

**Das professionelle pädagogische  
Selbstbild von WeiterbildnerInnen  
frühpädagogischer Fachkräfte**

Ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende  
Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer  
Fachkräfte

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der  
Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

**Christina Buschle**

aus München

2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Aiga von Hippel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Datum der mündlichen Prüfung: 04. Juli 2014

## Kurzfassung

In den letzten Jahren haben sich die Anforderungen und Herausforderungen an den frühpädagogischen Bereich sowie die frühpädagogischen Fachkräfte massiv verändert. Die frühpädagogischen Fachkräfte sind dazu aufgefordert, das eigene Wissen auf dem aktuellen Stand zu halten. Damit ist auch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung inzwischen zu einer Notwendigkeit geworden. Obwohl die WeiterbildnerInnen und deren Professionalität dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Weiterbildung haben, gibt es bisher fast keine Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte. Die vorliegende Arbeit nimmt daher das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gezielt in den Blick. Dieses setzt sich aus vielfältigen Erwartungen an die WeiterbildnerInnen als Rollenträger sowie der Wahrnehmung und Interpretation der Anforderungen vor dem Hintergrund (berufs-)biografischer Erfahrungen zusammen. In diesem Zusammenhang werden die Erwartungen von TrägervertreterInnen sowie frühpädagogischen Fachkräften mit den wahrgenommenen Erwartungen der WeiterbildnerInnen verglichen. Dabei wird das Augenmerk nicht nur auf die Interaktionsprozesse zwischen den WeiterbildnerInnen und ihren Bezugsgruppen gerichtet, sondern auch auf deren Umgang mit diesen Erwartungen. Neben der Frage nach dem berufsbiografischen Hintergrund der WeiterbildnerInnen, werden die Tätigkeitsmotive sowie die pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen domänenspezifisch in den Blick genommen und beantwortet. Zudem wird die Rolle des Nutzens der Weiterbildungstätigkeit sowie deren gesellschaftliche Funktion analysiert. Zentral für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen sind die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, so dass ein praxis- und problemorientierter Einblick in das Berufsfeld erfolgen kann. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass sich die WeiterbildnerInnen dem Tätigkeitsfeld der Weiterbildung zugehörig fühlen. Sie weisen aufgrund ihres berufsbiografischen Hintergrundes eine starke Nähe zur Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte auf, scheinen aber durchaus in der Lage, eine für WeiterbildnerInnen notwendige professionelle Distanz zu wahren. Eine wesentliche Beobachtung der vorliegenden Arbeit ist es, dass sich die Anforderungen an die Tätigkeit je nach Perspektive durchaus unterscheiden. Dabei sind es insbesondere die Erwartungen und die Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkräfte, die das berufliche Handeln der WeiterbildnerInnen sowie deren professionelles pädagogisches Selbstbild nachhaltig beeinflussen. In welcher Intensität hängt allerdings entscheidend davon ab, zu welchem der in der vorliegenden Arbeit identifizierten Typen die WeiterbildnerInnen gehören.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzfassung</b> .....	<b>3</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>4</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>8</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>9</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Einführung und Problemskizze</b> .....	<b>14</b>
1.1 Hinführung zu Thema: Ausgangslage, Problemstellung und begriffliche (Vor-)Klärungen .....	14
1.2 Zielsetzung und methodische Anlage.....	19
1.3 Überblick über die Arbeit .....	20
<b>2 Das Weiterbildungsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte</b> .....	<b>23</b>
2.1 Rahmenbedingungen für die Tätigkeit in der Frühpädagogik.....	24
2.1.1 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen .....	25
2.1.2 Anerkennung des Berufes und Anforderungen an die Ausbildung zur frühpädagogischen Fachkraft .....	26
2.1.3 Auftrag und Arbeitsbedingungen der frühpädagogischen Fachkräfte.....	31
2.2 Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen der frühpädagogischen Fachkräfte.....	35
2.2.1 Weiterbildungsbeteiligung der frühpädagogischen Fachkräfte.....	35
2.2.2 Weiterbildungsmotive und -barrieren.....	39
2.3 Resümee: Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Spiegel aktueller Heraus- und Anforderungen .....	45
<b>3 Das Lehrpersonal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ....</b>	<b>47</b>
3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen und Personalstruktur in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte .....	48
3.1.1 Eingliederung und Definition beruflicher Weiterbildung .....	49
3.1.2 Institutionelle und rechtliche Voraussetzungen in der Weiterbildung .....	50
3.1.3 (Soziodemografische) Hintergrundinformationen und Personalstruktur der WeiterbildnerInnen .....	55
3.2 Die Qualifikation der WeiterbildnerInnen.....	60
3.2.1 Berufswahlmotive, Berufsbezeichnung und berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen.....	61

