandteil der Lehrtätigkeit im Beruf (13%, n=85).

Beim Weiterbildungspersonal mit frühpädagogischem Ausbildungshintergrund ordnen sich 50% beiden Bereichen zu. Auch hier ist das stärkste Motiv für die Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit die „Freude am Lehren“ (15%, n=287). Allerdings ist die Lehrtätigkeit nur für einen kleinen Teil dieser Gruppe ein Bestandteil des Berufes (6%, n=287).

Abb. 17: Erworbene zertifizierte Zusatzqualifikationen des Weiterbildungspersonals (in %)

N=368 (Mehrfachnennungen möglich)

Frage: Haben Sie vor oder während Ihrer Weiterbildungstätigkeit eine Zusatzqualifikation mit Zertifikat im Bereich der Frühpädagogik (z.B. Fachkraft für Frühpädagogik U3 etc.) erworben?

Frage: Haben Sie vor oder während Ihrer Weiterbildungstätigkeit eine Zusatzqualifikation mit Zertifikat im Bereich der Erwachsenenbildung (z.B. Coach, Mediatorin bzw. Mediator etc.) erworben?

Quelle: WiFF-Online-Befragung 2015–2017

6.3 Resümee

Obwohl die Beschäftigten in der Weiterbildung eine Schlüsselrolle im Prozess des lebenslangen Lernens einnehmen, liegen über sie bislang nur wenige Informationen vor, die verlässliche Rückschlüsse auf ihre Beschäftigungssituation und das Qualifikationsprofil zulassen (Kraft 2017). Abgesehen von einzelnen Untersuchungen trifft dies auch für das Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte zu. Da die Beschäftigungssituation in der Weiterbildung grundsätzlich von einer sehr großen Heterogenität im Hinblick auf Qualifikationen und Funktionen geprägt ist (siehe Kap. 2.3), hat sich die vorliegende Studie auf das *lehrende* Weiterbildungspersonal für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung konzentriert, sodass der Blick auf dieses Berufsfeld geschärft werden kann. Dabei ist anzumerken, dass das Weiterbildungspersonal durchaus auch andere Beschäftigungen im Rahmen der Weiterbildung ausüben kann, also *nicht ausschließlich* lehrend tätig sein muss.

Im demografischen Vergleich der Stichprobe des hier untersuchten lehrenden Weiterbildungspersonals mit den Daten zum Weiterbildungspersonal aus einer repräsentativen Studie der Autorengruppe des *wb-personalmonitors* (2016) zeigen sich Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede: Die Altersverteilung des lehrenden Weiterbildungspersonals, die übrigens ähnlich ist wie bei der eigenen Zielgruppe (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2017), und das Durchschnittsalter von 50,5 Jahren sind ähnlich wie beim Personal, das im *wb-personalmonitor* untersucht worden ist (Martin 2016a, S. 63). Beide Gruppen weisen ein nebenberufliches Tätigkeitsprofil auf (Martin 2016b).

Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung gibt es jedoch einen deutlichen Unterschied: In der vorliegenden Stichprobe ist im Vergleich zum lehrenden Weiterbildungspersonal allgemein ein Überhang an weiblichen Lehrenden (88 % zu 50 %) zu erkennen (Martin 2016a, S. 66). Ein solcher Überhang an weiblichen Beschäftigten tritt auch im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung auf (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2017).

Eine weitere Gemeinsamkeit mit der Zielgruppe zeigt sich im arbeitsfeldbezogenen Qualifikationshintergrund. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner „sind verantwortlich für die Durchführung von Seminaren und Kursen. Neben dem dafür notwendigen fachspezifischen Wissen ist es unabdingbar, dass sie über *grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Erwachsenen* verfügen“ (Kraft 2017, S. 11, Hervorhebung i. O.). Im Hinblick auf den formalen Bildungsabschluss weist das lehrende Weiterbildungspersonal für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung einen hohen Akademisierungsgrad auf (78%), der über demjenigen des Weiterbildungspersonals insgesamt (66,6%) liegt (Koscheck/Ohly, 2016, S. 111); entsprechend hoch ist der Anteil an Studienzugangsberechtigungen.

In der Regel besitzt das Weiterbildungspersonal keinen formalen pädagogischen Berufsabschluss (ebd.), und „[i]nsbesondere in Bezug auf das Lehrpersonal stellt sich hier die Frage, inwiefern diese Personen mit höchst unterschiedlichem fachlichem Hintergrund neben ihrer Fachkompetenz im Themenbereich des Lehrangebots auch pädagogisch qualifiziert sind“ (Koscheck/Ohly 2016, S. 122). Gerade vor diesem Hintergrund tritt der bereits in der Programmanalyse (siehe Kap. 4.2) angedeutete sozial- und fröhpädagogische Qualifikationshintergrund des befragten Weiterbildungspersonals hervor. Damit weist das lehrende Personal ein klar auf die Zielgruppe ausgerichtetes, fachspezifisches (fröhpädagogisches) Wissen auf.

Darüber hinaus hat das Weiterbildungspersonal im Rahmen von Zusatzqualifikationen (mit Zertifikat) auch erwachsenenpädagogische Kenntnisse erworben. Auch wenn aufgrund der „uneinheitlichen und unsystematischen“ (Kraft 2017, S. 15) Aus- und Fortbildungssituation beim Weiterbildungspersonal die Gültigkeit bzw. der Marktwert der erworbenen Zertifikate nur schwer einzuschätzen ist, so zeigt sich auch mit Blick auf das Selbstverständnis des Weiterbildungspersonals durchaus die Tendenz zu einer Doppelqualifikation. Zudem ist die eigene Professionalisierung u.a. bezüglich der erwachsenenpädagogischen Kompetenzen für das lehrende Weiterbildungspersonal wichtig. Die sehr hohe Teilnahmequote bei informellen und non-formalen Lernoptionen (ähnlich wie bei den Kita-Fachkräften) sowie das Interesse an weiterbildungsbezogenen Fortbildungsinhalten veranschaulichen dies.

Die Ergebnisse machen zum einen deutlich, dass das Weiterbildungspersonal in Bezug auf seine Merkmale

Ähnlichkeiten mit der eigenen Zielgruppe aufweist. Zum anderen hat das Weiterbildungspersonal für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung ein fröhp- bzw. sozialpädagogisches Profil, was es von Lehrenden in anderen Weiterbildungsbereichen unterscheidet. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass es sich durchaus lohnen kann, das Weiterbildungspersonal nicht nur allgemein oder trögerspezifisch, sondern speziell für ein bestimmtes Arbeitsfeld zu analysieren. Ein systematischer und ausdifferenzierter Blick auf das gesamte Weiterbildungspersonal – insbesondere auf die berufsbiografischen Hintergründe und Aufgabenbereiche der Planungsverantwortlichen – wäre somit ein spannendes Vorhaben für die Zukunft.

7 Umsetzung und Nutzung von beruflicher Weiterbildung (Modul 3)

In diesem Modul soll die Umsetzung und Nutzung von beruflicher Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet werden, wobei vor allem das Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte im Vordergrund steht. Außerdem geht es um den Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis. Abbildung 18 fasst die wesentlichen Fragestellungen dieses Moduls zusammen.

Abb. 18: Leitfragen in Gruppendiskussionen und bei der standardisierten Befragung des Kita-Personals (Modul 3)

Modul 1: Weiterbildungstrends Weiterbildungsanbieter	Modul 2: Rahmenbedingungen Programmplanungshandelnde, Weiterbildungspersonal	Modul 3: Umsetzung und Nutzung Kita-Fachkraft, Einrichtungsleitungen, Kita-Einrichtung
(Blick auf das Weiterbildungssystem)	(Blick auf das Weiterbildungssystem)	(Blick auf die individuelle und institutionelle Perspektive)
Welche Bedeutung wird der beruflichen Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben?		
1. Welche thematischen (a), zielgruppen-spezifischen (b) und personal-bezogenen (c) Trends zeigen sich in den Weiterbildungsangeboten für den Kita-Bereich?	2. Wie werden Weiterbildungsthemen für den Kita-Bereich seitens der Planungsverantwortlichen generiert? 3. Welchen beruflichen Hintergrund hat das lehrende Weiterbildungspersonal für den Kita-Bereich? 4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt?	4. Wie wird der Transfer des Gelernten in die Kita berücksichtigt? 5. Welches Weiterbildungsverhalten zeigt das Kita-Personal (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive, Barrieren, informelles Lernen und Organisation der Weiterbildungsteilnahme)?

Quelle: Eigene Darstellung

Um das Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte analysieren zu können, wurden zwei unterschiedliche empirische Zugänge gewählt (siehe Kap. 3): Die Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte (Leitungen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) wurde zum einen in Form einer *bundesweiten standardisierten*

Befragung erhoben (siehe Kap. 7.2). Zum anderen wurden *Gruppendiskussionen* mit frühpädagogischen Fachkräften und *telefonische Interviews* mit Kita-Leitungskräften geführt (siehe Kap. 7.1).

Die quantitative Befragung geht vor allem der individuellen Weiterbildungsbeteiligung nach, während die

Gruppendiskussionen und Leitungsinterviews verstärkt die Organisation der Weiterbildungsteilnahme in den Kindertageseinrichtungen betrachten. Die wesentlichen Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen und Interviews werden dabei eng mit den Ergebnissen der standardisierten Erhebung verknüpft.

7.1 Gruppendiskussionen und Interviews mit Kita-Fachkräften – empirisches Vorgehen und Ergebnisse

Den Gruppendiskussionen mit Kita-Teams wurde ein *Workshop* mit frühpädagogischen Fachkräften vorgeschaltet (Buschle 2016a). Er diente als Vorstudie, um neue The-

men zu erschließen, empirische und thematische Schwerpunkte für die Gruppendiskussionen zu setzen und gleichzeitig Impulse für die Auswertung der standardisierten Befragung zu liefern (siehe Kasten). Die Workshop-Gruppe war heterogen zusammengesetzt. Insgesamt haben acht frühpädagogische Fachkräfte teilgenommen: vier (stellvertretende) Leitungskräfte (Erzieherinnen), drei Erzieherinnen und eine Heilpädagogin je ohne Leitungsfunktion. Es wurden sowohl Motive als auch Barrieren für die Weiterbildungsteilnahme diskutiert und Kriterien für die Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen besprochen. Basis waren zwei Ausschreibungstexte zum Thema sprachliche Bildung. Der eine Text kündigte eine kurzfristige Veranstaltung von einem Tag an, der andere eine längerfristige Veranstaltung mit 13 Fortbildungstagen.

Erkenntnisse aus dem Workshop

Die Erkenntnisse zu den Motiven der Fachkräfte, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, deckten sich mit bisherigen Ergebnissen (siehe Kap. 2). Besonders betont wurden die Suche nach Unterstützung für die eigene Arbeit und das Team sowie der Wunsch, Neues zu lernen. Auch die Möglichkeit, Distanz zur täglichen Arbeit zu schaffen, und der Wunsch nach Abwechslung vom beruflichen Alltag wurden als Motive genannt.

Ein wichtiger Punkt war auch die Steuerungsfunktion der Leitungskräfte. Von ihnen wird mehr Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gefordert und größeres Verständnis dafür erwartet, dass Weiterbildung für die Fachkräfte von großer Bedeutung für die eigene Professionalisierung ist.

Festgestellt wurde weiterhin, dass strukturelle Hindernisse in den Einrichtungen wie Personal- und Zeitmangel sowie unklare Finanzierungsoptionen die Teilnahme an Weiterbildungen deutlich erschweren. Die Unübersichtlichkeit der Weiterbildungsangebote und -anbieter wurde ebenfalls kritisch gesehen. In diesem Zusammenhang nannten die Teilnehmenden die

Schwierigkeit, die tatsächliche Qualität der Weiterbildungsangebote einzuschätzen. Hier besteht seitens der Fachkräfte großes Interesse an einer Plattform für Online-Bewertungen von Weiterbildungsveranstaltungen nach bestimmten Qualitätskriterien.

Im Hinblick auf die Auswahl einer Veranstaltung haben die Ausschreibungstexte grundsätzlich eine hohe Bedeutung für die Fachkräfte: Neben den beschriebenen Inhalten von Weiterbildungsveranstaltungen sind für sie das methodisch-didaktische Konzept (vor allem bei kurzfristigen Veranstaltungen) sowie die Zielgruppendifferenzierung ausschlaggebend. Gerade bei Letzterer bemängeln die Fachkräfte, dass berufliche Erfahrungen bisher kaum berücksichtigt werden, die Weiterbildungsveranstaltungen also zu wenig unterscheiden zwischen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern sowie Fachkräften mit mehr Berufserfahrung. Die genaue Angabe der Zielgruppe und der Qualifikation des lehrenden Personals wird vor allem von Ausschreibungstexten für kurzfristige Veranstaltungen erwartet. Konkrete Hinweise zu Finanzierungsoptionen und zur Zertifizierung spielen insbesondere bei längerfristigen Veranstaltungen eine Rolle.

Zum empirischen Vorgehen

Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion wurde gewählt, weil der Austausch zwischen den Fachkräften dazu beiträgt, die einzelnen Schritte der Weiterbildungsplanung aus unterschiedlichen Perspektiven transparent

zu machen (zur Methode der Gruppendiskussion: Lamnek/Krell 2016; Lamnek 2005). Dass die Leitungen möglicherweise die Gruppendiskussion beeinflussen, war einkalkuliert und gewollt, da bereits aus den Experteninterviews (siehe Kap. 5) und dem Workshop hervorge-

gangen war, dass die (stellvertretenden) Leitungskräfte eine wesentliche Steuerungsfunktion im Rahmen der Weiterbildungsplanung übernehmen.

Hilfreich für die kriteriengesteuerte²⁸ Auswahl der potenziell teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte war die Möglichkeit, an die standardisierte Erhebung anzuknüpfen (Ergebnistriangulation u.a. nach Flick 2011). Somit wurden aus der Gesamtstichprobe der Kindertageseinrichtungen für die standardisierte Erhebung – entlang eines initialisierten Stichprobenplans und klarer Kriterien – zufällig Kindertageseinrichtungen gelost, die möglicherweise an der standardisierten Befragung teilgenommen haben könnten.²⁹ Per Email und telefonisch wurden sie kontaktiert und um die Teilnahme an den Gruppendiskussionen gebeten.

Herausforderungen bei der Rekrutierung ergaben sich aufgrund des in den Einrichtungen herrschenden Personal- und/oder Zeitmangels. Einige der angefragten Kindertageseinrichtungen mussten daher eine Teilnahme an den Gruppendiskussionen (angesetzte Dauer: 1,5 Stunden inklusive Vor- und Nachgesprächen) ablehnen, obwohl sie das Thema für wichtig hielten. Aufgrund dieser Schwierigkeiten wurde den Leitungskräften angeboten, alternativ zur Gruppendiskussion ein telefonisches Interview zu führen. Nach mehrmaligem Nachfragen konnten von den ursprünglich geplanten acht Gruppendiskussionen schließlich zwei Gruppendiskussionen und zwei Interviews mit Leitungskräften stattfinden.³⁰

Die Gruppendiskussionen und ebenso die telefonischen Interviews wurden jeweils auf der Basis eines teil- bzw. halbstandardisierten Leitfadens geführt.³¹ Er gliederte sich in verschiedene thematische Blöcke und enthielt obligatorische sowie fakultative Fragen. Außer beim Warm-up war keine vorgegebene zeitliche Abfolge der Themen und Fragen vorgegeben. Für die Gruppen-

diskussionen und Interviews wurden verschiedene Leitfäden verwendet, die zwar thematisch übereinstimmten, aber unterschiedliche Fragestrategien einsetzten. Die Fragen für die Gruppendiskussion waren offen gestaltet, um die Teilnehmenden zur Diskussion anzuregen (z.B.: „Was passiert nach der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung mit dem, was Sie gelernt haben?“). Für die Interviews wurden die Fragen so modifiziert, dass sie von den Leitungskräften eine Perspektivenübernahme bzw. ein Hineindenken in die Mitarbeitenden der eigenen Einrichtung erforderten (z.B.: „Wie findet der Austausch der Mitarbeiter/innen untereinander statt?“). Dieses Vorgehen wurde vorab mit den Interviewten besprochen. Auf diese Weise konnte die Situation in der Kita umfassender eingefangen werden als in Interviews ohne Perspektivenübernahme. Dennoch müssen Abstriche im Hinblick auf die kollektive Gruppenmeinung gemacht werden (siehe Kap. 3.3).

Die Leitfäden enthielten Fragen zu folgenden Bereichen: Umsetzung von Weiterbildung in der Einrichtung, Umgang mit Weiterbildungsbarrieren, Transfer des Gelernten in den Kita-Alltag, informelles Lernen, Bedeutung von Weiterbildung für die Berufsgruppe sowie Optimierungswünsche für die berufliche Weiterbildung für die Berufsgruppe. Während die letzten beiden Themenkomplexe eine Metareflexion der Befragten über das Arbeitsfeld erforderten, richteten sich die übrigen auf konkrete Arbeitsabläufe der Teilnehmenden. Kombiniert wurden themenzentrierte Aufforderungen zum Erzählen mit Sondierungen, also mit Elementen des problemzentrierten Interviews, zum Beispiel Nachfragen und Aufforderungen zu detaillierteren Ausführungen (Witzel/Reiter 2012; Witzel 1982).

Die Gruppendiskussionen dauerten im Schnitt 65 Minuten, die Interviews durchschnittlich 30 Minuten. Die Gespräche wurden in der Kindertageseinrichtung geführt, aufgezeichnet³², vollständig transkribiert (mittleres Transkriptionssystem nach Udo Kuckartz 2016) und anonymisiert, zum Beispiel wurden die Namen der Teilnehmenden, Städte- oder Ortsnamen unkenntlich gemacht.³³

28 Wichtig waren die Kriterien der Trägerzugehörigkeit (frei und kommunal) sowie des Bundeslandes (mit und ohne Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetz; Differenzierung zwischen Ost- und Westdeutschland).

29 Aus Gründen der Anonymität war es nicht möglich, Kindertageseinrichtungen, die tatsächlich an der standardisierten Befragung teilgenommen hatten, auch um die Teilnahme an der Gruppendiskussion zu bitten.

30 Die Teilnehmenden stammten aus BY und SN (ohne Bildungsurlaubs- oder Bildungsfreistellungsgesetz) sowie BW (mit Bildungsfreistellungsgesetz; zehn Tage innerhalb von zwei Jahren); öffentliche und freie Träger.

31 Die Interviews wurden von Dr. Christina Buschle geführt.

32 Vorab erfolgte eine Information über das Projekt und die Weiterverwendung der Daten.

33 Zudem wurde die Unterscheidung in Gruppendiskussionen oder Interviews aufgehoben und die Abkürzung „G“ für Gespräch verwendet. Die Nummerierung (1–4) erfolgte zufällig.