3.2.2	Ausbildungshintergrund der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte und Zugangswege in die Lehrtätigkeit .....	68
3.2.3	Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen.....	71
3.2.4	Fortbildung der WeiterbildnerInnen.....	74
3.3	Resümee: WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte.....	76
<b>4</b>	<b>Professionalität des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte .....</b>	<b>78</b>
4.1	Profession, Professionalisierung und Professionalität.....	78
4.2	Professionelles pädagogisches Handeln in der Weiterbildung.....	81
4.2.1	Die Rolle der Einrichtungen für professionelles pädagogisches Handeln .....	83
4.2.2	Grundlagen pädagogischen Handelns .....	85
4.2.3	Professionelle pädagogische Kompetenz .....	88
4.3	Resümee: Professionelles pädagogisches Handeln in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte .....	92
<b>5</b>	<b>Berufliches Selbstbild des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte .....</b>	<b>96</b>
5.1	Berufliche Entwicklungsprozesse im Lebenslauf .....	96
5.1.1	Der Wandel der Arbeitswelt.....	97
5.1.2	Die Bedeutung des Berufes im Lebenslauf .....	99
5.1.3	Exkurs: Berufliche Sozialisation .....	102
5.2	Konstruktion des beruflichen Selbstbildes von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte.....	105
5.2.1	Begriffliche Annäherung an das Selbstbild durch Selbst, Identität und Rolle ..	106
5.2.2	Interpretation von Handlungen durch Kommunikation im Verständnis des symbolischen Interaktionismus .....	112
5.2.3	Das berufliche Selbstbild: Ein Balanceakt zwischen Rollenerwartungen und beruflicher Identität .....	117
5.3	Die wechselseitige Beeinflussung von beruflicher Selbstbeschreibung und Fremdzuschreibung: Das Forschungsprojekt „Paell“ .....	125
5.3.1	Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen.....	126
5.3.2	Berufliche Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen und Erwartungshaltungen an die Weiterbildungstätigkeit .....	127
5.4	Resümee: Das professionelle pädagogischen Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte .....	134
<b>6</b>	<b>Methodisches Design .....</b>	<b>139</b>
6.1	Projektbezug – Einbettung in das Forschungsprojekt „Koproff“ .....	139
6.2	Verschränkung der Forschungsperspektiven und forschungsleitende Fragestellungen.....	142
6.2.1	Methodentriangulation .....	144
6.2.2	Forschungsleitende Fragestellungen .....	147
6.3	Untersuchungsmethoden und Stichprobenbeschreibung.....	152

6.3.1	Trägerbefragung: Experteninterviews .....	153
6.3.2	Befragung der WeiterbildnerInnen: Standardisierte Erhebung .....	158
6.3.3	Befragung der WeiterbildnerInnen: Problemzentrierte Leitfadeninterviews ....	167
6.3.4	Befragung der Frühpädagogischen Fachkräfte: Gruppendiskussionen .....	174
6.4	Auswertungsmethoden und Gütekriterien .....	184
6.4.1	Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen Erhebungen .....	184
6.4.2	Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung .....	189
<b>7</b>	<b>Ergebnisdarstellung und Diskussion .....</b>	<b>194</b>
7.1	Beruflicher Werdegang und Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen in der Frühpädagogik .....	194
7.1.1	Der berufliche Werdegang der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte .....	195
7.1.2	Tätigkeitsmotive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte ....	200
7.1.3	Zwischen bewusster Berufsentscheidung und passiver Berufseinmündung: Unterschiedliche Typen von WeiterbildnerInnen .....	210
7.2	Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte .....	215
7.2.1	Berufliche Fremdzuschreibungen – Die Perspektive der TrägervertreterInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte .....	216
7.2.2	Berufliche Selbstbeschreibung – Der Blick der WeiterbildnerInnen auf die eigenen Aufgaben und Tätigkeiten .....	220
7.2.3	Die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen aus unterschiedlichen Perspektiven .....	229
7.3	Erwartungen an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Vergleich .....	233
7.3.1	Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften...	233
7.3.2	Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen wahrgenommenen Erwartungen der WeiterbildnerInnen und tatsächlichen Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften .....	241
7.4	Der (wahrgenommene) Wert der Weiterbildungstätigkeit .....	251
7.4.1	Persönliche Wertschätzung und Nutzen der Weiterbildungstätigkeit im Spiegel beruflicher Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen .....	252
7.4.2	Gesellschaftliche Funktion und öffentliches Ansehen der Weiterbildungstätigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven .....	260
7.5	Das wahrgenommene berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte .....	266
7.5.1	Berufsbezeichnung der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte.	266
7.5.2	Das professionelle pädagogische Selbstbild aus Sicht der WeiterbildnerInnen .....	270
<b>8</b>	<b>Der Blick auf das berufliche Selbstbild als Chance für die Weiterbildungspraxis .....</b>	<b>281</b>
8.1	Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse .....	282

---

8.2 Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis und Fazit .....	288
<b>Anhang .....</b>	<b>293</b>
A Tabellen.....	293
B Instrumente.....	297
B1 Kurzfassung Leitfaden Experteninterview .....	297
B2 Kurzfassung Leitfaden problemzentriertes Interview .....	298
B3 Kurzfassung Leitfaden Gruppendiskussion .....	299
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>300</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Übersicht über den methodischen Zugang .....	20
Abbildung 2.1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2011 nach Ausbildungsabschluss und Ländergruppen und dem Bundesland Bayern .....	30
Abbildung 2.2: Form der beruflichen Weiterbildung der ErzieherInnen in der GEW KiTa-Studie (2007) .....	37
Abbildung 2.3: Weiterbildungsklima in der Kita nach Beher und Walter (2012).....	44
Abbildung 3.1: Personalvolumen nach Trägern und Beschäftigungsverhältnis .....	58
Abbildung 3.2: Selbstbeschreibungsmodi von ErwachsenenbildnerInnen nach Hartig (2009).....	65
Abbildung 3.3: Höchste Qualifikation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte.....	69
Abbildung 5.1: Berufliche Identität nach Heinz (1995) .....	123
Abbildung 5.2: Ausdifferenzierte berufliche Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen .....	132
Abbildung 5.3: Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbildnern von WeiterbildnerInnen und ErzieherInnen.....	133
Abbildung 5.4: Das professionelle pädagogische Selbstbild in der vorliegenden Arbeit .....	136
Abbildung 6.1: Übersicht über Module und ausgewählte Verknüpfungen des Forschungsprojektes „Koproff“ .....	141
Abbildung 6.2: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 1 .....	147
Abbildung 6.3: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 2 .....	148
Abbildung 6.4: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 3 .....	149
Abbildung 6.5: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 4 .....	150
Abbildung 6.6: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 5 .....	151
Abbildung 7.1: Berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen nach Zufriedenheit der Berufsgruppe und beruflicher Vorbereitung durch die Ausbildung .....	197
Abbildung 7.2: Rangreihe der Tätigkeitsmotive der lehrenden WeiterbildnerInnen ...	201
Abbildung 7.3: Mittelwertvergleich der Tätigkeitsmotive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte .....	203
Abbildung 7.4: Berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen nach Berufswechsel und Berufswahl.....	207
Abbildung 7.5: Unterschiedliche Typen von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte .....	211
Abbildung 7.6: Zeitlicher Rahmen bei der Durchführung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder der WeiterbildnerInnen .....	221
Abbildung 7.7: Rangreihe des Einflusses unterschiedlicher Erwartungshaltungen auf die eigene Arbeit aus Sicht der WeiterbildnerInnen .....	243