Die Auswertung orientierte sich an der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016). Die thematischen Hauptkategorien wurden in Anbindung an den Leitfaden (z.B. „Transfer des Gelernten“) gebildet, wobei Offenheit bezüglich neuer Inhalte bestand (induktiv-deduktive Kategorienbildung). In einem ersten Durchgang wurde das Material entsprechend codiert. In einem erneuten Durchgang wurden Unterkategorien herausgearbeitet, und anschließend wurde das gesamte Material noch einmal codiert.³⁴

Ausgewählte Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte stellen die aus dem Material identifizierten Schlüsselstellen – auch unter Berücksichtigung der Schwerpunkte aus den Experteninterviews (siehe Kap. 5) sowie dem Workshop – zusammenfassend dar. Dabei wird auf die Organisation der Weiterbildungsteilnahme in der Kindertageseinrichtung, die Bedeutung des informellen Lernens, die Transferbedingungen sowie die Bedeutung von Weiterbildung eingegangen.

7.1.1 Organisation der Weiterbildungsteilnahme: vordergründig eine Frage der Prioritätensetzung

Die Diskussionen mit den Kita-Teams haben ergeben, dass die Weiterbildungsteilnahme in der Regel nach bestimmten Kriterien gezielt in (jährlich stattfindenden) Gesprächen mit den Mitarbeitenden, in (wöchentlichen) Teamsitzungen oder nach Bedarf geplant und beim Träger oder Vorgesetzten beantragt wird. Wichtig sind dabei die inhaltliche Ausrichtung der ausgewählten Veranstaltungen und die Übereinstimmung mit den Zielen der Einrichtung (G1, G3, G4). Außerdem ist die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen für die Einrichtungen verpflichtend, zum Beispiel an Kursen zu „Erster Hilfe“ (G2, G4). Daneben werden die Schwerpunkte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Unterstützungsbedarfe berücksichtigt. So können sich die Mitarbeitenden auch Veranstaltungen aussuchen, die dem eigenen beruflichen Interesse entsprechen oder dem „privaten Vergnügen“ (G2) dienen, wobei Letzteres selbst finanziert werden muss:

(...) und so ist es ein bunter Strauß und der wird gern gesehen von den Kollegen und haben so ihre eigenen Stecken-

pferde. Die eine macht was mit der Sprache, die andere ist gerade was schulvorbereitende Einrichtungen angeht sehr interessiert und engagiert, und da guckt sich jeder so in seinem Bereich in der Regel was aus (...) (G2, Z. 28).

Die Kita-Leitungskräfte halten Informationen über Weiterbildungsveranstaltungen des eigenen Trägers oder externer Anbieter bereit. Hierbei treffen die Leitungskräfte allerdings durchaus eine Vorauswahl, sodass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wenn sie nicht selbst recherchieren, an dieser Auswahl orientieren (u.a. G2).

Die Teilnahme an Weiterbildung scheint auf den ersten Blick klar organisiert und eine Frage der Prioritätensetzung zu sein, d.h., zuerst werden die Ziele der Einrichtung und dann diejenigen der Mitarbeitenden verfolgt. Hier zeigt sich aber auch, dass gerade im Hinblick auf die Finanzierung die Einrichtungen von dem Budget abhängig sind, das der eigene Träger zur Verfügung stellt. Die Träger haben somit einen großen Einfluss auf die Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme und auch auf die Auswahl von Veranstaltungen. Insbesondere wenn der Kita-Träger selbst Weiterbildungen anbietet, scheint die Auswahl von Veranstaltungen eingeschränkt zu sein. Trägereigene Veranstaltungen haben in erster Linie aus finanziellen Gründen Vorrang. Nur wenn Weiterbildungen zu speziellen Themen außerhalb des trägereigenen Angebots besucht werden sollen, können externe bzw. freie Anbieter gesucht werden (G3, G4). Zudem darf teilweise nur eine begrenzte Anzahl an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an einer Veranstaltung zum selben Thema teilnehmen. Der Kita-Träger übernimmt hier, neben den Leitungskräften, eine klare Steuerungsfunktion.

7.1.2 Informelles Lernen: anregende Impulse

Lernen außerhalb von organisierten Weiterbildungsangeboten erfolgt zum Beispiel durch das Lesen von Zeitschriften, Fachbüchern und -artikeln sowohl am Arbeitsplatz als auch außerhalb (G1, G2, G3, G4). Fachzeitschriften werden in den Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt. Überdies findet informelles Lernen auch im Rahmen von Hospitationen oder gegenseitigen Beobachtungen der Kolleginnen und Kollegen statt (G2, G4).

Bei der Recherche nach bspw. naturwissenschaftlichen Experimenten oder Spielen, aber auch Fachtexten wird die Nutzung von Internet und Computer wichtig, was allerdings fast „[a]usschließlich“ (G3, Z. 155) außerhalb der Arbeitszeit möglich ist. Damit ist auch ein „[w]under Punkt“ (G3, Z. 149) angesprochen, nämlich die in

³⁴ Der Codierleitfaden wurde im Projektteam besprochen, im Lauf der Codierung stichprobenartig auf Verständlichkeit kontrolliert und gegebenenfalls entsprechend angepasst. Das entspricht dem konsensuellen Codieren nach Udo Kuckartz (2016).

dieser Hinsicht schlechten Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. Teilweise seien weder Computer noch eine durchgehende Versorgung mit dem Internet vorhanden, sodass auf private Ressourcen zurückgegriffen werden muss (auch G4).

Außerdem orientiert sich die Recherche nach bestimmten Inhalten zunächst an den Kosten (G1). Ein differenzierter Blick auf Qualitätskriterien außerhalb der Passung zur eigenen Einrichtung unterbleibt eher. Dies unterstreicht das folgende Zitat:

Tja, wiewählt mandas aus ne. Also ich guck mir zum Beispiel mehrere Seiten einfach an. Und gucke, was am ehesten eventuell auf unsere Kita zum Beispiel passen könnte (G1, Z. 229).

Das informelle Lernen kann für die Kita-Fachkräfte eine wichtige Option neben der organisierten Weiterbildungsteilnahme sein. Informelle Lernmöglichkeiten werden bisher aber weniger zielgerichtet genutzt, sondern mehr als allgemeine Informationsquelle oder zur Vorbereitung auf den Kita-Alltag.

7.1.3 Eine Frage der Vereinbarkeit: Kita-Alltag – Weiterbildungsteilnahme – Transfer des Gelernten

Der Transfer des Gelernten in die Praxis des Kita-Alltags wird als wichtig bewertet, um eine teamübergreifende, nachhaltige Umsetzung gewährleisten zu können. Gleichzeitig wird er aber als besonders herausfordernd wahrgenommen. Die Leitungskräfte motivieren zwar dazu, „von dem dort Gehörten zu berichten“ (G2, Z. 48), oder die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erzählen von sich aus bzw. versuchen das Gelernte in das eigene Handeln zu übertragen. Problematisch scheint aber vor allem „diese Weitergabe“ ins Team zu sein: „Das gelingt meist nicht so gut.“ Zudem sind auch die zeitlichen Ressourcen nicht vorhanden, um die Inhalte „ausführlich zu besprechen und zu reflektieren“ und damit das Wesentliche der Weiterbildung für die eigene Einrichtung herauszugreifen (G1, Z. 38; G2). Diesem Problem versuchen die Einrichtungen verstärkt mit Teamtage zu einem gemeinsam gewählten Thema oder mit Inhouse-Fortbildungen zu begegnen. Dies „trägt die meisten Früchte, weil die ganzen Kolleginnen, also das ganze Team eigentlich, involviert ist, und jeder so den gleichen Stand dann auch hat“, was nicht der Fall ist, wenn eine Kollegin oder ein Kollege die Inhalte einer Veranstaltung einfach nur rückmeldet (G4, Z. 20).

Eine weitere Schwierigkeit ist der Zeitmangel. Um die Weiterbildungsteilnahme besser in den Kita-Alltag integrieren zu können, werden kurzfristige Veranstal-

tungen bzw. Tagesveranstaltungen bevorzugt, da sie am „handelbarste[n]“ seien (G2, Z. 56).

Der Zeitmangel wird zudem eng mit dem Personal-mangel in Verbindung gebracht und als wesentlicher Grund angeführt, nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen zu können:

(...) und in der Praxis ist es dann, dass durch Personal-mangel dann schon durchaus auch mal eine Fortbildung zurückgepfiffen wird. Also, dass es dann früh heißt: „Tut mir leid, du musst in die Einrichtung und kannst nicht auf deine Fortbildung“ (G2, Z. 18).

Weiterbildung erscheint wie ein Urlaub und ist mit schlechtem Gewissen verbunden: „das dann zu organisieren, wenn man selber nicht hier ist, genauso wie bei Urlaub“ (G2, Z. 46; G1). Die personellen Engpässe bzw. das Pflichtgefühl gegenüber den Kolleginnen und Kollegen, denen Mehrarbeit durch die Abwesenheit eines Teammitglieds entsteht, erschweren die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte Unterstützung beim Transfer der Inhalte sowie bei der Organisation benötigen.

7.1.4 Weiterbildung als Weg aus einem Klischee?

Weiterbildung betrachten die Fachkräfte als Möglichkeit, dauerhaft zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beizutragen. Damit verbinden sie auch die Chance, die gesellschaftliche Anerkennung des Berufes zu erhöhen (G2, G4). Dahinter steht der Wunsch, dem Klischee der „Spiel- und Basteltante“ (G4, Z. 106) oder „Schaukeltante“ (G3, Z. 243) entgegenzuwirken und die Bedeutung des Berufs hervorzuheben.

Doch gerade die Verwendung des Begriffs „Tante“ führt zu einer Abwertung der Tätigkeit auf zwei Ebenen: Zum einen wird die Begrifflichkeit auf diese Weise immer wieder reproduziert, und zum anderen bleibt das weibliche Geschlecht dadurch dauerhaft mit dem Beruf verknüpft (Schütz 2017). Um die Anerkennung zu steigern, müssten sich auch diese Verbindungen lösen.

7.2 Standardisierte Befragung von Kita-Fachkräften – empirisches Vorgehen und Ergebnisse

Aufgrund der repräsentativ angelegten Stichprobe gibt die quantitative standardisierte Befragung Hinweise auf das deutschlandweite Weiterbildungsverhalten frühpä-

dagogischer Fachkräfte. Die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen und Interviews mit Leitungskräften fließen in die Interpretation der Befragungsergebnisse ein.

Zum empirischen Vorgehen

Eine Besonderheit dieser Studie ist, dass die Kita-Leitung einerseits und die pädagogischen Mitarbeitenden derselben Einrichtung andererseits je einen Fragebogen bekommen haben. Dadurch liegt eine vergleichsweise ähnliche Anzahl beantworteter Fragebögen der beiden Zielgruppen vor. Das tatsächliche Zahlenverhältnis der Leitung zu ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beträgt ungefähr eins zu neun (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Die Leitungskräfte sind in dieser Erhebung bewusst überrepräsentiert, um ihre besondere Rolle genauer in den Blick zu nehmen. Die Befragung wurde bundesweit in Kindertageseinrichtungen (ausgenommen reine Horteinrichtungen) durchgeführt. Dazu wurden die pädagogischen Fachkräfte auf postalischem Weg schriftlich kontaktiert.

Fragebogen- und Itemkonstruktion

Die Fragebögen wurden im Hinblick auf die zwei Zielgruppen in zwei geringfügig unterschiedlichen Versionen erstellt. Der Fragebogen für die Leitungskräfte enthält drei zusätzliche Fragen, einzelne Items richten sich nur an eine Zielgruppe oder sind in der Formulierung für die jeweilige Zielgruppe angepasst.

Konstruiert wurden die Fragen auf der Basis von Erkenntnissen empirischer Studien in den Bereichen Kindertageseinrichtung und Weiterbildung (siehe Kap. 2.1).³⁵

Um die Verständlichkeit der Fragebögen zu optimieren und thematisch relevante Fragestellungen ergänzen zu können, wurde ein kognitiver Pretest durchgeführt (siehe Kap. 6.1): Im Juli und August 2016 fanden insgesamt zehn kognitive Interviews mit Leitungen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Kindertageseinrichtungen statt.

Aufbau des Fragebogens

Die Gestaltung des Fragebogens weist zwei Besonderheiten auf, die im Folgenden erläutert werden:

- *Zentrale Filterführung im Fragebogen:* Abhängig davon, ob die befragte Person in den letzten zwölf Monaten

eine berufliche Weiterbildung besucht hat, wurden unter Verwendung eines Filters unterschiedliche Fragen gestellt. So wurden zum Beispiel Fragen zur Nichtteilnahme nur von denjenigen beantwortet, die in den letzten zwölf Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen hatten. Die übrigen wurden stattdessen zu ihren besuchten Weiterbildungen befragt. Die Fragen bezogen sich größtenteils auf je eine konkret ausgewählte Veranstaltung.

- *Fokussierung auf eine konkrete Weiterbildung:* Der Vorteil dabei ist, dass sich die Befragten an die zuletzt besuchte Veranstaltung üblicherweise besser erinnern als an andere weiter zurückliegende. Die Bewertung einer konkreten Veranstaltung ist überdies aussagekräftiger als eine zusammengefasste Bewertung verschiedener Veranstaltungen (Porst 2014).

Ausgewählt werden sollte eine Weiterbildung, die noch nicht abgeschlossen war. Sofern keine solche Weiterbildung besucht wurde, sollte die zuletzt besuchte Veranstaltung herangezogen werden. Somit beziehen sich die Ergebnisse gewollt überdurchschnittlich häufig auf Weiterbildungen mit einer zeitlichen Dauer, die über dem Durchschnitt der besuchten Weiterbildungen liegt. Diese längeren Veranstaltungen sind von besonderem Forschungsinteresse, da sie bessere Bedingungen für den Transfer des Gelernten bieten (siehe Kap. 2.1).

(Halb-)offene Fragen

Die geschlossenen Fragen wurden durch gezielte Fragen, die eine freie Formulierung durch die Fachkräfte ermöglichten, ergänzt. Die Antworten der Fachkräfte auf die halboffenen Fragen (z.B. „Weiteres, und zwar“) oder die offenen Fragen (z.B. „Was ist/war das Thema der Veranstaltung?“) wurden codiert und angelehnt an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse interpretiert (Kuckartz 2016; Saldaña 2015). Das Programm MAXQDA (Version 12) diente dabei als Unterstützung. Exemplarisch werden in der weiter unten folgenden Ergebnisdarstellung Beispiele aus den Antworten auf die offenen Fragen herangezogen. Diese sind als „offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung“ gekennzeichnet.

Stichprobe

Die Stichprobe der Leitungskräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurde mittels der zufälligen Ziehung von Kindertageseinrichtungen (ohne reine Horteinrichtungen) und damit repräsentativ ge-

³⁵ Insbesondere die Fragen zum informellen Lernen wurden weitgehend an den *Adult Education Survey* der TNS Infratest Sozialforschung (BMBF 2015) angelehnt.

wonnen. Die Erhebung fand von September bis Oktober 2016 statt. Als Grundgesamtheit diente die Datenbank zu Adressen aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland im Jahr 2016 (57.912 Adressen) der Firma Mediadress.

Die Stichprobe wurde proportional geschichtet nach der Anzahl der Einrichtungen in den Bundesländern gezogen. Nach Abzug der stichprobenneutralen Ausfälle³⁶ ergab sich eine Bruttostichprobe von 2.886 Kindertageseinrichtungen. Pro Einrichtung wurden eine Leitungskraft und eine zufällig ausgewählte pädagogische Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter um die Teilnahme an der Befragung gebeten.³⁷ Somit wurden pro Zielgruppe je 2.886 Fragebögen und insgesamt 5.772 Fragebögen versendet, da wie bereits erwähnt jede ausgewählte Einrichtung zwei Fragebögen erhielt.

Da unabhängig von der Größe der Einrichtung immer nur eine pädagogische Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter befragt wurde, hatten die Mitarbeitenden großer Einrichtungen eine geringere Chance, für die Teilnahme an der Befragung ausgewählt zu werden. Dies wurde durch eine Gewichtung der Daten der pädagogischen Fachkräfte ausgeglichen.³⁸ Die Darstellung der Ergebnisse aus der Fachkräftebefragung bezieht sich im Folgenden stets auf die gewichteten Ergebnisse.

Ausschöpfungsquote

Mit einer Rücklaufquote von 29,7% (n=857) haben die Leitungen etwas häufiger geantwortet als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer Quote von 25,2% (n=728). Diese Rücklaufquoten entsprechen etwa der zu erwartenden Quote bei sozialen Forschungsprojekten.³⁹ Größtenteils nahmen beide Zielgruppen (Leitung und pädagogische Mitarbeitende) derselben Einrichtung an der Befragung teil oder keine der angesprochenen Personen. Von insgesamt 694 Kindertageseinrichtungen liegen sowohl die Fragebögen

der Leitungen als auch die der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor. Für 95% der Fragebögen der Mitarbeitenden ist auch der Fragebogen ihrer Leitung vorhanden. Für 81% der Fragebögen der Leitung liegt auch der Fragebogen der pädagogischen Mitarbeitenden vor.

Merkmale der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit

Stellvertretend für die Grundgesamtheit der Leitungskräfte sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen wurden die Daten der *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe* (Vollerhebung) verwendet (Statistisches Bundesamt 2016) und überwiegend die Berechnungen und die Datenaufbereitung des *Fachkräftebarometers Frühe Bildung 2017* genutzt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Der Vergleich der Merkmale, welche die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) erfasst, mit den Merkmalen der Stichprobe diente dazu, Übereinstimmungen und Verzerrungen annähernd aufzuzeigen. Ein exakter Vergleich ist nur begrenzt möglich, da die Merkmale zum Teil unterschiedlich erfasst wurden.⁴⁰

Die Verteilung der Kindertageseinrichtungen auf die einzelnen Bundesländer⁴¹ in der Stichprobe entspricht etwa der Verteilung in der KJH-Statistik. Die größte Differenz zeigt sich für die Länder Baden-Württemberg und Bayern: Bayern ist in der Stichprobe mit 4% Differenz geringfügig überrepräsentiert und Baden-Württemberg mit 5% Differenz geringfügig unterrepräsentiert. Auch die Verteilung der Träger⁴² weist geringe Differenzen auf. Die größte Abweichung ist beim Deutschen Caritasverband und sonstigen katholischen Trägern zu verzeichnen, die in der Stichprobe um sechs Prozentpunkte häufiger als in der KJH-Statistik vertreten sind (Statistisches Bundesamt 2016).

36 Unzustellbare Fragebögen wurden als Overcoverage gewertet.

37 Die Zufallsauswahl der pädagogischen Mitarbeiterin bzw. des pädagogischen Mitarbeiters richtete sich danach, wer im Vergleich zu den anderen Teammitgliedern als Nächste bzw. Nächster Geburtstag hatte.

38 Gewichtet wurde nach der Anzahl der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kita (Entry Weight) sowie nach Geschlecht und der Wochenarbeitszeit.

39 Es wurde ein Erinnerungsschreiben verschickt, Incentives wurden nicht eingesetzt. Die Rücklaufquote in sozialen Forschungsprojekten liegt ohne weitere Maßnahmen meist unter 20% (Diekmann 2007).

40 An dieser Stelle wird auf zwei wesentliche Unterschiede verwiesen. *Erstens:* Im Gegensatz zur WIFF-Fachkräftebefragung 2016 werden in der KJH-Statistik auf der Ebene der Personen diejenigen Leitungen, die nicht freigestellt sind, nicht als Leitungen erfasst. *Zweitens:* Die WIFF-Fachkräftebefragung 2016 schließt reine Horteinrichtungen aus. Die Daten der KJH-Statistik beziehen sich zum Teil undifferenziert auf reine Horteinrichtungen und Kindertageseinrichtungen mit Vorschulkindern.