Abbildung 7.8: Weiterbildungssituation innerhalb der eigenen Einrichtung aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte.....	253
Abbildung 7.9: Einschätzung der Lebens- und Arbeitssituation der WeiterbildnerInnen aus der Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte....	254
Abbildung 7.10: Einschätzung des Nutzens der eigenen Arbeit aus Sicht der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte .....	258
Abbildung 7.11: Beurteilung der Lebens- und Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte aus Sicht der WeiterbildnerInnen .....	262
Abbildung 7.12: Selbstbeschreibung von Ansehen und Wertschätzung der eigenen Berufsgruppe .....	264
Abbildung 7.13: Berufliche Einordnung der WeiterbildnerInnen zu einem Tätigkeitsfeld .....	269
Abbildung 7.14: Aspekte professioneller Identität aus Sicht der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte .....	272

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Überblick über vier Gruppen von Lernbarrieren nach Siebert (2006) .....	42
Tabelle 5.1: Anzahl der befragten ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen aus dem Forschungsprojekt „Paell“ .....	127
Tabelle 6.1: Fragestellungen des Forschungsprojektes „Koproff“ .....	140
Tabelle 6.2: Methodisches Design der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zum Projektdesign sowie zeitlicher Rahmen der Erhebung .....	145
Tabelle 6.3: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte) nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen .....	161
Tabelle 6.4: Skala Zielgruppe frühpädagogische Fachkräfte .....	162
Tabelle 6.5: Zeitliche Verteilung der Aufgaben und Tätigkeiten der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen).....	163
Tabelle 6.6: Verteilung der Tätigkeitsmotive der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen) .....	164
Tabelle 6.7: Verteilung der beruflichen Selbstbeschreibungen der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen).....	165
Tabelle 6.8: Nutzen der eigenen Arbeit der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen) .....	166
Tabelle 6.9: Einfluss der Erwartungshaltungen aus Sicht der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen).....	167
Tabelle 6.10: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten) nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen .....	172
Tabelle 6.11: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten) nach Beschäftigungsverhältnis und Trägerzugehörigkeit .....	172

---

Tabelle 6.12: Bezeichnung des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses bzw. Hochschulabschlusses der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten) .....	173
Tabelle 6.13: Grundlegende Informationen zu den neun Gruppendiskussionen mit frühpädagogischen Fachkräfte aus Bayern .....	180
Tabelle 6.14: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden frühpädagogischen Fachkräfte (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte) nach institutionellen Rahmenbedingungen und berufsbiografischem Hintergrund ..	182
Tabelle 6.15: Skala Weiterbildungsklima Gruppendiskussion.....	183
Tabelle 7.1: Gewünschte Idealverteilung des zeitlichen Aufwandes der Aufgaben und Tätigkeiten .....	223
Tabelle 7.2: Skala Zentrale Aufgaben und Tätigkeiten (ohne das Item „Sonstige“)...	227
Tabelle 8.1: Selbstbeschreibungsmodi und WeiterbildnerInnen-Typen für frühpädagogische Fachkräfte .....	285

## Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
AGG	Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
AVBayKiBiG	Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz
A-WiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
AWO	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAGFW	Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BayKiBiG	Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertag- einrichtungen und in Tagespflege
Bd.	Band
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BöefAE	Bundesarbeitsgemeinschaft Öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher
bspw.	beispielsweise
BVV	Bayerischer Volkshochschulverband
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DRK	Deutsches Rotes Kreuz e.V.
DVV	Deutscher Volkshochschulverband
DVWO	Dachverband der Weiterbildungsorganisationen
ExI	Experteninterview
GD	Gruppendiskussion
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
ggf.	gegebenenfalls
HPM	Hauptamtlich-pädagogische Mitarbeiter

---

IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
inkl.	inklusive
JMK	Jugendministerkonferenz
KBE	Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
KiföG	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
KL	KursleiterIn
KMK	Kultusministerkonferenz
KomWeit	Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen
KoprofF	Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
LLL	Lebenslanges Lernen
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
m.	männlich
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OFB	Online-Fragebogen
Paell	Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens
PISA	Programme for International Student Assessment
PrI	Problemzentriertes Interview
SGB	Sozialgesetzbuch
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
SZ	Süddeutsche Zeitung
TIMSS	Trends in Mathematics and Science Study
TN	TeilnehmerIn
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem
VDP	Bundesverband deutscher Privatschulen e.V.
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
w.	weiblich
WBA	Weiterbildungsanbieter
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
z.B.	zum Beispiel

## Danksagung

Zunächst möchte ich Prof. Dr. Aiga von Hippel und Prof. Dr. Rudolf Tippelt danken. Nicht nur für die wertvollen Diskussionen und Anregungen im Rahmen der Dissertation, sondern auch für die berufliche Förderung, Unterstützung und das Vertrauen, das sie mir seit Jahren entgegen bringen.

Mein besonderer und von ganzem Herzen kommender Dank gilt dem Verständnis, der grenzenlosen Zuversicht, dem Rückhalt, der Ermutigung sowie der außergewöhnlichen und liebevollen Unterstützung durch meinen Partner Christian Appel.

Ich danke allen meinen lieben KollegInnen, die mich mit ihrer Freundschaft und ihren wertvollen Anregungen unterstützt und beraten haben. Dabei gilt mein Dank vor allem Johanna Gebrande, Regina Müller, Florian Wohlkinger, Sandra Fuchs, Claudia Strobel-Dümer, Jutta Reich-Claassen, Katharina Michel, Lena Hummel, Laura Schex, Christina Fuchs, Barbara Lindemann, Ariane Siess und Juliane Appel.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden für ihr großartiges Verständnis, ihren Zuspruch und ihre Geduld bedanken.

Nicht zuletzt gilt mein Dank den frühpädagogischen Fachkräften, den WeiterbildnerInnen und den TrägervertreterInnen ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

# 1 Einführung und Problemskizze

Die Einführung in das Thema nimmt in erster Linie Ausgangslage und Problemstellung im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand sowie begriffliche (Vor-)Klärungen in den Fokus. Letztere beziehen sich auf zentrale Begrifflichkeiten, welche die Arbeit wesentlich beeinflussen und der Verständlichkeit sowie der grundlegenden Strukturierung dienen sollen. Dabei wird nicht nur thematisiert, welche Berufsgruppen unter dem Begriff der *WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte* gefasst werden können, sondern worin sich *professionelles pädagogisches Handeln* ausdrückt und was unter einem *beruflichen Selbstbild* verstanden werden soll (vgl. Kapitel 1.1). Im Anschluss daran wird deutlich gemacht, welche Fragestellung die vorliegende Arbeit beantworten will. Dazu gehört auch die Beschreibung des komplexen methodischen Designs (vgl. Kapitel 1.2). Abschließend wird ein Überblick über die Arbeit und die einzelnen Kapitel gegeben (vgl. Kapitel 1.3).

## 1.1 Hinführung zu Thema: Ausgangslage, Problemstellung und begriffliche (Vor-)Klärungen

„Mit guter Bildung können wir den Herausforderungen der Zukunft begegnen. Das bedeutet für uns: qualitativ hochwertiges Lernen, ein Leben lang. Bildung fängt bereits im Vorschulalter an und endet nie.“ (Blossfeld et al., 2012, S. 7)