41 Da sich dieser Vergleich auf Kindertageseinrichtungen bezieht, wurden ausschließlich die Leitungsergebnisse der Studie betrachtet.

42 Da sich dieser Vergleich auf Kindertageseinrichtungen bezieht, wurden ausschließlich die Leitungsergebnisse der Studie betrachtet.

Wie aufgrund des Gewichtungsverfahrens zu erwarten war, zeigen sich bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlich großen Kita-Teams im Vergleich zur KJH-Statistik keine relevanten Unterschiede: Die Fachkräfte der Stichprobe, die in kleinen Teams (bis sieben Beschäftigte) und mittleren Teams (8–14 Beschäftigte) arbeiten, sind etwas häufiger vertreten als in der Grundgesamtheit (kleine Teams: 1% Differenz; mittlere Teams: 6% Differenz). Mitarbeitende großer Teams (mehr als 14 Beschäftigte) sind mit 7% Differenz etwas seltener vertreten als in der Grundgesamtheit (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, eigene Berechnungen).

Auch die Zugehörigkeit der Leitungen zu unterschiedlich großen Kita-Teams⁴³ und weitere personenbezogene und berufliche Merkmale aller Befragten entsprechen, mit Ausnahme des höheren Anteils an Leitungen in Vollzeit, in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit. So liegen die Unterschiede zwischen der KJH-Statistik und der Stichprobe der befragten Leitungen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch im Hinblick auf die Altersgruppen, die geschlechtsspezifische Verteilung, die Anteile befristeter Beschäftigter und der Fachkräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss jeweils unter einer Differenz von fünf Prozentpunkten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).⁴⁴

Leitungskräfte in Vollzeit (38,5 Stunden und mehr) sind in der Stichprobe im Vergleich zur KJH-Statistik mit einer Differenz von 21 Prozentpunkten deutlich häufiger vertreten (Statistisches Bundesamt 2016). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Zeitmangel Teilzeitkräfte stärker einschränkt, an der Befragung teilzunehmen.

Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der standardisierten Befragung dargestellt und an einzelnen Stellen durch Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen bzw. Interviews (siehe Kap. 7.1) ergänzt. Das Erhebungsdesign der Studie ist wie bereits erläutert so angelegt,

dass Leitungskräfte, anders als in der Grundgesamtheit, ähnlich oft wie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vertreten sind. Aus diesem Grund erfolgt die Ergebnisdarstellung differenziert nach Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden und hebt damit die Ergebnisse der Leitungen bewusst hervor.

7.2.1 Merkmale der Fachkräfte und der Kitas

Das durchschnittliche Alter der befragten Leitungskräfte liegt bei 49 Jahren ($N_L^{45}=840$), während das der insgesamt jüngeren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 40 Jahre ($N_{pM}^{46}=715$) beträgt. Beide Zielgruppen sind überwiegend weiblich (L: 97%, $N_L=842$; pM: 96%, $N_{pM}=721$) und haben zu über 90% keinen Migrationshintergrund⁴⁷ (L: 96%, $N_L=835$; pM: 93%, $N_{pM}=709$).

Der häufigste berufliche Ausbildungsabschluss (Mehrfachnennungen möglich) der Befragten ist der zur Erzieherin bzw. zum Erzieher (L: 88%, $N_L=849$; pM: 83%, $N_{pM}=726$). Weitere Abschlüsse der Fachschulen zur Heilpädagogin bzw. zum Heilpädagogen und zur Heilerziehungspflegerin bzw. zum Heilerziehungspfleger kommen dagegen insgesamt in beiden Zielgruppen deutlich seltener vor (L: 1%, $N_L=849$; pM: 2%, $N_{pM}=726$). Unterschiede zwischen den befragten Leitungen und pädagogischen Mitarbeitenden zeigen sich bei den Häufigkeiten der Berufsfachschulabschlüsse und der Fachhochschul- oder Hochschulabschlüsse: Berufsfachschulabschlüsse zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger (L: 6%, $N_L=849$; pM: 14%, $N_{pM}=726$) und zur Sozialassistentin bzw. zum -assistenten oder zur Sozialbetreuerin bzw. zum Sozialbetreuer (L: 2%, $N_L=849$; pM: 6%, $N_{pM}=726$) sind unter den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern häufiger vertreten, während die Leitungen öfter ein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (L: 20%, $N_L=849$; pM: 9%, $N_{pM}=716$) absolviert haben⁴⁸.

Je die Hälfte beider Zielgruppen wäre aufgrund einer (Fach-)Hochschulreife für ein Studium qualifiziert (L: 55%, $N_L=840$; pM: 47%, $N_{pM}=716$). Knapp je die andere

43 Leitungen sind in Teams von 8–14 Beschäftigten (3% Differenz) und größeren Teams (5% Differenz) seltener und in Teams bis inkl. 7 Beschäftigten (9% Differenz) häufiger im Vergleich zur KJH-Statistik vertreten.

44 Weitere berufliche Abschlüsse lassen keinen unmittelbaren Vergleich zu, da die Fragestellung der Fachkräftebefragung Mehrfachnennung erlaubte, wohingegen die KJH-Statistik nur die höchsten Abschlüsse erfasste.

45 N_L = Insgesamt gültige Fallzahl der Leitungen.

46 N_{pM} = Insgesamt gültige (ungewichtete) Fallzahl der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

47 Ein fehlender Migrationshintergrund wurde aus den Items „einsprachig deutsch aufgewachsen“ und „ausschließlich deutsche Staatsbürgerschaft“ operationalisiert.

48 Zudem ist eine Leitungskraft promoviert.

Hälfte hat die Mittlere Reife oder einen vergleichbaren Abschluss (L: 44 %, $N_L=840$; pM: 50 %, $N_{pM}=716$). Vergleichsweise selten ist der Hauptschulabschluss oder ein vergleichbarer Abschluss bei den Befragten (L: 0,6 %, $N_L=857$; pM: 3 %, $N_{pM}=728$).

Die Leitungen arbeiten im Durchschnitt seit 15 Jahren ($N_L=818$) in ihrer aktuellen Kindertageseinrichtung und seit 25 Jahren ($N_L=841$) insgesamt im Arbeitsfeld. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weisen geringere Berufserfahrung in ihrer aktuellen Einrichtung (durchschnittlich 10 Jahre; $N_{pM}=692$) und insgesamt im Arbeitsfeld (durchschnittlich 16 Jahre; $N_{pM}=706$) auf als die Leitungen. Beide Zielgruppen wechseln die Arbeitsstelle also eher selten.

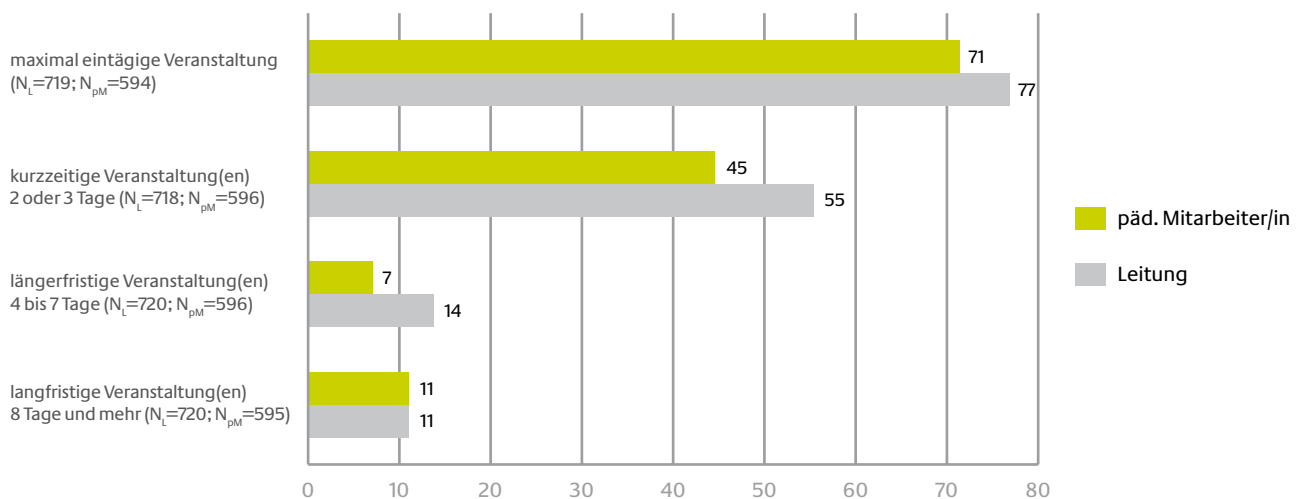
Die Leitungen arbeiten häufiger als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (L: 64 %, $N_L=847$; pM: 38 %, $N_{pM}=722$) in Vollzeit (d.h. 38,5 Stunden und mehr pro Woche); 49 % der Leitungen sind stundenweise, 29 % vollständig und 22 % gar nicht vom Gruppendienst freigestellt ($N_L=847$).

7.2.2 Weiterbildungsaktivitäten

Der Großteil der befragten Leitungen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (L: 86 %, $N_L=838$; pM: 85 %, $N_{pM}=709$) hat in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen. Damit ist die Weiterbildungsbeteiligung der frühpädagogischen Fachkräfte höher als die durchschnittliche Beteiligung in Deutschland (siehe Kap. 2). Allerdings ist einschränkend festzuhalten, dass die frühpädagogischen Fachkräfte vorwiegend eintägige und kurzzeitige (zwei- bis dreitägige) Weiterbildungen besuchen (vgl. Abb. 19), die im Vergleich zu längeren Veranstaltungen eine geringere nachhaltige Wirkung auf die Arbeit in der Kindertageseinrichtung haben (Friederich 2017; Faulstich/Zeuner 2010).

Eine frühere Befragung von frühpädagogischen Fachkräften durch die WiFF im Jahr 2010 ergab ebenfalls, dass die Weiterbildungsbeteiligung weit über dem Durchschnitt in Deutschland lag; auch damals haben die frühpädagogischen Fachkräfte vor allem kurze Veranstaltungen besucht (Behr/Walter 2010).⁴⁹

Abb. 19: Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungen nach der Dauer (in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Wie oft haben Sie in den letzten zwölf Monaten an folgenden berufsbezogenen Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen⁵⁰ teilgenommen (inklusive andauernder Veranstaltungen)? (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

49 Die von der WiFF im Jahr 2010 erhobenen Daten frühpädagogischer Fachkräfte zeigen eine Weiterbildungsteilnahme von 96 % auf (Behr/Walter 2012). Da dieser (2010) und der aktuellen Studie (2016) jedoch eine unterschiedliche Begriffsbestimmung von Weiterbildungen zugrunde liegt, können die Ergebnisse nicht direkt miteinander verglichen werden.

50 Um unterschiedlichen Verständnissen des Begriffs *Weiterbildung* vorzubeugen, wurde im Fragebogen erstens erklärt, welches Verständnis diesem zugrunde liegt, und zweitens stets das Begriffspaar „Fort- oder Weiterbildungen“ gemeinsam verwendet. Was unter Weiterbildung verstanden werden sollte, wurde im Fragebogen definiert.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten weitgehend unabhängig ist von der beruflichen Situation, den persönlichen Merkmalen der Fachkräfte sowie den Rahmendaten der Kindertageseinrichtung, in der sie tätig sind:

- Weiterbildungsteilnahme und berufliche Situation:
 - Diejenigen Fachkräfte, die in ihrer aktuellen Einrichtung zum Zeitpunkt der Befragung höchstens ein Jahr gearbeitet haben, nehmen etwas seltener an Weiterbildungen teil (L: 77%; pM: 74%) als bereits länger Beschäftigte (L: 87%; pM: 87%).⁵¹
 - Vollzeitkräfte mit 38,5 Wochenstunden oder mehr nehmen ebenfalls etwas häufiger (L: 88%; pM: 87%) an Weiterbildungen teil als Fachkräfte mit einer geringen Wochenstundenzahl (L: 83%; pM: 84%).⁵²
 - Die Befristung (pM: 86%) oder Entfristung (pM: 85%) des Beschäftigungsverhältnisses zeigt bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nahezu keinen Einfluss auf die Teilnahmehäufigkeit.⁵³ Die Quote der Weiterbildungsbeteiligung ist bei befristet beschäftigten Leitungskräften aufgrund der geringen Fallzahl (28 gültige N) nicht aussagekräftig.
- Weiterbildungsteilnahme und persönliche Merkmale:
 - Leitungskräfte im Alter zwischen 45 und 54 Jahren nehmen etwas häufiger an Weiterbildungen teil als jüngere oder ältere. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weisen ebenfalls in dieser Altersgruppe, aber auch in der Gruppe der 55- bis 65-Jährigen und der 18- bis 24-Jährigen eine höhere Weiterbildungsbeteiligung als die 25- bis 44-Jährigen auf.⁵⁴
 - Die Teilnahmequote nach Geschlecht ist wegen der geringen Fallzahl männlicher Fachkräfte ($N_L=25$; $N_{pM}=20$) in beiden Zielgruppen nicht aussagekräftig.⁵⁵

51 Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=800$; $N_{pM}=674$).

52 L: signifikante Unterschiede für $\alpha=5\%$; pM: keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ ($N_L=829$; $N_{pM}=705$).

53 Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ ($N_{pM}=703$).

54 Teilnahmequoten: 18–24 Jahre: L: keine Aussage, da nur drei Personen, pM: 88%; 25–34 Jahre: L: 84%, pM: 81%; 35–44 Jahre: L: 84%, pM: 83%; 45–54 Jahre: L: 90%, pM: 89%; 55–65 Jahre: L: 84%, pM: 88%. Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=823$; $N_{pM}=699$).

55 Teilnahmequote männlicher Fachkräfte: L: 75%; pM: 95% ($N_L=825$; $N_{pM}=703$).

- Fachkräfte mit einem Realschulabschluss (inklusive vergleichbarem Abschluss und 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule der DDR (POS) nehmen etwa ähnlich oft an Weiterbildungen teil (L: 83%; pM: 88%) wie Fachkräfte mit einer Fachhochschulreife oder Abitur (L: 88%; pM: 82%).⁵⁶
- Die Teilnahmequote nach beruflichem Abschluss zeigt kaum Unterschiede. Die Teilnahmequote der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die höchstens einen Berufsfachschulabschluss⁵⁷ haben (Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in, Sozialbetreuer/in), liegt bei 81%. Auch frühpädagogische Fachkräfte mit einem Fachschulabschluss (Erzieher/in, Heilpädagoge/-in, Heilerziehungspfleger/in; L: 85%; pM: 86%) nahmen ähnlich oft wie Fachkräfte mit einem Fach- oder Hochschulstudium (inkl. Promotion; L: 88%; pM: 83%) an Weiterbildungen teil.⁵⁸
- Weiterbildungsteilnahme und Rahmendaten der Kindertageseinrichtung:
 - Fachkräfte aus Einrichtungen in Westdeutschland (ohne Berlin) nehmen ähnlich oft (L: 86%; pM: 84%) wie Fachkräfte ostdeutscher (mit Berlin) Einrichtungen (L: 88%; pM: 88%) an Weiterbildungen teil.⁵⁹
 - Auch zwischen den jeweiligen Kita-Trägern lassen sich keine relevanten Unterschiede erkennen.⁶⁰
 - Ein zwar geringer, aber signifikanter Zusammenhang ($\alpha=3,5\%$) zeigt sich zwischen der Teamgröße der Einrichtungen und der Weiterbildungsbe-

56 Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=823$; $N_{pM}=698$).

57 Lediglich zwei Leitungskräfte haben ausschließlich einen Berufsfachschulabschluss.

58 Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=826$; $N_{pM}=701$).

59 Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=837$; $N_{pM}=709$).

60 Teilnahmequoten: öffentlicher Träger (Land, Bezirk, Kommune): L: 86%, pM: 81%; Deutscher Caritasverband oder ein sonstiger katholischer Träger: L: 87%, pM: 88%; Diakonisches Werk oder ein sonstiger der Evangelischen Kirche Deutschland angeschlossener Träger: L: 86%, pM: 82%; Mitglied oder assoziiertes Mitglied in einem Verband der freien Wohlfahrtspflege (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Arbeiterwohlfahrt, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden): L: 81%, pM: 93%; gemeinnütziger Einrichtungsträger, aber keine Untergliederung eines Wohlfahrtsverbands und kein Mitglied in einem Wohlfahrtsverband: L: 89%, pM: 90%; privat-nichtgemeinnütziger Träger (privat-gewerblicher Träger, Wirtschaftsbetrieb, Unternehmen): L: 100%, pM: 71%. Keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ in beiden Zielgruppen ($N_L=833$; $N_{pM}=693$).

teiligung der Leitungskräfte: Leitungen großer Einrichtungen mit 15 bis 50 Beschäftigten im pädagogischen Bereich nehmen etwas häufiger an Weiterbildungen teil (90 %) als Leitungen von kleineren Einrichtungen mit einem bis 14 Beschäftigten (85 %). Dieser Unterschied tritt bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht auf.⁶¹

7.2.3 Zugänge zu Weiterbildungen und deren Planung

Der Großteil der befragten Leitungskräfte sowie der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt an, genug Informationen über berufsbezogene Weiterbildungen zu erhalten (L: 97 %, $N_L=837$; pM: 92 %, $N_{pM}=714$).

Der eigene Träger der Kindertageseinrichtung stellt meist aktiv ein eigenes Weiterbildungsangebot bereit. Kita-Leitungen erhalten (z.B. per Post oder Email) neben den Angeboten externer Träger (97 %, $N_L=836$) auch zu 80 % ($N_L=827$) Angebote des eigenen Trägers. Daneben ist die eigene Suche nach Angeboten unter den Fachkräften weit verbreitet. Diese richtet sich auch hier an externe Weiterbildungsträger (L: 81 %, $N_L=807$; pM: 74 %, $N_{pM}=659$) und zudem bei über der Hälfte der Befragten an den eigenen Träger (L: 63 %, $N_L=777$; pM: 61 %, $N_{pM}=645$).

Die Weiterbildungsplanung für das Team und die Einrichtung mit Hinblick auf deren Schwerpunktsetzung ist im Rahmen der Personalentwicklung eine zentrale Aufgabe der Leitungskräfte (Strehmel/Ulber 2014). Wenn zum Beispiel eine besuchte Weiterbildung mit dem Jahresthema der Einrichtung zusammenpasst, bedeutet das, dass die gelernten Inhalte im Kita-Alltag umgesetzt werden können und sollen (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung). In rund jeder fünften Einrichtung (L: 18 %, $N_L=817$; pM: 23 %, $N_{pM}=663$) findet jedoch keine Weiterbildungsplanung für die Einrichtung und ihre Schwerpunktsetzung statt.

Bei der Planung von Weiterbildungen sollten jedoch nicht nur die Bedarfe der Kindertageseinrichtung eine Rolle spielen, sondern auch die individuellen Wünsche der Teammitglieder berücksichtigt werden. Für 72 % ($N_{pM}=658$) der befragten pädagogischen Mitarbeiterin-

nen und Mitarbeiter ist dies der Fall, und 62 % ($N_{pM}=691$) werden mindestens einmal im Monat von ihrer Leitung über berufsbezogene Weiterbildungsangebote informiert (siehe Kap. 7.1).