Mit diesem Zitat aus dem Gutachten des Aktionsrat Bildung zur Professionalisierung in der Frühpädagogik sind sowohl die Ausgangslage als auch eine der Problemstellungen der vorliegenden Arbeit angesprochen. Unterschiedliche gesellschaftliche, aber auch politische Veränderungen haben in den letzten Jahren Einfluss auf den frühpädagogischen Bereich genommen. Dieser wird nicht mehr nur als eine Institution angesehen, in der Kinder ausschließlich betreut werden müssen. Zwischenzeitlich sind die frühpädagogischen Einrichtungen, nicht zuletzt befeuert durch die schlechten Resultate der deutschen SchülerInnen bei den internationalen Schulvergleichsstudien wie z.B. PISA oder IGLU, zu zentralen Bildungseinrichtungen geworden, die den Grundstein für Bildungskarrieren legen sollen. Für das Personal in den frühpädagogischen Einrichtungen bedeuten, u.a. der daran anschließende quantitative Ausbau (insbesondere des Bereiches für Kinder unter drei Jahren) und die Forderung nach einer höheren Qualität in Kindertageseinrichtungen (aktuelle Erkenntnisse nach Tietze et al. (2013) bescheinigen den Kindertageseinrichtungen (Kitas) in Deutschland eine mittlere bis schlechte Qualität) sowie die Forderung nach ausreichend ausgebildetem pädagogischen Personal, dass sie sich auf die – inzwischen nicht mehr ganz so neuen – Erwartungen, An- und Herausforderungen einstellen müssen. Untrennbar damit verbunden ist der Anspruch an die Profes-

sionalisierung (die hier nicht gleichgesetzt werden soll mit einer reinen Forderung nach Akademisierung) des frühpädagogischen Personals und dessen Kompetenzen, die maßgeblich zur Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen beitragen. „In Anbetracht der vielfältigen Erwartungen an die frühkindliche Bildung und Förderung ist die Frage der Qualifikation des Personals in Tageseinrichtungen und Tagespflege eine wichtige Strukturdimension“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 47), welche bedeutend für die qualitative Weiterentwicklung der Kitas ist. Hiermit ist nicht nur die Ausbildung des frühpädagogischen Personals und dessen Profil, sondern auch deren Fort- und Weiterbildung konkret angesprochen und gefordert (Helm, 2010). Weiterbildung als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197) meint dabei diejenigen „Qualifizierungsmaßnahmen, die weder durch öffentlich-rechtliche Vorgaben reguliert sind, noch zu keinem neuen Berufsabschluss führen, sondern die für die aktuelle Berufsausübung“ (Diller, 2014, S. 14) von Bedeutung sind. Sie fördert die Weiterentwicklung bereits vorhandener Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte und kann als *berufsbegleitende Weiterbildung* verstanden werden. Sie soll dazu beitragen, die Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (diese implizieren: Wissen, Haltung, methodische und kommunikative Fähigkeiten) weiter zu entwickeln sowie für die nötigen Voraussetzungen in Kitas einzutreten, um kindliche Bildungsprozesse erfolgreich sein zu lassen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013). Der Aktionsrat Bildung spricht die Handlungsempfehlung aus, Fort- und Weiterbildung verpflichtend einzuführen und als selbstverständlichen Standard anzusehen bzw. Anreize wie bspw. das Erreichen eines höheren Fachkräftestatus für die Weiterbildungsteilnahme zu schaffen (Blossfeld et al., 2012). Die frühpädagogischen Fachkräfte – hierunter werden in der vorliegenden Arbeit nicht nur ErzieherInnen, sondern das gesamte pädagogische Personal in Kitas mit Kindern von null bis sechs Jahren, welche Kinder außerhalb des familiären Kontextes erziehen, bilden und betreuen, verstanden<sup>1</sup> – stellen eine grundsätzlich sehr weiterbildungsaktive Gruppe dar. Dies konnten auch Untersuchungen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bestätigen, welche sich intensiv mit der Aus- und Weiterbildung in der Frühpädagogik auseinandersetzen (u.a. Beher &

---

<sup>1</sup> Nach §16, Absatz 2 des AVBayKiBiK umfasst das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen sowohl pädagogische Fachkräfte als auch pädagogische Ergänzungskräfte. Fachkräfte werden nach Fischer et al. (2008) als „Personen mit einer abgeschlossenen Lehre oder einer vergleichbaren Berufsausbildung oder einer entsprechenden Berufserfahrung oder einem Hochschul- oder Fachhochschulabschluss“ (ebd., S. 34) verstanden. Da dies sowohl für die pädagogischen Fachkräfte und alle darunter gefassten Personen, als auch für die pädagogischen Ergänzungskräfte gilt, wird unter Berücksichtigung des (teilweise sehr uneinheitlichen) Sprachgebrauches in der Literatur und in Anlehnung an die Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), in der vorliegenden Arbeit überwiegend von *frühpädagogischen Fachkräften* gesprochen. Um der Heterogenität in der Literatur gerecht werden zu können, wird je nach Verwendungszusammenhang auch von *pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen*, *pädagogischen Fachkräften* sowie von *Elementar- oder FrühpädagogInnen* gesprochen. Wenn eine spezielle Berufsausbildung (bspw. ErzieherInnen) angesprochen wird, dann wird diese explizit als solche benannt.