7.2.4 Motive und Hindernisse für die Weiterbildungsteilnahme

Unabhängig davon, ob die Fachkräfte in den letzten zwölf Monaten eine berufsbezogene Weiterbildung besucht haben oder nicht, sind nahezu alle Befragten (L: 100 %, $N_L=852$; pM: 99 %, $N_{pM}=717$) der Meinung, dass frühpädagogische Fachkräfte regelmäßig solche Weiterbildungen besuchen sollten. Damit kommt in dieser Haltung auch ihr Berufsethos zum Ausdruck (siehe Kap. 1). Von denjenigen Fachkräften, die im definierten Zeitraum keine Weiterbildung besuchten, haben je 67 % der Leitungskräfte und der pädagogischen Mitarbeitenden über die Teilnahme an einer speziellen Weiterbildung nachgedacht ($N_L=115$; $N_{pM}=104$).

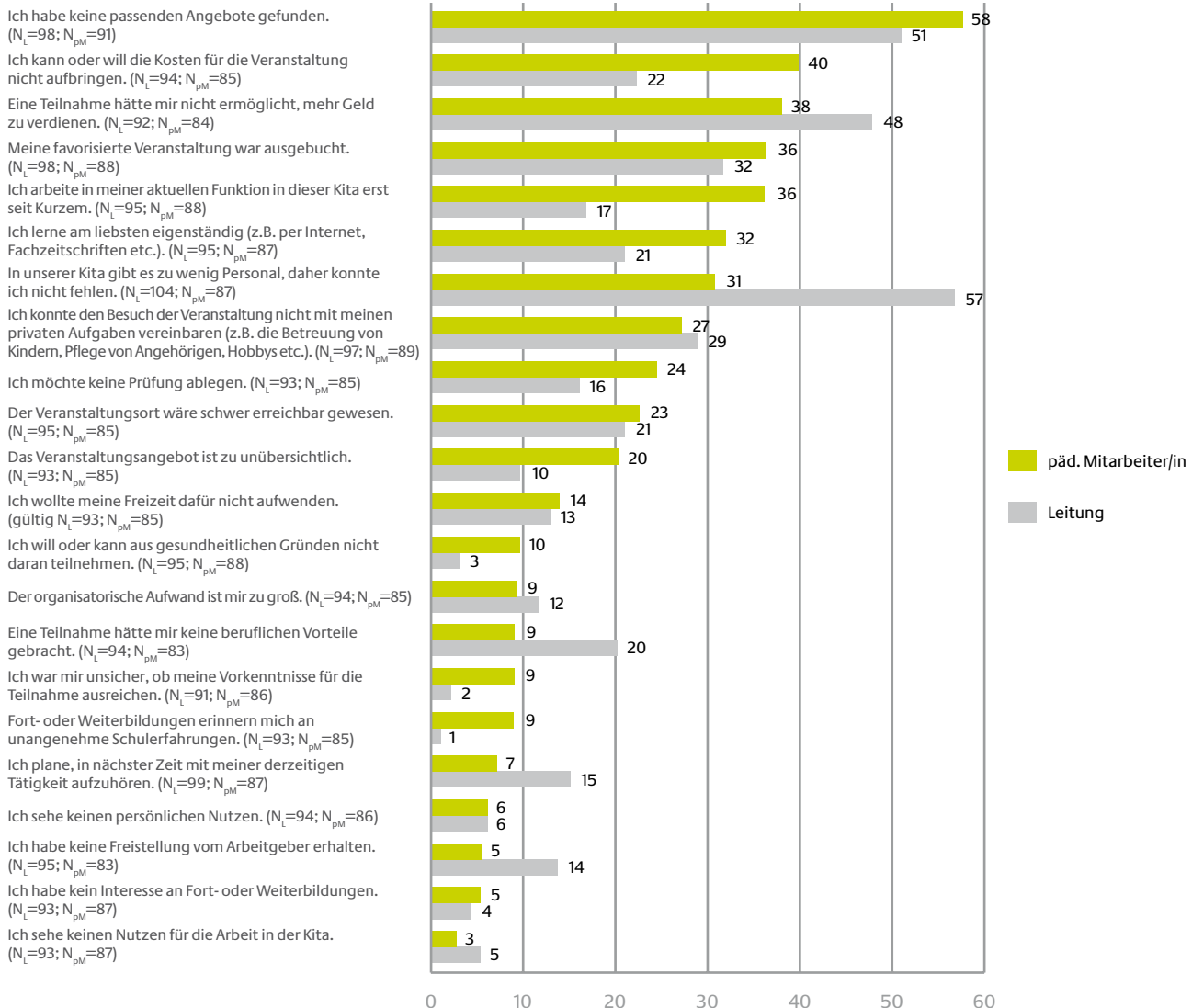
Gründe für die Fachkräfte, nicht an Weiterbildungen teilzunehmen

Abbildung 20 stellt die Gründe dar, warum die Befragten in den letzten zwölf Monaten an keiner berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben. Mangelndes Interesse oder fehlender beruflicher oder persönlicher Nutzen spielen dabei kaum eine Rolle. Auffällig häufig nennen sowohl Leitungskräfte als auch pädagogische Mitarbeitende fehlende passende Angebote als Grund. Personalmangel in den Einrichtungen hindert Leitungen fast doppelt so häufig wie pädagogische Mitarbeitende an der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung.

Fehlende finanzielle und berufliche Vorteile sind häufiger für Leitungen, weniger aber für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Grund, nicht an Weiterbildungen teilzunehmen. Dagegen hindern die Kosten der Veranstaltung prozentual fast doppelt so viele pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Leitungen an einer Teilnahme (zur Selbstbeteiligung an den Kosten siehe Kap. 7.2.5).

61 Teilnahmequoten: kleine Teams mit 1–7 Beschäftigten (L: 84 %, pM: 82 %), mittlere Teams mit 8–14 Beschäftigten (L: 85 %, pM: 87 %), große Teams mit 15–50 Beschäftigten (L: 90 %, pM: 84 %). L: signifikante Unterschiede für $\alpha=5\%$; pM: keine signifikanten Unterschiede für $\alpha=5\%$ ($N_L=833$; $N_{pM}=670$).

Abb. 20: Gründe für die Fachkräfte, nicht an berufsbezogenen Weiterbildungen teilzunehmen (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Es gibt verschiedene Gründe, nicht an berufsbezogenen Weiterbildungen teilzunehmen. Wie zutreffend waren für Sie die nachfolgenden Gründe, in den letzten zwölf Monaten an keiner berufsbezogenen Fort- oder Weiterbildungsveranstaltung teilzunehmen? (Skala: „sehr zutreffend“; „eher zutreffend“; „eher nicht zutreffend“; „gar nicht zutreffend“; kategorisierte Ergebnisdarstellung in „zutreffend“ und „unzutreffend“)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

Motive und Gründe für die Teilnahme

Die Ergebnisse hierzu (vgl. Abb. 21) beziehen sich auf eine je konkret ausgewählte Weiterbildungsveranstaltung derjenigen Fachkräfte, die in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben.

Ausschlaggebend für die Teilnahme sind bei den meisten Leitungen und pädagogischen Mitarbeitenden die Inhalte der Veranstaltung und die Anwendungsmög-

lichkeit (Interesse für das Thema, der Wunsch, Neues zu lernen, praktische Tipps zu erhalten, theoretische Hintergründe zu vertiefen) sowie die Gelegenheit zum Austausch mit anderen Fachkräften.

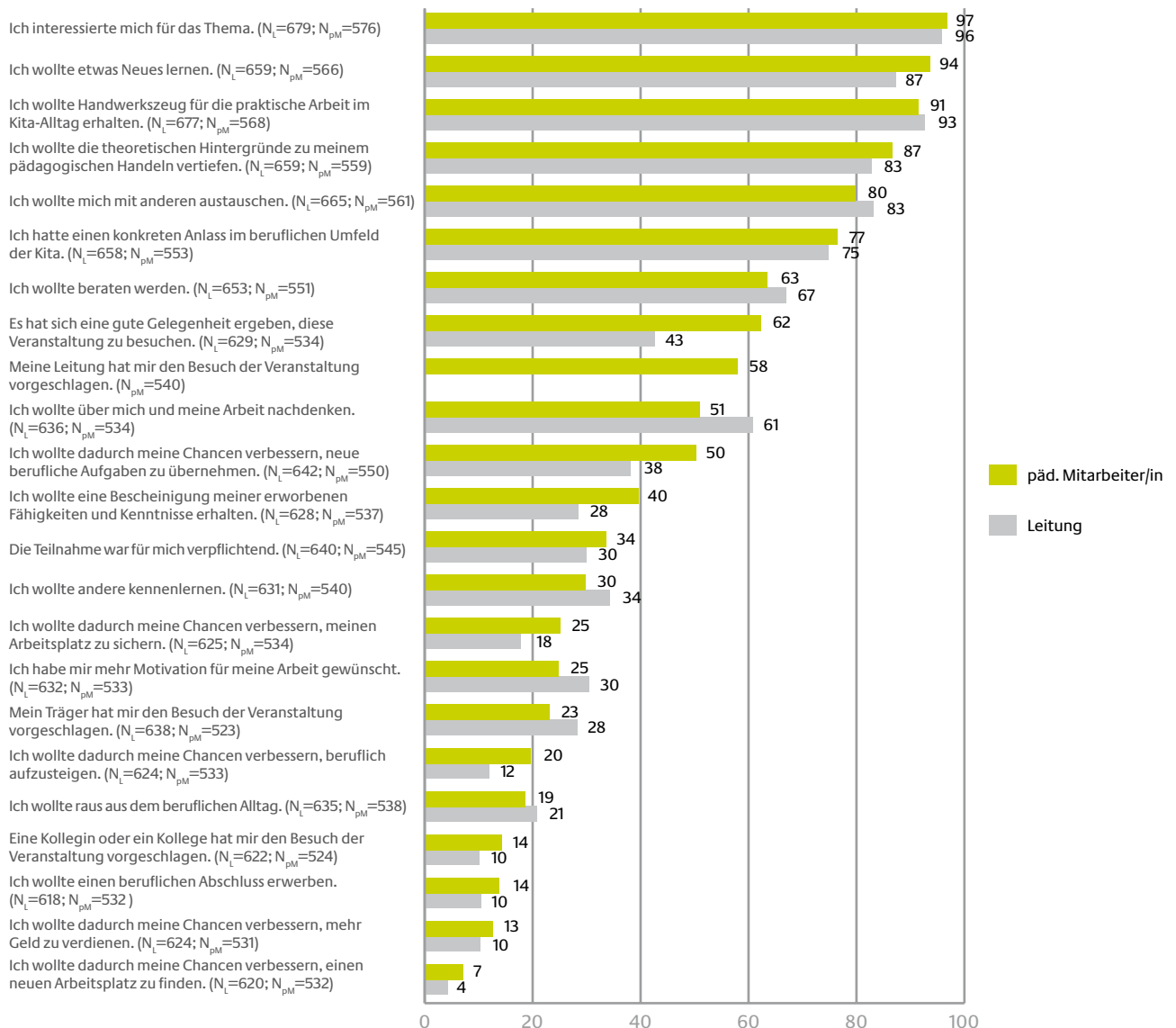
Fachkräfte werden auch durch ihr Umfeld zur Teilnahme angeregt, zum Beispiel durch Vorschläge von Kolleginnen bzw. Kollegen, der Leitung und des Kita-Trägers oder durch eine Verpflichtung zur Teilnahme. Am meisten Gewicht haben dabei Vorschläge von Lei-

tungskräften. Dies verdeutlicht deren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme ihrer Teammitglieder.

Arbeitsmarktbezogene Gründe (z.B. beruflicher Aufstieg, höheres Einkommen, neuer Arbeitsplatz, Erwerb eines beruflichen Abschlusses) sind wenig relevant, da Weiterbildungen nur in geringem Maß neue berufliche Perspektiven eröffnen. Knapp die Hälfte aller Befragten

(L: 40%, $N_L=823$; pM: 48%, $N_{pM}=689$) erwartet vom Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen keine Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Erwartungen der Fachkräfte an die Weiterbildung scheinen realistisch zu sein, da sie sich im Nachhinein für den Großteil der Befragten (L: 94%, $N_L=703$; pM: 93%, $N_{pM}=594$) erfüllt haben.

Abb. 21: Motive und Gründe für die Teilnahme an den zuletzt oder derzeit besuchten berufsbezogenen Weiterbildungen (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Bitte denken Sie wieder an Ihre zuletzt oder derzeit besuchte berufsbezogene Weiterbildung, die Sie innerhalb der letzten zwölf Monate besucht haben. Wie zutreffend waren für Sie folgende Gründe, an dieser Veranstaltung teilzunehmen? (Skala: „sehr zutreffend“; „eher zutreffend“; „eher nicht zutreffend“; „gar nicht zutreffend“; kategorisierte Ergebnisdarstellung in „zutreffend“ und „unzutreffend“)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

7.2.5 Eckdaten zu den besuchten Weiterbildungen

Die Veranstaltungen zeichnen sich durch unterschiedliche Abschlüsse, Anbieter, Formate, Themen und Dauer sowie zeitliche oder finanzielle Investitionen der Teilnehmenden aus. Die Ergebnisse hierzu beziehen sich wie in Kapitel 7.2.4 auf eine konkrete Weiterbildung, welche die Fachkräfte zur Zeit der Befragung noch besuchten oder an der sie zuletzt teilgenommen haben. Etwas weniger als ein Drittel der Fachkräfte (L: 29%, $N_L=714$; pM: 27%, $N_{pM}=592$) besuchte zum Zeitpunkt der Befragung eine Veranstaltung, die noch andauerte.

Abschlüsse der Weiterbildungen

Die schriftlichen Bestätigungen für den Besuch der Weiterbildungsveranstaltungen eignen sich selten für die Verwendung in der weiteren beruflichen Laufbahn oder für die Anrechnung in weiterführenden Ausbildungen. Allerdings hat die Befragung zu den Motiven für die Weiterbildungsteilnahme gezeigt, dass die Fachkräfte relativ selten eine Weiterbildung besuchen, um einen beruflichen Abschluss zu erwerben (L: 10%, $N_L=618$; pM: 14%, $N_{pM}=532$).

Zertifikate mit der Vergabe von Credit Points, die potenziell für ein Studium angerechnet werden können, erhielten nur 3% der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und 5% der Leitungen. Zertifikate ohne Vergabe von Credit Points wurden mit 9% (pM) bzw. 17% (L) etwas häufiger ausgestellt. Im Gegensatz zu reinen Teilnahmebestätigungen sind Zertifikate für die weitere berufliche Laufbahn aussagekräftiger, da sie in der allgemeinen Definition einen Leistungsnachweis beinhalten (Käpplinger 2007).

Für den Großteil der Befragten (L: 68%; pM: 71%) wurde eine Teilnahmebestätigung ausgestellt, und 8% (pM) bzw. 5% (L) erhielten keinen Nachweis für die Weiterbildungsteilnahme. Andere Nachweise bzw. Abschlüsse haben 9% (pM) bzw. 5% (L) erworben.⁶²

Träger bzw. Anbieter der Weiterbildungen

Am häufigsten nehmen die Fachkräfte an Weiterbildungsveranstaltungen teil, die der Träger ihrer Kindertageseinrichtung anbietet (L: 23%; pM: 25%). An zweiter und dritter Stelle der häufigsten Nennungen stehen sonstige Bildungsinstitute und Bildungswerke oder Veranstalter (L: 17%; pM: 18%) sowie freiberuflich oder

selbstständig in der Weiterbildung tätige Personen (L: 9%; pM: 14%).⁶³

Zeitliche und finanzielle Investitionen der Teilnehmenden

Die Fachkräfte müssen die Kosten für Weiterbildungen zum Teil selbst tragen und ihre Freizeit dafür verwenden. Knapp 40% der Befragten (L: 39%, $N_L=690$; pM: 37%, $N_{pM}=579$) investierten selbst in mindestens einer Form in den Besuch der Weiterbildungen, entweder mit ihrer Freizeit (1.) oder der teilweisen oder vollständigen Übernahme der Teilnahmegebühren (2.) oder der Fahrt- und gegebenenfalls der Übernachtungskosten (3.):

1. Beim Großteil der Befragten (L: 87%; pM: 86%) wurde die Zeit der Weiterbildung als Arbeitszeit anerkannt. Rund 7% der Leitungskräfte und der pädagogischen Mitarbeitenden ($N_L=713$; $N_{pM}=594$) besuchten die Veranstaltung je zum Teil (L: 7%; pM: 7%) und ausschließlich in privater Zeit (L: 6%; pM: 7%).⁶⁴
2. Die gesamten Teilnahmegebühren wurden bei rund vier von fünf der Befragten (L: 80%; pM: 78%) übernommen. Dagegen bezahlte insgesamt etwas mehr als jede zehnte Fachkraft entweder einen Teil der Teilnahmegebühren (L: 7%; pM: 5%) oder die gesamten Kosten (L: 6%; pM: 7%) selbst. In manchen Fällen war die Veranstaltung kostenlos (L: 7%; pM: 10%).⁶⁵
3. Fahrt- und Übernachtungskosten fielen im Vergleich zu den Teilnahmegebühren seltener an (L: 17%; pM: 33%), wurden aber insgesamt von einer größeren Anzahl an Befragten zum Teil (L: 10%; pM: 6%) bzw. komplett (L: 22%; pM: 23%) selbst übernommen. Die Leitungen bekamen insgesamt häufiger als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die gesamten Fahrt- und Übernachtungskosten erstattet (L: 51%; pM: 38%).⁶⁶

Format der Weiterbildungen

Am häufigsten nahmen die Leitungen und pädagogischen Mitarbeitenden an einmaligen Seminaren (L: 36%; pM: 39%) und Weiterbildungsreihen mit mehreren Modulen (L: 38%; pM: 36%) teil (Mehrfachnennungen waren möglich). Teambezogene Weiterbildungen (Inhouse-

⁶² $N_L=666$; $N_{pM}=564$

⁶³ $N_L=670$; $N_{pM}=553$

⁶⁴ $N_L=713$; $N_{pM}=594$

⁶⁵ $N_L=696$; $N_{pM}=590$

⁶⁶ $N_L=679$; $N_{pM}=581$

Veranstaltungen) wurden von ca. einem Fünftel der Fachkräfte (L: 18%; pM: 22%) und damit am dritthäufigsten unter den zur Auswahl gestellten Formaten besucht. Auch an Vorträgen und Infoveranstaltungen (L: 14%, $N_L=712$; pM: 16%, $N_{pM}=593$), Workshops (L: 13%, $N_L=712$; pM: 16%, $N_{pM}=593$) sowie Fachtagungen, Fachtagen, -kongressen und -konferenzen (L: 17%, $N_L=712$; pM: 8%, $N_{pM}=593$) haben die Fachkräfte teilgenommen. Auffallend selten wurden (Aufbau-)Studiengänge (L: 3%, $N_L=712$; pM: 3%, $N_{pM}=593$) und Fernlehrgänge wie E-Learning oder Blended Learning (L: 1%, $N_L=712$; pM: 2%, $N_{pM}=593$) gewählt.

Themen der Weiterbildungen

Die von den Fachkräften frei formulierten Themen ihrer besuchten Veranstaltungen wurden in insgesamt 36 Themenkomplexe zusammengefasst. Dieses Kategoriensystem wurde bereits für die Analyse der Weiterbildungsprogramme (siehe Kap. 2 und 4) erstellt. Da sich die Zeiträume der Programmanalyse und der Fachkräftebefragung überschneiden, ist ein erster Eindruck davon möglich, ob die angebotenen Themen und der Bedarf bzw. die Interessen der Fachkräfte zusammenpassen.

Leitungskräfte haben am häufigsten Weiterbildungen zum Thema „Führung/Leitung“ (L: 15%; pM: 2%) besucht⁶⁷, die pädagogischen Mitarbeitenden vor allem Veranstaltungen zum Thema „Sprachliche Bildung/Mehrsprachigkeit“, die auch Leitungen häufig wahrgenommen haben (L: 8%; pM: 12%)⁶⁸. Damit haben die Fachkräfte vor allem zwei Themenbereiche ausgewählt, die zu den 15 häufigsten Angeboten der Weiterbildungsveranstalter zählen (vgl. Abb. 5).

Dauer der Weiterbildungen

Die Hälfte der von den Fachkräften besuchten Weiterbildungen dauerte zwei Tage und mehr, die andere Hälfte zwei Tage oder weniger (Median=2) ($N_L=632$; $N_{pM}=535$).

Bei der Beantwortung der Fragen sollten sich die Fachkräfte möglichst auf eine Weiterbildungsveranstaltung beziehen, die noch nicht abgeschlossen war, die aufgrund des Settings also länger dauerte als der Durchschnitt der besuchten Weiterbildungen. Vor diesem Hintergrund wird besonders deutlich, dass hauptsächlich kurze Veranstaltungen wahrgenommen wurden.

67 Wird eine Mehrfachcodierung zugelassen, so zeigt sich, dass insgesamt 19% der Leitungen Veranstaltungen (auch) mit dem Thema „Führung/Leitung“ besucht hatten ($N_L=687$).

68 $N_L=688$; $N_{pM}=562$

7.2.6 Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis

Wenn die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auch in der Praxis der Kindertageseinrichtung ankommen, trägt Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Einrichtung bei (Hoffer 2017). Das empirisch überprüfte Transfermodell von Timothy Baldwin und J. Kevin Ford mit Ergänzungen von Rebecca Grossman, Eduardo Salas und Rieke Hoffer dient im Folgenden als Grundlage, um die Einflussfaktoren eines gelingenden Transfers auszuloten (Baldwin/Ford 1988; Hoffer 2017; Grossman/Salas 2011). Das Modell beschreibt drei übergeordnete Einflussbereiche: (1) die Merkmale der Person, die an einer Weiterbildung teilnimmt, (2) die Gestaltung der Weiterbildung und (3) die Arbeitsumgebung. Diese Faktoren beeinflussen den Transfererfolg.

Die Ergebnisse der Fachkräftebefragung zeigen zum einen, wie die Leitungskräfte und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Wirkung ihrer ausgewählten Weiterbildungsveranstaltung in unterschiedlichen Bereichen einschätzen (vgl. Abb. 22). Zum zweiten geben die Antworten Aufschluss über die Transferbedingungen derselben Veranstaltung. Die Ergebnisse hierzu werden differenziert nach den Zeitpunkten *vor* (vgl. Abb. 23), *während* (vgl. Abb. 24) und *nach* (vgl. Abb. 25) dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltung.

Neben der Frage, ob die zur Auswahl gestellten Aussagen zutreffend sind (Realität), wurde zusätzlich nach der subjektiven Wichtigkeit jeder einzelnen Aussage (Wunsch) gefragt. So kann die Differenz zwischen dem Wunsch und der Realität für jede dieser Aussagen ermittelt werden. Bei 13 der 22 zur Auswahl gestellten Items liegt für die Leitungskräfte und/oder die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Differenz unter zehn Prozentpunkten. Auf alle größeren Unterschiede wird im Text hingewiesen. Zudem werden in diesem Abschnitt ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussionen (siehe Kap. 7.1) sowie die frei formulierten Antworten aus der Fachkräftebefragung exemplarisch aufgegriffen.

Einschätzung der Wirkung der besuchten Weiterbildung

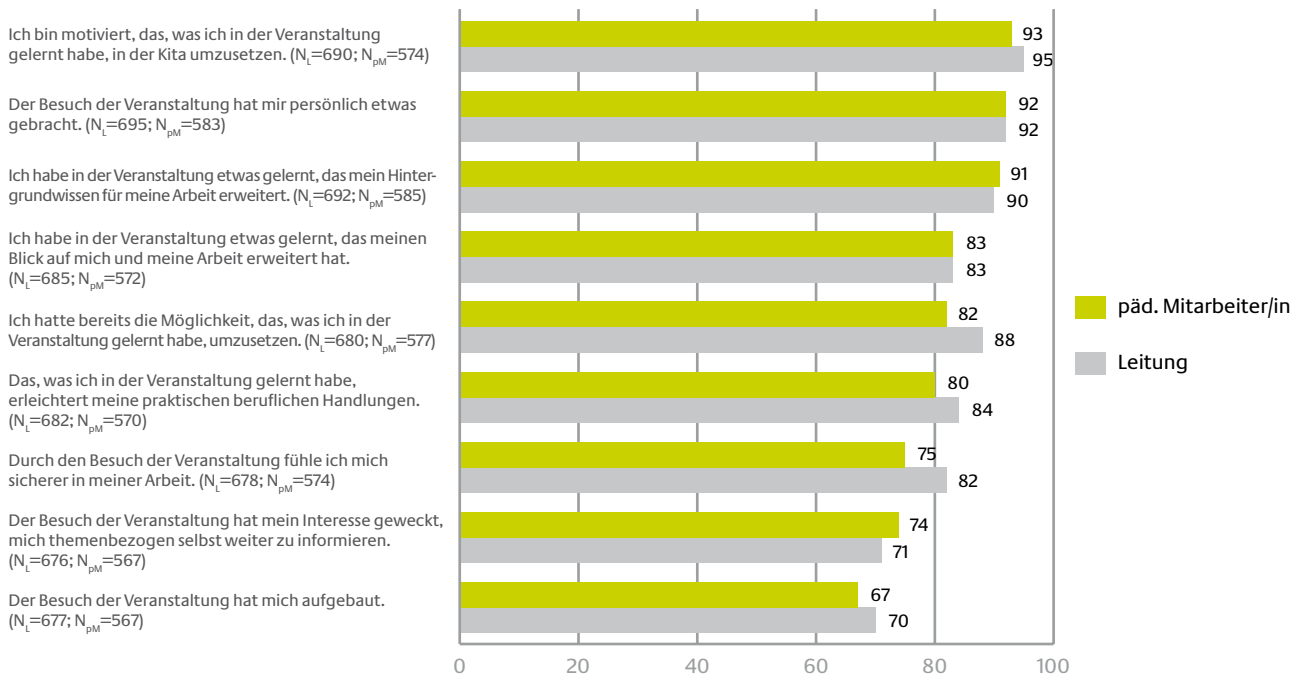
Wie Abbildung 22 darstellt, schreiben nahezu alle befragten frühpädagogischen Fachkräfte dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltung einen Wissenserwerb zu, der zunächst unabhängig von der Wissensanwendung ist. Auf den beruflichen Alltag wirkt sich der Wissens-

zuwachs – zum Beispiel im Sinne der Erleichterung der praktischen beruflichen Handlungen – bei einem etwas geringeren Teil der Befragten aus.

Der Besuch der Weiterbildung hat aus Sicht der Fachkräfte die Sicherheit in ihrer Arbeit gesteigert, aber auch

den Blick auf die Arbeit und sich selbst erweitert und ihr Interesse geweckt, sich themenbezogen weiterzubilden. Insgesamt betrachtet hat die Teilnahme an Weiterbildungen zum Großteil sehr positive berufliche, aber auch persönliche Auswirkungen.

Abb. 22: Einschätzung der Wirkung der besuchten Weiterbildung (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Bitte denken Sie nun wieder an die berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltung, die Sie derzeit besuchen oder zuletzt abgeschlossen haben. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen für diese Veranstaltung.

(Skala: „sehr zutreffend“; „eher zutreffend“; „eher nicht zutreffend“; „gar nicht zutreffend“; kategorisierte Ergebnisdarstellung in „zutreffend“ und „unzutreffend“)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

Transferbedingungen: vor dem Besuch der Weiterbildung

Die Wahl der Veranstaltung (mit-)bestimmen zu können, ist für nahezu alle befragten Fachkräfte wichtig, jedoch nicht immer möglich (vgl. Abb. 23): Die Diskrepanz zwischen deren Wunsch (N_L = 649; N_{pM} = 551) und der Realität liegt hier bei 17 (pM) bzw. 13 (L) Prozentpunkten. Eine Studie aus dem Jahr 1991 ergab, dass Teilnehmende eine höhere Lernmotivation haben, wenn sie die Weiterbildung selbst wählen konnten (Baldwin u.a. 1991). Dies zeigt exemplarisch auch die folgende Äußerung einer Fachkraft: „Ich suche meine Fobis lieber selber aus, da dann echtes Interesse besteht“ (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung).

Eine wichtige Voraussetzung für den Transfererfolg ist auch, dass die Veranstaltung inhaltlich zur Arbeitsumgebung und den eigenen Qualifikationen passt, da andernfalls das Gelernte nicht oder nur bedingt angewendet werden kann (Baldwin/Ford 1988). Eine fehlende Passung liegt zum Beispiel vor, wenn sich die besuchte Weiterbildung auf eine Altersgruppe bezieht, der die zu betreuenden Kinder in der Kindertageseinrichtung nicht angehören (vgl. offene Antworten der Fachkräftebefragung). Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Inhalte der besuchten Weiterbildungen zum Teil nicht ausreichend zu den Qualifikationen der Fachkräfte passen: Die Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Situation im Vergleich zum Wunsch der Fachkräfte (N_L = 631;

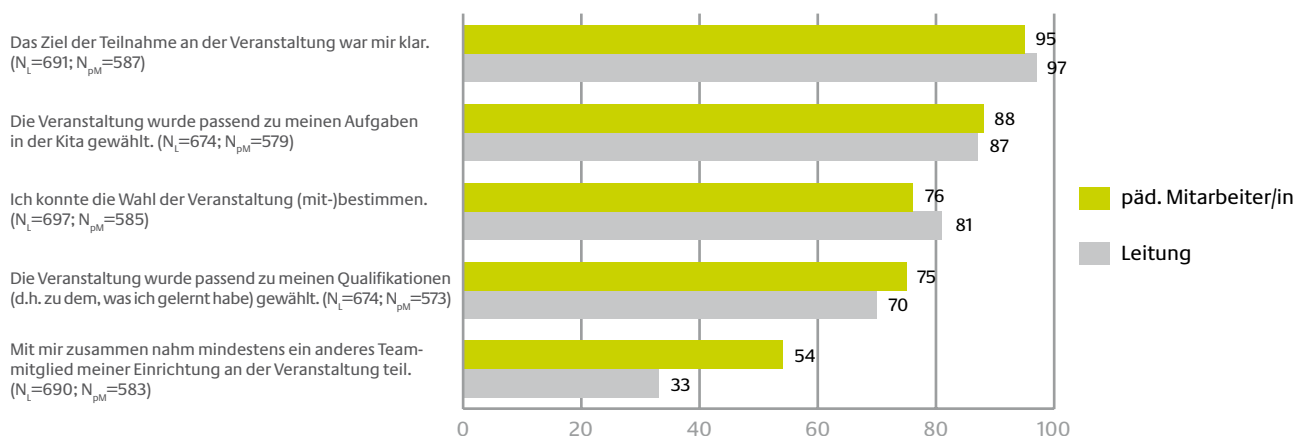
$N_{pM}=518$) liegt bei den Leitungskräften und bei den pädagogischen Mitarbeitenden bei zwölf Prozentpunkten.

Ein weiterer zentraler Faktor für einen gelingenden Lerntransfer ist der Einbezug des pädagogischen Teams, d.h., die Teammitglieder sollten auf dem gleichen Wissensstand sein (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung). Wie die Ergebnisse der Gruppendiskussion (siehe Kap. 7.1) zeigen, kann dieser gemeinsame Wissensstand auf verschiedene Weise erreicht werden: zum einen durch die Teilnahme mehrerer Teammitglieder an der gleichen Weiterbildung, zum anderen indem die Fachkraft, welche eine Weiterbildung besucht hat, ihr dort erworbenes Wissen an die Kolleginnen und Kollegen weitergibt. Das kann die eigene Teilnahme an einer Weiterbildung allerdings nicht ersetzen, denn mit

der Weitergabe der Inhalte ist deren Reduktion verbunden. Zudem verhindern zeitliche Engpässe häufig den Austausch im Team (siehe Kap. 7.1).

Obwohl aus den genannten Gründen einiges für die Teilnahme mehrerer Teammitglieder an einer Weiterbildung spricht, wird in den Gruppendiskussionen auch die Teilnahme einer einzelnen Fachkraft befürwortet, wenn auf diese Weise deren spezifischen Fähigkeiten vertieft werden können (siehe Kap. 7.1). So überrascht es wenig, dass sich bei den Ergebnissen der quantitativen Befragung insgesamt keine eindeutige Tendenz abzeichnet: Knapp die Hälfte der Befragten (L: 40 %, $N_L=620$; pM: 49 %, $N_{pM}=525$) findet die Teilnahme anderer Teammitglieder an ihrer Weiterbildung wichtig, was auch annähernd oft tatsächlich der Fall ist.

Abb. 23: Transferbedingungen – vor dem Besuch der Weiterbildung (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Bitte denken Sie wieder an die berufsbezogene Weiterbildung, die Sie derzeit besuchen oder zuletzt besucht haben. Bitte bewerten Sie erst, ob die jeweilige Aussage zutreffend ist. Bitte geben Sie dann an, wie wichtig Ihnen diese Punkte sind. Trifft dies zu? (Skala: „ja“, „nein“)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

Transferbedingungen: die Gestaltung der Weiterbildung

Die Besprechung der Weiterbildungsinhalte anhand von Fallbeispielen ist für fast alle Befragten (L: 96 %, $N_L=623$; pM: 97 %, $N_{pM}=530$) wichtig (vgl. Abb. 24). Allerdings kommt es hierbei nicht ausschließlich auf Fallbeispiele an – darauf verweisen auch die Antworten auf offene Fragen in der Erhebung –, sondern auf die Kombination von Theorie und praktischen Beispielen. Dementsprechend kritisierten die Befragten solche Veranstaltungen, die sich ausschließlich Theorien oder nur Fallbeispielen widmen.

Des Weiteren wurde bemängelt, wenn in der Weiterbildung „alles nur positiv gesehen wurde und nicht auf Schwierigkeiten eingegangen wurde“ (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung). Auch laut einiger empirischer Studien ist es ein wichtiger Punkt für den gelingenden Transfer, während der Veranstaltung mögliche Schwierigkeiten der Umsetzung in der Kindertageseinrichtung zu thematisieren (Hoffer 2017; Burke/Hutchins 2007). Aus der Sicht der Befragten sollte dies noch häufiger erfolgen: Die Differenz zwischen dem Wunsch der befragten Fachkräfte ($N_L=619$; $N_{pM}=520$)

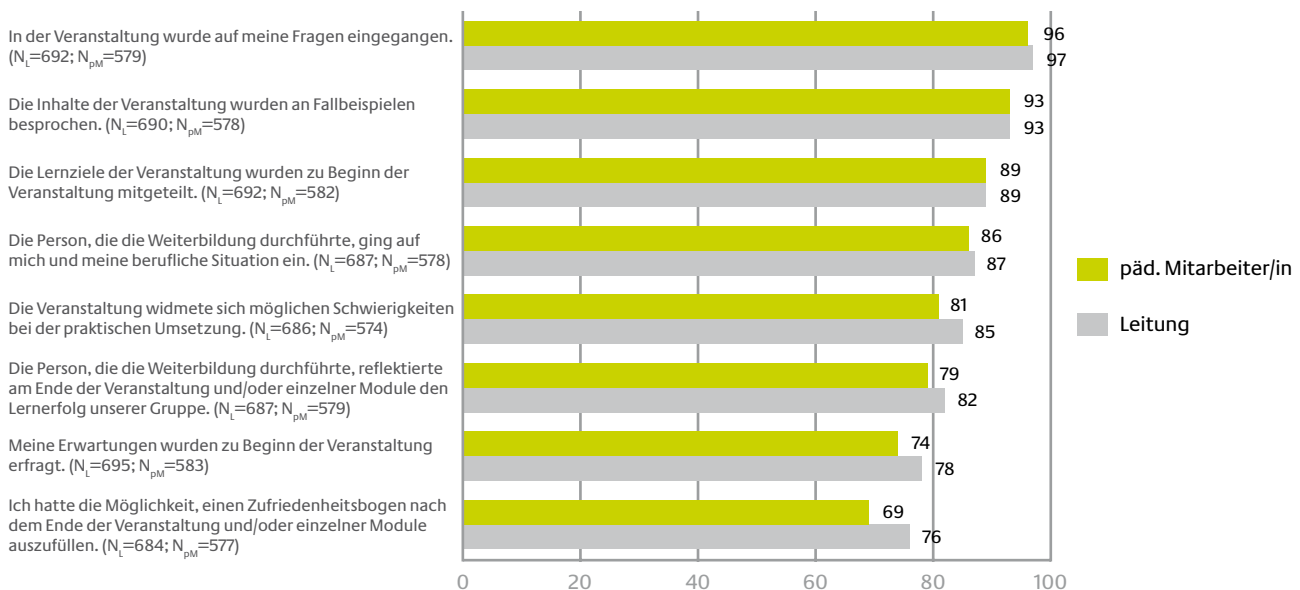
und der Realität liegt hier bei zehn Prozentpunkten (L) bzw. 14 Prozentpunkten (pM).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildnerinnen oder Weiterbildner auf die Fragen, welche die Fachkräfte während der Veranstaltung stellten, in nahezu allen Fällen eingegangen sind. Aktiv nehmen die Weiterbildenden allerdings seltener Bezug auf die jeweiligen Teilnehmenden und deren berufliche Situation.

Der im Auftrag der WiFF entwickelte Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen (Gaigl 2014; Lentner 2013; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) empfiehlt unter anderem, die Erwartungen der Teilnehmenden zu Beginn oder vor der Veranstaltung zu erfragen und die Ziele der Veranstaltung abzusprechen. So kann die Gestaltung der Weiterbildung auf die Bedürfnisse der meist heterogen zusammengesetzten Gruppe der Teilnehmenden abgestimmt werden (Gaigl 2014). Den Befragungsergebnissen zufolge kommt es häufiger vor, dass zu Beginn der Veranstaltung die Lern-

ziele mitgeteilt werden, als die Erwartungen abzufragen. Aus Sicht der Fachkräfte besteht in diesem Punkt Optimierungsbedarf; sie würden gerne häufiger nach ihren Erwartungen gefragt werden: Die Differenz zwischen ihrem Anspruch und der Realität beträgt bei den pädagogischen Mitarbeitenden ($N_{pM}=534$) zehn Prozentpunkte, bei den Leitungskräften ($N_L=631$) acht Prozentpunkte. Nahezu keine Differenzen⁶⁹ zwischen dem Wunsch der Fachkräfte und der Realität bestehen hinsichtlich der Möglichkeit, am Ende der Veranstaltung einen Zufriedenheitsbogen ausfüllen zu können. Die Befragten geben hier keinen Optimierungsbedarf an. Auch aus Sicht der empirischen Transferforschung ist eine hohe Zufriedenheit mit einer Weiterbildungsveranstaltung kein verlässlicher Indikator für einen Lern- oder Transfererfolg, da neu Gelerntes zu vorübergehender Unzufriedenheit führen kann, wenn es einen (gewollten) Bruch mit gewohnten Denk- oder Handlungsrouninen auslöst (Blume u.a. 2010; Arthur u.a. 2003).

Abb. 24: Transferbedingungen – die Gestaltung der Weiterbildung (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Bitte denken Sie wieder an die berufsbezogene Weiterbildung, die Sie derzeit besuchen oder zuletzt besucht haben. Bitte bewerten Sie erst, ob die jeweilige Aussage zutreffend ist. Bitte geben Sie dann an, wie wichtig Ihnen diese Punkte sind. Trifft dies zu? (Skala: „ja“, „nein“)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

⁶⁹ Der Wunsch der Fachkräfte, einen Zufriedenheitsbogen auszufüllen (L: 72%, $N_L=625$; pM: 70%, $N_{pM}=526$), liegt bei den Leitungen vier Prozentpunkte unterhalb und bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Prozentpunkt über der tatsächlichen Realität.

Transferbedingungen: nach dem Besuch der Weiterbildung

Als Hauptgrund für die Schwierigkeiten beim Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis nennen die befragten Fachkräfte den Zeitmangel in ihren Einrichtungen (vgl. Abb. 25). Bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern liegt die Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch ($N_L = 630$; $N_{pM} = 512$) und der Realität bei 29 Prozentpunkten, bei den Leitungen bei 43 Prozentpunkten.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die offen formulierten Antworten, da sie Aufschluss über die Gründe für den Zeitmangel geben. So wird zum Beispiel beschrieben, dass Aufgaben „plötzlich zwischendurch“ erledigt werden müssen, während weitere Verpflichtungen wie die Eingewöhnung der Kinder hinzukommen. Der Personalschlüssel wird generell kritisiert, und zusätzlich muss Personalmangel aufgrund von Urlaub, Krankheit oder der Weiterbildungsteilnahme von Teammitgliedern ausgeglichen werden. Leitungskräfte haben zudem spezielle Leitungsaufgaben zu bewältigen und Termine wie Elternabende oder Sitzungen wahrzunehmen (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung). Dies könnte ihre Zeitknappheit für den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Kindertageseinrichtung erklären, die noch gravierender ist als bei den pädagogischen Mitarbeitenden. Das Zeitproblem betrifft frühpädagogische Fachkräfte unterschiedlicher Träger, Kita-Größen, mit verschiedenen Wochenarbeitszeiten und Regelungen der Freistellung vom Gruppendienst ohne relevante Unterschiede.

Doch auch andere Faktoren erschweren es den Fachkräften, das neu Gelernte in den Alltag zu integrieren: die tägliche Routine, Tages- bzw. Wochenpläne, eingefahrene Strukturen und die Schwierigkeit, sich aufgrund der vielfältigen und stressigen beruflichen Herausforderungen auf nur eine Sache zu konzentrieren (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung). Rund ein Fünftel der Befragten ($L: 19\%$, $N_L = 670$; $pM: 18\%$; $N_{pM} = 565$) wird durch routinierte Abläufe in der Einrichtung gehemmt, das umzusetzen, was sie in der Weiterbildung gelernt haben.⁷⁰

Die Tätigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte ist auch durch die Zusammenarbeit im Team charakteri-

siert. Deshalb können andere Teammitglieder die Umsetzung des neuen Wissens wesentlich unterstützen oder aber erschweren. Hilfreich für den Transfererfolg sind ein aufgeschlossenes und neugieriges Team (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung) sowie der Austausch und die Unterstützung im Team. Für jeweils über 90% der befragten Leitungskräfte sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es wichtig, sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen über die Inhalte der Weiterbildung ($L: 94\%$, $N_L = 622$; $pM: 97\%$, $N_{pM} = 514$) und deren Umsetzung zu unterhalten ($L: 91\%$, $N_L = 624$; $pM: 95\%$, $N_{pM} = 508$), davon im Teamgespräch zu berichten ($L: 93\%$, $N_L = 622$; $pM: 92\%$, $N_{pM} = 503$) und vom Team unterstützt ($L: 95\%$, $N_L = 624$; $pM: 95\%$, $N_{pM} = 511$) zu werden. Ausschließlich bei den befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besteht bei drei dienstverfaktoren eine Differenz von zehn Prozentpunkten und mehr zwischen dem Wunsch und der Realität. Die Unterstützung durch das Team liegt mit zehn Prozentpunkten unterhalb des Wertes für den Wunsch danach. Die Gespräche mit den Teammitgliedern über die Umsetzung (Differenz von 15 Prozentpunkten) und der Bericht im Teamgespräch (Differenz von 18 Prozentpunkten) zeigen ebenfalls Verbesserungsbedarf.

Zusätzlich erschweren zum Teil ($L: 13\%$, $N_L = 672$; $pM: 12\%$, $N_{pM} = 562$) unterschiedliche fachliche Einstellungen der Teammitglieder die Umsetzung des in der Weiterbildung Gelernten in die Kita-Praxis.⁷¹ Als transferhemmend werden in den Antworten auf die offenen Fragen auch die fehlende Offenheit von Teammitgliedern, festgefahrene Meinungen oder ein Problem von Kolleginnen und Kollegen mit dem Thema genannt.

Im Sinne der Personalentwicklung erscheint es förderlich, wenn die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Umsetzung des Gelernten von ihrer Leitungskraft unterstützt werden (Strehmel/Ulber 2014), was beim Großteil der Befragten auch der Fall ist. Um gute Voraussetzungen für den Transfer zu schaffen, sollten Weiterbildungen mehrere Tage umfassen, zwischen denen Praxisphasen in der Einrichtung stattfinden sollten (Baldwin u.a. 2009). Dies hat den Vorteil, dass die Erfahrungen im Arbeitsalltag in der darauffolgenden Weiterbildungsveranstaltung besprochen werden

70 Dieses Item wurde an anderer Stelle als die in Abbildung 25 aufgelisteten Items im Fragebogen erhoben. Daher gibt es hierfür keine Information über die subjektiv bewertete Wichtigkeit für die Fachkräfte.

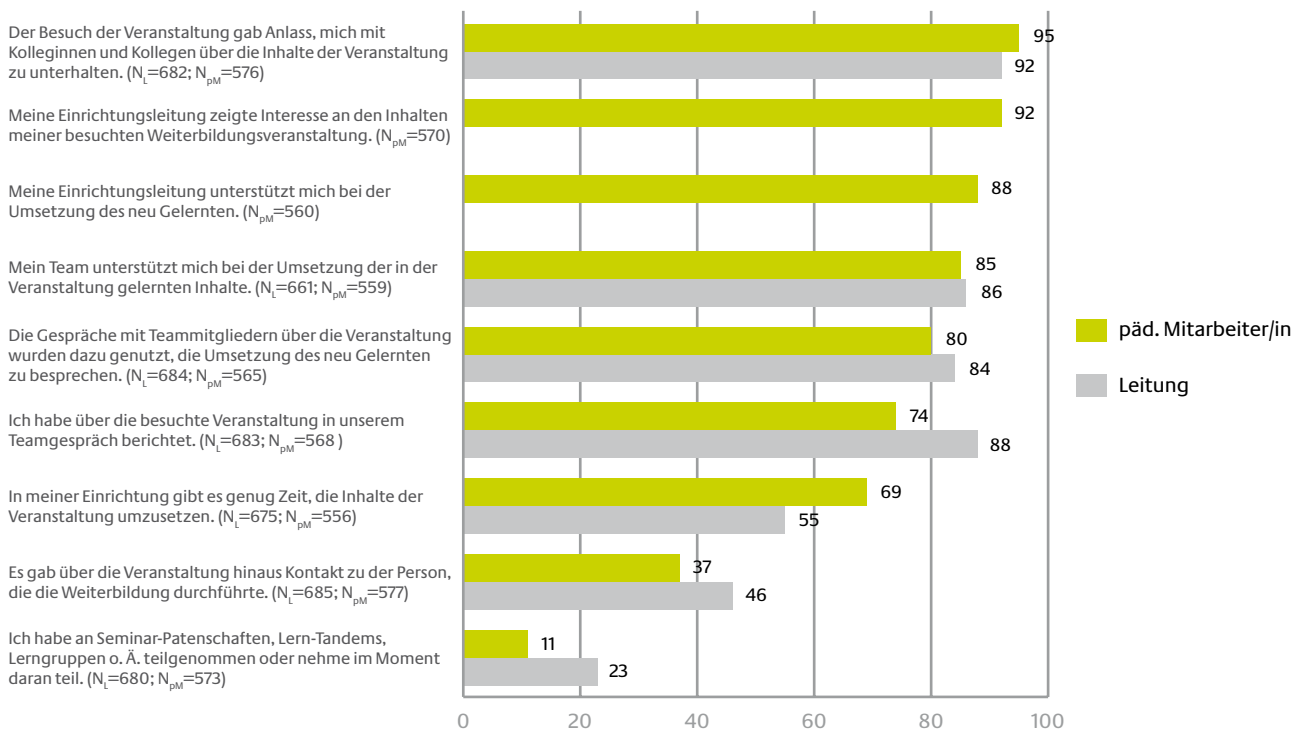
71 Dieses Item wurde an anderer Stelle als die in Abbildung 25 aufgelisteten Items im Fragebogen erhoben. Daher gibt es hierfür keine Information über die subjektiv bewertete Wichtigkeit für die Fachkräfte.

können. Zusätzlich und/oder alternativ dazu bietet der Kontakt zur Weiterbildnerin bzw. zum Weiterbildner sowie zu den Teilnehmenden über die eigentliche Veranstaltung hinaus die Möglichkeit, die Erfahrungen in der praktischen Arbeit zu reflektieren und beraten zu werden (Hoffer 2017; Gaigl 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass knapp der Hälfte der befragten Fachkräfte ein solcher Kontakt sowie die Teilnahme an Seminar-Patenschaften oder Ähnlichem wichtig sind. In Bezug auf die Patenschaften, die über die Weiterbildung hinausgehen, oder

Ähnlichem besteht aus der Perspektive der Fachkräfte Optimierungsbedarf: Die Differenz zwischen der Realität und dem Wunsch ($N_L=592$, $N_{pM}=486$) liegt bei zwölf (L) bzw. 18 (pM) Prozentpunkten.

Die Fachkräfte nennen über die im Fragebogen vorgegebenen Aussagen hinaus noch weitere Faktoren, die sie bei der Umsetzung des Gelernten behindern: eigene Unsicherheiten, fehlende Materialien und räumliche Engpässe (vgl. offen formulierte Antworten der Fachkräftebefragung).

Abb. 25: Transferbedingungen – nach dem Besuch der Weiterbildung (zutreffend in %)



Anmerkung: Ergebnisse der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen haben

Frage: Bitte denken Sie wieder an die berufsbezogene Weiterbildung, die Sie derzeit besuchen oder zuletzt besucht haben. Bitte bewerten Sie erst, ob die jeweilige Aussage zutreffend ist. Bitte geben Sie dann an, wie wichtig Ihnen diese Punkte sind. **Trifft dies zu?** (Skala: „ja“, „nein“)

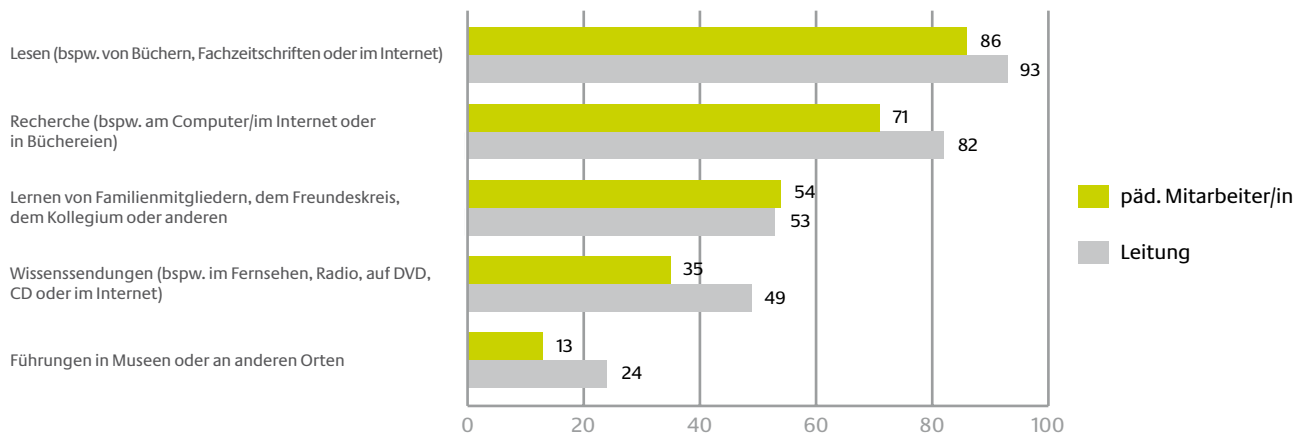
Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016

7.2.7 Informelles Lernen

Nahezu alle befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (93%) sowie Leitungskräfte (97%) haben sich in den letzten zwölf Monaten informell für ihre Arbeit weitergebildet ($N_L=851$; $N_{pM}=722$). Damit liegt die Häufigkeit der informellen Lernaktivitäten bei der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in Deutschland

deutlich über dem Durchschnitt: Nur 43% der im Rahmen des Adult Education Surveys 2016 befragten erwerbstätigen 18- bis 64- Jährigen nahmen an informellen Lernaktivitäten teil (BMBF 2017; siehe auch Kap. 2.1).

Informelles Lernen kann auf verschiedene Weise erfolgen. Wie Abbildung 26 zeigt, bilden sich die frühpädagogischen Fachkräfte am häufigsten durch Lesen weiter. Dies ist auch bei anderen Berufsgruppen der Fall (siehe Kap. 2.1).

Abb. 26: Häufigkeit der informellen Lernaktivitäten (in %)

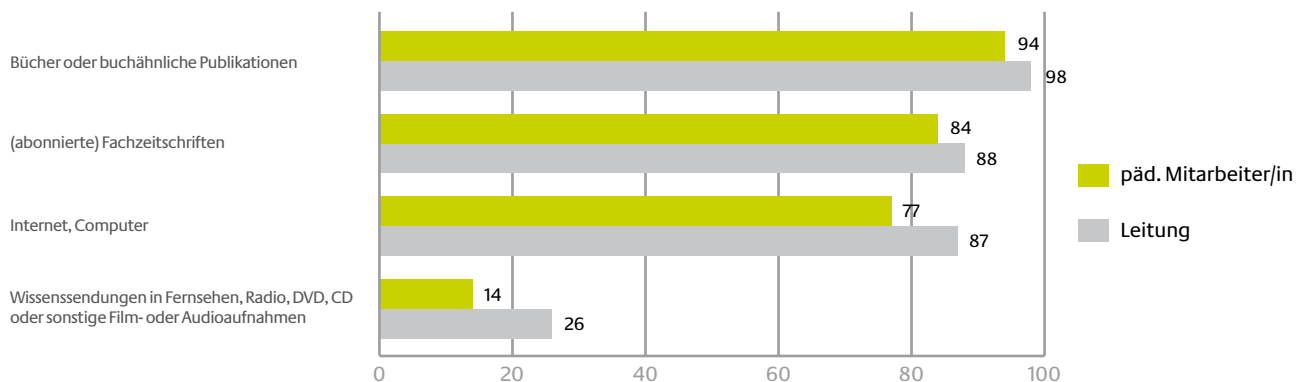
$N_L=857$; $N_{pM}=727$

Frage: Man kann auch außerhalb von Weiterbildungsangeboten etwas lernen. Haben Sie Ihr Wissen und Ihre praktischen Fähigkeiten rund um die Arbeit in Kitas in den letzten zwölf Monaten durch eigene Aktivitäten erweitert? Ja, und zwar ... (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016; Indikatorenentwicklung angelehnt an TNS Infratest Sozialforschung 2014, Adult Education Survey 2014 (BMBF 2015)

Zentral für die Möglichkeit zum informellen Lernen ist die Lernumgebung. Auch sie trägt zur Professionalisierung bei (Friederich 2017), indem sie die Fachkräfte in ihren informellen Lernaktivitäten unterstützt. Allerdings kann sich die Lernumgebung auch hinderlich auswirken. Ein wichtiger Aspekt einer förderlichen Umgebung ist die Ausstattung der Kindertageseinrichtung mit unterschiedlichen Medien. Die Ergebnisse der Studie zeigen (vgl. Abb. 27), dass in fast jeder Einrichtung Bücher, Fachzeitschriften, Computer sowie Internetzugang und – deutlich seltener – Wissenssendungen zur Verfü-

gung stehen. Außerdem liegen für das Team Weiterbildungsunterlagen von Kolleginnen und Kollegen, Ordner des Qualitätsmanagements, Zeitungsartikel, Broschüren und Flyer bereit. Dennoch ist es den Fachkräften oft nicht möglich, die vorhandenen Medien tatsächlich intensiv zu nutzen, da ihnen die Zeit dafür fehlt, oder weil die Materialien gerade von anderen Fachkräften benötigt werden (siehe Kap. 7.1). Die Befragten widmen sich deshalb informellen Lernaktivitäten tendenziell eher außerhalb ihrer Arbeitszeit (L: 55%, $N_L=787$; pM: 61%, $N_{pM}=633$).

Abb. 27: Zur Verfügung stehende Informationsmöglichkeiten in der Kita (in %)

$N_L=848$; $N_{pM}=726$

Frage: Stehen in Ihrer Kita für das gesamte Team Informationen für die Arbeit in der Kita zur Verfügung? Ja, und zwar ... (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016; Indikatorenentwicklung angelehnt an TNS Infratest Sozialforschung 2014, Adult Education Survey 2014 (BMBF 2015)

7.3 Resümee

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erfüllt für das Kita-Personal viele Funktionen. Sie dient zum Beispiel der Wissensgewinnung, dem Erhalt von Handwerkszeug für den beruflichen Alltag und dem Austausch mit anderen. Die große Bedeutung von Weiterbildung für die frühpädagogischen Fachkräfte und deren Professionalisierung zeigt sich nicht nur im Anspruch an ihr Berufsfeld, sich weiterzubilden, sondern auch an der überdurchschnittlich hohen Weiterbildungsbeteiligung. Diese ist besonders hervorzuheben, da die Fachkräfte teilweise in erheblichem Ausmaß eigene zeitliche oder finanzielle Ressourcen einbringen – und das obwohl der Besuch von Weiterbildungen kaum berufliche Vorteile wie ein höheres Gehalt oder höheres Ansehen mit sich bringt. Verstärkt wird dieses Missverhältnis durch Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen, vor allem Zeit- bzw. Personalmangel, die eine Weiterbildungsteilnahme erschweren. Dies führt dazu, dass die Fachkräfte überwiegend Weiterbildungsveranstaltungen mit einer kürzeren zeitlichen Dauer besuchen, die allerdings im Hinblick auf den Transfererfolg weniger günstige Voraussetzungen bieten.

Zu einem erfolgreichen Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis tragen einige Faktoren bei. So wirkt es sich zum Beispiel günstig aus, wenn die Fachkräfte die Veranstaltung selbstständig und passend zu den eigenen Aufgaben wählen können, wenn die Leitungskraft sowie die Kolleginnen und Kollegen die Fachkraft bei der Umsetzung des Gelernten unterstützen und wenn bereits während der Veranstaltung auf eventuelle Schwierigkeiten bei der Umsetzung eingegangen wird. Erschwert wird der Transfer allerdings dadurch, dass auch für entsprechende Maßnahmen meist die Zeit fehlt. Leitungskräfte sind von diesem Zeitmangel noch stärker betroffen als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Inwiefern unter diesen Bedingungen überhaupt transferförderliche Maßnahmen in den Kita-Alltag integriert werden können, muss an dieser Stelle offenbleiben. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Tagesgeschehen in der Kindertageseinrichtung – trotz der hohen Bedeutung von Weiterbildung – Vorrang vor der beruflichen Weiterentwicklung des Kita-Personals hat.

Die Leitungen und Träger der Kindertageseinrichtungen wirken auf die Weiterbildungsteilnahme der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steuernd ein. Dies zeigt sich insbesondere bei der Wahl der

Veranstaltungen: Überwiegend wird als Grund für die Auswahl der Vorschlag der Leitungskraft angegeben (siehe Kap. 7.2 und Kap. 5). Der Kita-Träger beeinflusst die Auswahl insofern, als er über die Kostenübernahme entscheidet. Die Gruppendiskussionen haben deutlich gemacht, dass in erster Linie Weiterbildungen besucht werden sollen, die vom eigenen Träger angeboten werden (siehe Kap. 7.1). Dies wird auch in der standardisierten Befragung erkennbar. Die von den Fachkräften besuchten Weiterbildungsveranstaltungen werden vergleichsweise oft vom eigenen Träger angeboten (siehe Kap. 7.2). Inwiefern diese Vorgehensweise im Hinblick auf die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen der Fachkräfte sinnvoll ist, kann durchaus kritisch betrachtet werden. Schließlich könnte eine trägerübergreifende Perspektive neue Erkenntnisse mit sich bringen.

Tieferegehende Analysen zeigen auch, dass der Weiterbildungsumfang von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen kirchlicher oder sonstiger privater Träger gegenüber Fachkräften in öffentlichen Kindertageseinrichtungen erhöht ist (Gessler/Gruber 2018).

Die Teilnahme an Weiterbildungen wird meist im Kontext von Mitarbeitergesprächen geplant, dennoch wünschen sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mehr Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Veranstaltungen. Dies ist vor dem Hintergrund der genannten Hindernisse für die Teilnahme nicht verwunderlich. Dass sie keine passenden Angebote finden, ist ein wesentlicher Grund für die Fachkräfte, nicht an Weiterbildungen teilzunehmen. Dies unterstreicht den Bedarf an Unterstützungsleistungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure. In diesem Zusammenhang könnte es sich lohnen, die Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen auf der Grundlage von Ausschreibungstexten genauer in den Blick zu nehmen.

Neben organisierten berufsbezogenen Weiterbildungen nutzen die Fachkräfte auch informelle Wege, um sich weiterzubilden. Solche informellen Lernaktivitäten wie zum Beispiel das Lesen von Fachzeitschriften oder Recherchen im Internet werden zum Teil wegen des Zeitmangels oder der fehlenden Ausstattung in der Einrichtung außerhalb der Arbeitszeit ausgeübt. So ist beispielsweise der für die Arbeit wichtige Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss nicht durchgängig gegeben (Buschle/König 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der hohen Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung des Kita-Personals strukturelle Hin-

dernisse die Weiterbildungsteilnahme und den Transfer des Gelernten in die Praxis zu erschweren scheinen oder zeitweise unmöglich machen, da an erster Stelle die Betreuung der Kinder in der Einrichtung gewährleistet sein muss. Die Fachkräfte steuern diesen Schwierigkeiten durch ein hohes persönliches Engagement entgegen, sind aber im Wesentlichen auf die Unterstützung von Trägern und Leitungskräften angewiesen.

8 Fazit

Um die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung herausarbeiten zu können, wurden in der vorliegenden Studie Weiterbildungsprogramme und -angebote analysiert und die Kita-Fachkräfte, die Planungshandelnden von Weiterbildungsveranstaltungen sowie das lehrende Weiterbildungspersonal befragt. Aus der Zusammenführung dieser unterschiedlichen individuellen, institutionellen und systembezogenen Perspektiven haben sich die im Folgenden beschriebenen Merkmale ergeben, die die Weiterbildung und insbesondere deren Bedeutung für das Arbeitsfeld charakterisieren. Die wesentlichen Erkenntnisse aus den Modulen der Studie (vgl. Abb. 2) werden dabei aufgegriffen und in perspektivenübergreifenden Schwerpunkten dargestellt.

Die Studie stellt die heterogenen, dezentralen Strukturen des Weiterbildungssystems heraus und macht deutlich, wie Planungsverantwortliche und auch das Weiterbildungspersonal Angebote planen und ausrichten. Das Weiterbildungssystem zeichnet sich zum einen durch eine hohe Flexibilität aus, um auf den Markt bzw. die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte zu reagieren. Zum anderen bringt diese Anpassung die Schwierigkeit mit sich, dass subjektive Beweggründe stärker im Vordergrund stehen als bildungspolitische Bedarfe. Im Zuge der Reformprozesse in der Frühen Bildung gilt es, dieses Spannungsfeld gut auszuloten. Das wird dann gelingen, wenn Weiterbildung als zentraler Teil der Personalentwicklung im Arbeitsfeld Frühe Bildung verstanden wird, also Träger und Leitung der Kindertageseinrichtungen Einfluss auf die Weiterbildung nehmen und mit Blick auf die pädagogische Qualität der Einrichtung auch Ressourcen für den Transfer der Weiterbildung in den pädagogischen Alltag sicherstellen.

Das Weiterbildungsangebot zeichnet sich durch seine Vielfältigkeit und Anpassungsfähigkeit an aktuelle Herausforderungen aus

Berufsbezogene Weiterbildungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung decken ein breites thematisches Spektrum ab und sprechen unterschiedliche Zielgruppen innerhalb des Arbeitsfeldes an. Von den Planungshandelnden werden Weiterbildungsprogramme und

-angebote als eine Möglichkeit gesehen, auf der einen Seite gesellschaftliche und/oder politische Veränderungen ins Feld zu tragen und auf der anderen Seite die Bedürfnisse der frühpädagogischen Fachkräfte abzubilden. An der inhaltlich-thematischen Planung der Weiterbildungsprogramme und -angebote ist eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren beteiligt, ein einheitliches oder standardisiertes Vorgehen der Weiterbildungsanbieter ist allerdings kaum zu erkennen.

Beruflicher Weiterbildung wird unter anderem seitens der Planungsverantwortlichen die Funktion zugeschrieben, die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln zu unterstützen und die Veränderungen des Arbeitsfeldes in die Praxis zu tragen. Damit erhält Weiterbildung – neben der berufsqualifizierenden Ausbildung – eine hohe Bedeutung für die Professionalisierung. Die Möglichkeit, durch entsprechende Weiterbildungsangebote schnell auf Veränderungen, die neue Qualifikationen erfordern, reagieren zu können, hängt vor allem von der großen Nähe der Planungshandelnden zur Zielgruppe und zu den Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen sowie vom Austausch mit ihnen ab. Weiterbildungsprogramme und -angebote werden dabei stark nachfrageorientiert, auf der Grundlage zielgruppenspezifischer Erfahrungen und mit erfahrungsbasierter Routine geplant.

Die Bemühungen, Weiterbildungsveranstaltungen so zu konzipieren, dass sie den Kita-Fachkräften und deren veränderungsbedingten Bedarfen ebenso wie deren (daraus resultierenden) Bedürfnissen entsprechen, stößt jedoch auch an Grenzen. Finanzierbare Veranstaltungen sind einerseits schnell ausgebucht, und andererseits ist es für die Fachkräfte schwer, (gleichwertige) geeignete Veranstaltungen zu finden, was auch an der heterogenen und unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft liegt.

Um passende Veranstaltungen auswählen zu können, scheinen differenzierte Weiterbildungsausschreibungen wichtig zu sein. Weiterbildungen, die sich zum Beispiel an *nichtberufsbezogene* Zielgruppen – wie etwa die Eltern der zu betreuenden Kinder – richten, berücksichtigen die individuellen Ziele, Bedürfnisse und beruflichen Erfahrungen der Fachkräfte zu wenig (vgl. Kap. 4 und 5).

Das lehrende Weiterbildungspersonal hat einen sozial- und frühpädagogischen Hintergrund

Für die Umsetzung der Angebote und als Qualitätsmerkmal ist das lehrende Weiterbildungspersonal von besonderer Bedeutung. Die Lehrenden für das Arbeits-

feld Kindertageseinrichtung haben einen überwiegend sozial- und frühpädagogischen Qualifikationshintergrund und sind auch in ihrer Altersstruktur sowie der Geschlechterverteilung den frühpädagogischen Fachkräften sehr ähnlich. Dies kann auf der einen Seite durchaus hilfreich sein, um den Herausforderungen des Arbeitsfeldes und den Bedürfnissen der frühpädagogischen Fachkräfte verständnisvoll begegnen zu können und Weiterbildungsveranstaltungen zielgruppenorientiert umzusetzen. Auf der anderen Seite birgt die Konzentration auf den frühpädagogischen Bereich auch die Gefahr, zu sehr im Fokus des Arbeitsfeldes zu bleiben und den multiprofessionellen „Blick über den Tellerrand“ hinaus in andere (pädagogische und daran angrenzende) Arbeitsfelder zu vernachlässigen.

Zudem ist eine klare Ausrichtung auf die erwachsenen Lernenden nötig, wozu entsprechende erwachsenenpädagogische Kompetenzen unerlässlich sind. Die Lehrenden weisen in jedem Fall einen hohen Professionalisierungsanspruch auf, auch wenn sich aufgrund des unsystematischen Weiterbildungsangebots die eigene Teilnahme an Weiterbildungen als schwierig erweist, und ergänzen ihr frühpädagogisches Fachwissen durch erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikationen. Ebenso wie die Planungshandelnden möchten die Lehrenden die Fachkräfte dabei unterstützen, ihre beruflichen Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei zeigen sie sich sehr an der Zielgruppe und an der Arbeit mit Erwachsenen interessiert und möchten die eigenen Erfahrungen an diese weitergeben (vgl. Kap. 4 und 6).

Überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsteilnahme

Für frühpädagogische Fachkräfte ist die Teilnahme an Weiterbildung Teil ihres professionellen Selbstverständnisses und in vielerlei Hinsicht wichtig. Die hohe Bedeutung zeigt sich in erster Linie an ihrer regen Weiterbildungsbeteiligung – sowohl an non-formalen als auch informellen Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Weiterbildungsbeteiligung ist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in Deutschland überdurchschnittlich hoch. Die frühpädagogischen Fachkräfte nehmen vor allem an Weiterbildungen teil, um ihr Wissen rund um die Kindertageseinrichtung zu erweitern, Handwerkszeug für die praktische Arbeit zu erhalten und sich auszutauschen.

Die große Bereitschaft der Fachkräfte sich weiterzubilden, kommt der Schnelligkeit des Arbeitsfeldes durch-

aus entgegen. Allerdings scheinen sich im Kita-Alltag, das lassen die Gruppendiskussionen mit den Fachkräften vermuten, Barrieren für die Teilnahme an längerfristigen Weiterbildungsangeboten zu verbergen. Diese tragen jedoch aus Sicht der Planungshandelnden stärker als kurze Veranstaltungen dazu bei, eine Haltungsänderung der Fachkräfte und einen Transfer des Gelernten in die Praxis zu ermöglichen. Inwiefern kurzfristige Weiterbildungsangebote also tatsächlich zu einer nachhaltigen Professionalisierung des Feldes beitragen können, ist somit die Frage. Zumindest kann die Teilnahme daran kurzfristig eine wertvolle Unterstützung bei der Lösung aktueller Probleme bieten und durch den Austausch mit anderen die Reflexion der bisherigen Arbeit ermöglichen (vgl. Kap. 7).

Klassische Weiterbildungsbarrieren verhindern die Teilnahme an Weiterbildungen

Auch wenn die Fachkräfte sehr weiterbildungsaffin sind, so zeichnet sich doch deutlich ab, dass vor allem Zeitmangel die Teilnahme an Weiterbildungen erschwert. Trotz der zugeschriebenen hohen Bedeutung von Weiterbildung als Unterstützungsinstrument für das Arbeitsfeld müssen zunächst die vielfältigen und unmittelbar anstehenden Aufgaben des Kita-Alltags erledigt werden. Der Grund für die Zeitknappheit ist der strukturell bedingte Personalmangel (allgemeiner Fachkräftemangel und niedriger Betreuungsschlüssel) in den Kindertageseinrichtungen, der insbesondere die Leitungskräfte betrifft. Zusätzliche Ausfälle im Team durch Krankheit, Urlaub oder die Teilnahme an Weiterbildungen kommen erschwerend hinzu. Das führt dazu, dass die Fachkräfte mit einem schlechten Gewissen gegenüber dem Team Weiterbildungen besuchen, weil die Kolleginnen und Kollegen dadurch in dieser Zeit zusätzliche Aufgaben übernehmen müssen. Weitere häufige Hindernisse für die Teilnahme sind einerseits die Kosten, die für die Veranstaltung aufgebracht werden müssten, und andererseits der fehlende finanzielle Anreiz: Weiterbildung ist nicht mit einem höheren Einkommen verbunden. Die genannten klassischen Weiterbildungsbarrieren deuten darauf hin, dass der Stellenwert der berufsbezogenen Weiterbildung für das Arbeitsfeld nicht so groß ist, wie es die Bedeutungszuschreibung eigentlich vermuten ließe.

Weiterbildungsaffine Leitungskräfte, die eine positive Weiterbildungskultur in ihrer Einrichtung aufbauen, können den Fachkräften eine wertvolle Unterstützung

dabei sein, Veranstaltungen zu besuchen. Dafür muss Weiterbildung jedoch mehr als nur ein Ordner im Leitungsbüro sein, und die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung muss sehr viel deutlicher als bisher in das Bewusstsein der Fachkräfte geholt und in den Kita-Alltag integriert werden. Hierfür ist zudem die (finanzielle) Unterstützung der Kita-Träger – auch für externe Weiterbildungsangebote – notwendig (vgl. Kap. 7).

Informelles Lernen spielt eine wichtige Rolle für die Fachkräfte

Die Weiterbildungsteilnahme des Kita-Personals ist auch im Bereich informeller Lernaktivitäten im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich hoch. Am weitesten verbreitet ist dabei das Lesen von Fachliteratur. Meist weckt der Besuch organisierter Weiterbildungsveranstaltungen das Interesse der Fachkräfte, sich themenbezogen selbst weiterzubilden. Zudem wirkt sich der Stellenwert, den die Kita-Leitungen informellen Lernaktivitäten beimessen, auf das Interesse des Teams daran aus. Dies verdeutlicht erneut den Einfluss der Leitungskräfte auf das Weiterbildungsverhalten ihrer Mitarbeitenden.

Allerdings sind auch im Hinblick auf das informelle Lernen die Rahmenbedingungen nicht ideal: Häufig finden die entsprechenden Lernaktivitäten außerhalb der Arbeitszeit und im privaten Umfeld statt, weil am Arbeitsplatz die Zeit dafür oder die notwendige Ausstattung, zum Beispiel ein Computer mit Internetanschluss, fehlen. Die frühpädagogischen Fachkräfte nehmen also private Investitionen in Kauf und unterstreichen damit ihren offensichtlichen Bedarf, sich neben der Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen auch informell weiterzubilden (vgl. Kap. 7).

Der Transfer der Inhalte in die Praxis wird noch zu wenig berücksichtigt

Das Ziel von Weiterbildungen, zur Professionalisierung der Fachkräfte und zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen beizutragen, wird nur dann erreicht, wenn das erworbene Wissen in der Kita-Praxis angewendet wird. Dieser Transfer gestaltet sich anspruchsvoll, da er sowohl von den Rahmenbedingungen der Einrichtung als auch den beteiligten Akteurinnen und Akteuren, also den frühpädagogischen Fachkräften, dem Weiterbildungspersonal, dem Kita-Träger und den Planungshandelnden, beeinflusst wird.

Die Studie zeigt, dass ein erfolgreicher Transfer durch die vorhandenen Rahmenbedingungen eingeschränkt wird: Eine besondere Rolle spielt hier der Zeitmangel. In Verbindung damit verhindern oder beeinträchtigen routinierte Abläufe, wie etwa feste Tagespläne, die Möglichkeit, das neu Gelernte in der beruflichen Praxis umzusetzen. Außerdem führt der Zeitmangel u.a. dazu, dass überwiegend kurzfristige Weiterbildungen besucht werden, die, wie bereits erwähnt, eine geringere Wirkung als längere Veranstaltungen haben.

Der Transfer wird zudem von anderen Teammitgliedern und der Leitung unterstützt oder behindert. Die Leitung nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein, die bereits bei der Planung der Weiterbildungsteilnahme beginnt. Sie sollte die Bedürfnisse, Aufgaben und Kompetenzen der Teammitglieder sowie die Schwerpunktsetzung der Einrichtung berücksichtigen. Einen Einfluss auf die Planung üben auch die Ausschreibungstexte der Weiterbildungsveranstaltungen aus. Sie sollten die Grundlage dafür bieten, die Veranstaltungen zielgruppenspezifisch und passend zu den Aufgaben und Qualifikationen der Teilnehmenden auszuwählen. Einschränkend wirkt sich hierbei aus, dass die Auswahl der Veranstaltungen, vor allem wenn Kosten anfallen, mit dem jeweiligen Kita-Träger abgestimmt werden muss. Die Kita-Träger bieten üblicherweise eigene Weiterbildungsveranstaltungen an, die im Vergleich zu denen anderer Anbieter besonders häufig von den Fachkräften besucht werden.

Ferner ist auch die Gestaltung der Weiterbildungsveranstaltung ein wichtiger Faktor für den erfolgreichen Transfer. So unterstützen zum Beispiel die durchgeführten Übungen, die Thematisierung von Umsetzungsschwierigkeiten bereits in der Veranstaltung und die Reflexion des Transfererfolgs am Ende der Weiterbildung die Übertragung des Gelernten in die Praxis. Die Ergebnisse der Befragung der frühpädagogischen Fachkräfte zeigen, dass die Schwierigkeiten des Transfers noch häufiger bereits in der Weiterbildungsveranstaltung thematisiert werden sollten. Auch die Begleitung der Fachkräfte über die Weiterbildung hinaus ist gerade bei einmaligen Veranstaltungen für die Teilnehmenden eine gute Möglichkeit, die Anwendung der erlernten Inhalte mit der Weiterbildnerin oder dem Weiterbildner zu reflektieren. Festzuhalten bleibt, dass der Transfer des Gelernten in die Kindertageseinrichtung noch größerer Aufmerksamkeit bedarf, als dies derzeit der Fall ist (vgl. Kap. 5, 6 und 7).

Die Leitungskräfte haben eine wichtige Steuerungsfunktion

Kita-Leitungen greifen steuernd in die Weiterbildungsteilnahme ein: Sie informieren ihr Team über Weiterbildungsangebote in persönlichen Gesprächen und/oder treffen eine Vorauswahl aus den gesammelten Weiterbildungsangeboten, die sie für ihr Team bereithalten. Auch beim Transfer der gelernten Inhalte in die Kita-Praxis üben die Leitungskräfte eine zentrale Steuerungsfunktion aus. Ihre Unterstützung wie auch die Zusammenarbeit im Team ist für die Umsetzung der in der Weiterbildung erworbenen Inhalte zentral. Leitungen können diese fördern, indem sie Räume für die Weitergabe von Inhalten schaffen.

Trotz des Verständnisses für die Situation der Leitungen sehen es Planungshandelnde von Weiterbildungen als problematisch an, dass sich die Leitungskräfte noch zu wenig über die Bedeutung von Weiterbildungen im Klaren sind und dass deren (individuell unterschiedlich hohes) Engagement eine große Auswirkung auf die Gestaltung der Weiterbildungsteilnahme und die Umsetzung der Inhalte hat. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass es den Leitungen meist nicht an Engagement mangelt, sondern dass sie selbst mit ungünstigen Arbeits- und Rahmenbedingungen konfrontiert sind: Der Zeit- und Personalmangel betrifft sie noch stärker als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, da es in ihrem Verantwortungsbereich liegt, eine optimale Betreuung der Kinder sicherzustellen. Angesichts der großen Bedeutung für das Arbeitsfeld darf die Teilnahme an Weiterbildung dennoch nicht mit einem schlechten Gewissen verbunden sein, sondern sollte eine von vielen Aufgaben des Kita-Alltags darstellen. Um dies zu erreichen, müssen Unterstützungssysteme außerhalb der Kindertageseinrichtungen aktiviert werden (vgl. Kap. 5 und 7).

Weiterbildung ist (vorrangig) kein Karriereinstrument

Für die frühpädagogischen Fachkräfte bringt der Besuch von Weiterbildungen nur geringe berufliche Vorteile mit sich. Deutlich wird dies an den Abschlüssen der Veranstaltungen: Zum Großteil erhalten die Fachkräfte Teilnahmebestätigungen, die keinen Rückschluss auf das tatsächlich erworbene Wissen zulassen und für die weitere berufliche Laufbahn nicht aussagekräftig sind. Die Möglichkeit der Anerkennung von Weiterbildungsinhalten für berufliche Abschlüsse ist kaum verbreitet.

Auch fehlt im frühpädagogischen Weiterbildungssystem ein ausdifferenziertes Angebot, das die zielgerichtete berufliche Entwicklung und Karriere der Fachkräfte individuell unterstützen würde.

Karrierebezogene Motive können also kaum einen Anreiz für die Weiterbildungsteilnahme darstellen. Beruflicher Aufstieg, der Erwerb eines Abschlusses oder ein höheres Einkommen werden in der Befragung der Fachkräfte denn auch selten als Grund für die Teilnahme genannt. Allerdings ist der fehlende finanzielle Anreiz im Gegenzug ein häufiger Grund dafür, keine Weiterbildungen zu besuchen. Insgesamt sind angesichts der geringen materiellen und karrierebezogenen Vorteile die hohe Weiterbildungsbeteiligung, das Engagement und der Professionalisierungsanspruch der frühpädagogischen Fachkräfte besonders hervorzuheben (vgl. Kap. 7).

9 Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2011): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 653–664
- Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler
- Arthur, Winfried/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanna T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: Journal of Applied Psychology, 88. Jg., H. 2, S. 234–245
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld
- Baker, Reg/Brick, Michael J./Bates, Nancy/Battaglia, Mike/Couper, Mick P./Dever, Jill A./Gile, Krista J./Tourangeau, Roger (2013): Report of the AAPOR Task Force on non-probability Sampling. In: Journal of Survey Statistics and Methodology, 1. Jg., H. 2, S. 90–143
- Baldwin, Timothy T./Ford, Kevin J. (1988): Transfer of Training: a review and directions for future research. In: Personnel Psychology, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy/Ford, Kevin J./Blume, Brian D. (2009): Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review

- and New Agenda for Future Research. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, H. 24, S. 41–70
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44. Jg., H. 1, S. 51–65
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten – zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 15. München
- Bethmann, Arne/Buschle, Christina/Reiter, Herwig (2019, im Erscheinen): Kognitiv oder qualitativ? Pretest-Interviews in der Fragebogenentwicklung. In: Menold, Natalja/Wolbring, Tobias (Hrsg.): *Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Wiesbaden
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): *Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten – wb-Personalmonitor*. Bonn
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2012): Exkurs: Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 24. Jg., H. 2, S. 199–224
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of Training. A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie*. Berlin
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bielefeld
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bielefeld
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden
- Buhl, Monika/Buschle, Christina/Freytag, Tanya/Hippel, Aiga von/Iller, Carola (2014): Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. Eine empirische Bestandsaufnahme aus der Sicht von Weiterbildungsanbietern und lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 34–70
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer. An Integrative Literature Review. In: *Human Resource Development Review*, 6. Jg., H. 3, S. 263–296
- Buschle, Christina (2014): *Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte: ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik
- Buschle, Christina (2015): Weiterbildungstrends. In: *Meine Kita*, H. 4, S. 36–38
- Buschle, Christina (2016a): Fotodokumentation Workshop „Weiterbildungslust oder Weiterbildungsfrust?“ Unveröffentlicht
- Buschle, Christina (2016b): Qualifikation und Berufsbiografien von Weiterbildner/-innen in der Frühpädagogik: Selbstbeschreibungen und Außendarstellung. Ausgewählte Zwischenergebnisse aus der Weiterbildungsstudie der WiFF. Posterpräsentation. Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Tübingen
- Buschle, Christina (2017): Kognitive Pretestverfahren bei der standardisierten Befragung von Weiterbildner/-innen für frühpädagogische Fachkräfte. Vortrag im Rahmen der AG Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGfE). Wiesbaden
- Buschle, Christina (2018): Weiterbildungsprogramme als Seismographen der Weiterbildungspraxis? Vortrag

- im Rahmen der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGfE). Duisburg-Essen
- Buschle, Christina (in Vorbereitung): Inhaltlich-thematische Weiterbildungsplanung am Beispiel von Angeboten für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (Arbeitstitel)
- Buschle, Christina/Gaigl, Anna (2015): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Neue Anforderungen. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Perspektive Frühe Bildung. Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim, S. 106–125
- Buschle, Christina/König, Anke (2018): E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. In: Medien-Pädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 50–72
- Buschle, Christina/Tippelt, Rudolf (2012): Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderungen pädagogischer Professionalität. In: Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard/Schübler, Ingeborg (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld, S. 189–209
- Buschle, Christina/Friederich, Tina/Herrmann, Nathalie (2019, im Erscheinen): Professionalisierungstrends in Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte am Beispiel der Sprachlichen Bildung. In: Pädagogische Rundschau
- Cloos, Peter/Thole, Werner (2008): Weiterbildung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/München, S. 1017–1020
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks (CA)
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- Diller, Angelika (2014): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 12–27
- Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2010): Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 163–181
- Dollhausen, Karin/Gerhardt, Anette (2014): Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 25–42
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Wiesbaden
- Egert, Franziska (2016): Potenziale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 4, S. 215–218
- Egert, Franziska/Eckhardt, Andrea G./Fukkink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von effektiven Weiterbildungen zur Steigerung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Ein narrativer Review. In: Frühe Bildung, 6. Jg., H. 2, S. 58–66
- Eisermann, Merlind/Janik, Florian/Kruppe, Thomas (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 3, S. 473–495
- Elias, Arne (2016): Erwerbstätigkeit. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 69–96
- El-Menouar, Yasemin/Blasius, Jörg (2005): Abbrüche bei Online-Befragungen: Ergebnisse einer Befragung von Mediziner*innen. In: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, H. 56, S. 70–92
- Europäische Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, C398(1). Brüssel
- Europäische Union (2016): Classification of learning activities (CLA). Manual. Luxemburg

- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Faulstich, Peter (2008): Weiterbildung. In: Cortina, Kai/Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 647–682
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Wiesbaden
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Darmstadt
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten. Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2018, im Erscheinen): Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung frühpädagogischer Fachkräfte – eine empirische Analyse. In: Der Pädagogische Blick, H. 4
- Gieseke, Wiltrud (2012): Profession. In: Schäffer, Burkhardt/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 435–447
- Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Hippel, Aiga von/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 165–173
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen
- Gnahn, Dieter/Bilger, Frauke (2013): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 110–124
- Grimm, Rita/Tsouvala, Simone/Stadler, Andreas (2010): Qualität in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (Hrsg.): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München, S. 31–41
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: International Journal of Training and Development, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Henze, Christa (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Münster
- Hippel, Aiga von (2011a): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 248–267
- Hippel, Aiga von (2011b): Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In: Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 16. Berlin
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Aufl. Wiesbaden, S. 801–811

- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2016): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–17
- Hoffer, Rieke (2017): Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 140–150
- Iller, Carola/Buhl, Monika/Buschle, Christina/Freytag, Tanya/Hippel, Aiga von (2015): Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 248–265
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung – Wovon reden wir? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg., H. 4, S. 313–319
- Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9. Jg., H. 1, o.S.
- König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffungssträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 119–134
- König, Anke/Buschle, Christina (im Erscheinen): Fort- und Weiterbildung. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis (Arbeitstitel). Köln
- König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim
- König, Anke/Nürnberg, Carola (2014): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Unveröffentlichte Vorhabensskizze. München
- Koscheck, Stefan/Ohly, Hana (2016): Qualifikation des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 107–130
- Kovačević, Jelena/Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. München
- Kraft, Susanne (2011): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 405–426
- Kraft, Susanne (2017): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–20
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim
- Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2013): Informelles Lernen Erwachsener. In: Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 264–288
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Weinheim
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). Qualitative Sozialforschung. 6. überarb. Aufl. Weinheim
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, S. 164–179
- Lenzner, Timo/Neuert, Cornelia/Otto, Wanda (2015): Kognitives Pretesting. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). Mannheim
- Mania, Ewelina/Strauch, Anne (2010): Personal in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 75–92
- Martin, Andreas (2016a): Das Weiterbildungspersonal demografisch. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 63–68

- Martin, Andreas (2016b): Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 97–106
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 43–68
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim
- Meyer, Nikolaus/Wahl, Johannes (2015): Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungssystem und seine Folgen für den Elementarbereich: eine Quantitative Untersuchung bei angehenden ErzieherInnen in Hessen. In: Der pädagogische Blick, 23. Jg., H. 1, S. 16–26
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim
- Nolda, Sigrid (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 212–227
- Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Nuissl, Ekkehard (2010): Trends in der Weiterbildungsforschung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 171–181
- Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst (2013): Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld
- Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17. München
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Neumann, Michelle J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim/Basel
- Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Monika (2007): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. München
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden
- Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2005): Kognitive Interviews. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-201470> (Zugriff: 08.08.2018)
- Reichart, Elisabeth/Gnahn, Dieter (2014): Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 11–24
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. Hessische Blätter für Volksbildung, 58. Jg., H. 2, S. 145–155
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von (2016): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 1–22
- Reich-Claassen, Jutta/Tippelt, Rudolf (2012): Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Öffentlich verantwortete Institutionen, Betriebe, private Bildungseinrichtungen. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Aufl. Opladen, S. 161–186
- Saldaña, Johnny (2015): The Coding Manual for Qualitative Researchers. Los Angeles
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Schneewind, Julia/Böhmer, Nicole/Granzow, Marina/Lattner, Katrin (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“. Osnabrück
- Schrader, Josef (2014): Weiterbildungsorganisationen als Objekte und Subjekte von Steuerung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 181–202
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München
- Schründer-Lenzen, Agi (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Frie-

- bertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 149–158
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Schütz, Julia (2017): Die Tanten-Metapher. Anerkennungs- und Abwertungserfahrungen in der pädagogischen Arbeit. In: Karber, Anke/Müller, Jens/Nolte, Kerstin/Schäfer, Peter/Wayne, Tilmann (Hrsg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen)Berufen – Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 161–172
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- Siebert, Horst (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld
- Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Empirische Pädagogik, 25. Jg., H. 4, S. 462–480
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Wiesbaden
- Stockfisch, Christina/Stricker, Monika/Meyer, Anette (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“. Arbeitspapier 162. Düsseldorf
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Forschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 2, S. 83–100
- Thielsch, Meinold T./Weltzin, Simone (2012): Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen. In: Thielsch, Meinold T./Brandenburg, Torsten (Hrsg.): Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis. Münster, S. 109–127
- Thole, Werner (2005): „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“. Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In: Thole, Werner/Degener, Claudia/Küster, Ernst-Uwe (Hrsg.): Professionalisierung und Studium: die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden, S. 131–151
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: Nuißl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg, S. 122–144
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuentwicklung als Beitrag zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 118–129
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der Qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centered Interview. Principles and Practice. London
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen
- Link zu Teilergebnissen der Studie*
- WiFF-Homepage: Ergebnisse der Weiterbildungstrendstudie 2015. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/weiterbildung/weiterbildungstrends/>

10 Anhang

10.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kriterien der Angebotsentwicklung	14
Abbildung 2:	Modulübergreifende Forschungsfragen	18
Abbildung 3:	Das modularisierte Untersuchungsdesign im Überblick	19
Abbildung 4:	Forschungsfragen zu den Weiterbildungstrends (Modul 1)	22
Abbildung 5:	Die 15 häufigsten Themenkomplexe aus den analysierten Angeboten (in absoluten Zahlen)	24
Abbildung 6:	Zielgruppen nach Qualifikation, beruflicher Funktion, Aufgaben- und Bildungsbereich (in absoluten Zahlen)	26
Abbildung 7:	Zielgruppenansprache nach Status der Berufserfahrung (in absoluten Zahlen)	27
Abbildung 8:	Bezeichnung des Weiterbildungspersonals (in absoluten Zahlen)	28
Abbildung 9:	Leitfragen für Experteninterviews mit Planungshandelnden (Modul 2)	30
Abbildung 10:	Online-Befragung des lehrenden Weiterbildungspersonals (Modul 2)	40
Abbildung 11:	Beschäftigungsverhältnis des Weiterbildungspersonals (in %)	43
Abbildung 12:	Zielgruppen der Weiterbildungsveranstaltungen (in %)	44
Abbildung 13:	Motive der Berufswahl des Weiterbildungspersonals (in %)	45
Abbildung 14:	Häufigkeit des Einsatzes von Transfermaßnahmen (in %)	46
Abbildung 15:	Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten (in %)	47
Abbildung 16:	Weiterbildungsinteresse des Weiterbildungspersonals (in %)	48
Abbildung 17:	Erworbene zertifizierte Zusatzqualifikationen des Weiterbildungspersonals (in %)	49
Abbildung 18:	Leitfragen in Gruppendiskussionen und bei der standardisierten Befragung des Kita-Personals (Modul 3)	51
Abbildung 19:	Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungen nach der Dauer (in %)	59
Abbildung 20:	Gründe für die Fachkräfte, nicht an berufsbezogenen Weiterbildungen teilzunehmen (zutreffend in %)	62
Abbildung 21:	Motive und Gründe für die Teilnahme an den zuletzt oder derzeit besuchten berufsbezogenen Weiterbildungen (zutreffend in %)	63
Abbildung 22:	Einschätzung der Wirkung der besuchten Weiterbildung (zutreffend in %)	66
Abbildung 23:	Transferbedingungen – vor dem Besuch der Weiterbildung (zutreffend in %)	67
Abbildung 24:	Transferbedingungen – die Gestaltung der Weiterbildung (zutreffend in %)	68
Abbildung 25:	Transferbedingungen – nach dem Besuch der Weiterbildung (zutreffend in %)	70
Abbildung 26:	Häufigkeit der informellen Lernaktivitäten (in %)	71
Abbildung 27:	Zur Verfügung stehende Informationsmöglichkeiten in der Kita (in %)	71

10.2 Abkürzungsverzeichnis

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
EB	Erwachsenenbildung
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
Kita	Kindertageseinrichtung
L	Leitungen
Nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
N	Insgesamt gültige Fallzahl
N_L	Insgesamt gültige Fallzahl der Leitungen
N_{pM}	Insgesamt gültige (ungewichtete) Fallzahl der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
pM	pädagogische Mitarbeiter/innen
SN	Sachsen
WB	Weiterbildung
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Zu den Autorinnen



Dr. Christina Buschle

ist Magister-Pädagogin (Ludwig-Maximilians-Universität in München). Sie ist als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrgebiets Empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung, das professionelle pädagogische Handeln des lehrenden Personals in der Weiterbildung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Weiterbildung, (komparative) pädagogische Berufsgruppenforschung und Methoden der empirischen Sozialforschung.



Veronika Gruber

ist Diplom-Soziologin (Ludwig-Maximilians-Universität in München). Sie ist als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen das Weiterbildungssystem und das Weiterbildungsverhalten in der Frühpädagogik sowie Methoden der empirischen Sozialforschung.

Für die langjährige Unterstützung möchten wir uns bei den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften der WiFF bedanken: Anja Bamberger, Nathalie Herrmann, Hannah Lutz, Miriam Schirmer und Silke Tauber.

Unser besonderer Dank gilt allen Teilnehmenden unserer Befragungen. Ohne sie wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Weiterbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 7

Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 23

Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung
*Jelena Kovačević/
Carola Nürnberg*

Band 21

Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“
Norbert Schreiber

Band 17

Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich
Pamela Oberhuemer

Band 15

Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
*Karin Beher/
Michael Walter*

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 45

Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung
*Margaretha Müller/
Stefan Faas/
Bernhard Schmidt-Hertha*

Band 3

Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
*Aiga von Hippel/
Rita Grimm*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Weiterbildung zählt in der Frühen Bildung zu den wichtigsten Instrumenten der Professionalisierung. Besonders ihr wird die Aufgabe zugewiesen, die aktuellen Reformen nachhaltig mitzugestalten – und dies umso mehr, als frühpädagogische Fachkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als besonders weiterbildungsaffin gelten. Doch welche Gründe hat das Weiterbildungsverhalten der Kita-Fachkräfte? Und wie reagiert das Weiterbildungssystem auf die enormen Veränderungsprozesse im Arbeitsfeld? Diesen und weiteren Fragen ist die WiFF in den Jahren 2015 bis 2018 systematisch nachgegangen – die vorliegende Studie von Christina Buschle und Veronika Gruber dokumentiert die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit: Sie bündelt und erweitert die bisherigen Erkenntnisse zur berufsbezogenen Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, macht die Positionen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure aus Kindertageseinrichtung und Weiterbildung transparent und formuliert Entwicklungsbedarfe beider Systeme.