Walter, 2010; 2012). Dabei werden jedoch die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, deren Qualifikationen und Handlungskompetenzen maßgeblich zur Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung beitragen, noch zu wenig bis gar nicht in den Blick genommen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; von Hippel, Buschle, Hummel & Thalhammer, 2010; von Hippel, 2011). Dies scheint verwunderlich, da das pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen entscheidend dazu beiträgt, Weiterbildungsprozesse nicht nur aufrecht zu erhalten und Anregungen dafür zu schaffen, sondern auch die TeilnehmerInnen<sup>2</sup> zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen (König, 2014; Kraft, 2005; 2006; von Hippel & Tippelt, 2009). Mit dem eher mangelhaften Blick auf die *WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte* – diese werden in der vorliegenden Arbeit als in der beruflichen bzw. berufsbegleitenden Weiterbildung mit unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen lehrend Tätige beschrieben, deren Zielgruppe ErzieherInnen, KinderpflegerInnen oder SozialassistentInnen, HochschulabsolventInnen, bzw. KindheitspädagogInnen oder aber SozialpädagogInnen sind – wird allerdings eine Problematik angesprochen, die nicht nur den Weiterbildungsbereich in der Frühpädagogik, sondern den gesamten Weiterbildungsbereich betrifft (von Hippel, Reich & Tippelt, 2008; von Hippel & Tippelt, 2009; von Hippel, 2011). Es ist hinreichend bekannt, dass es zum Weiterbildungspersonal nur unvollständige oder fehlende Statistiken gibt. Dies liegt auch daran, dass meist Angaben über das Personal, aber nicht vom Personal selbst gesammelt werden bzw. die repräsentativ erhobenen Daten auf die zugegriffen werden kann, veraltet sind (bspw. die Repräsentativerhebung des WSF von 2005). Martin und Langemeyer (2014) sprechen sogar von einem „eklatanten Defizit“ (ebd., S. 43). Dabei wurde bisher keine domänenspezifische Differenzierung bzw. eine Spezifizierung nach Zielgruppen, wie bspw. von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, vorgenommen (Diller, 2014; Gieseke, 2011; Kraft, 2011). Vielmehr wird angenommen, dass die erhobenen Daten im Groben auch auf die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zutreffen könnten, da die Weiterbildungsanbieter von denen die Daten zum Personal kommen, auch Maßnahmen für den frühpädagogischen Bereich anbieten (Diller, 2014). Alfänger, Cywinski und Elias (2014) machen weiterhin deutlich, dass es zwingend notwendig ist, „die im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses aufgeworfenen Fragen nach dem professionellen Handeln und nach der entsprechenden Qualifizierung des Weiterbildungspersonals an die tatsächlichen Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen zu knüpfen“ (ebd., S. 69). Zu den Arbeitsbedingungen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gehört neben der Beschäftigungs- oder Ein-

---

<sup>2</sup> In Anlehnung an von Hippel und Tippelt (2011) werden unter TeilnehmerInnen in der vorliegenden Arbeit diejenigen Personen verstanden, die an einer Veranstaltung teilnehmen oder teilgenommen haben. AdressatInnen sind Personen, die Weiterbildung erreichen soll und die sich durch ein herausragendes (sozialstrukturelles) Merkmal kennzeichnen lassen. Da der Begriff der Zielgruppe oder Adressaten in der Literatur nicht ganz eindeutig voneinander abgrenzbar scheint bzw. uneinheitlich gebraucht wird, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit beide Begriffe verwendet.

kommenssituation auch der Umgang mit den veränderten Anforderungen an die Arbeitswelt der frühpädagogischen Fachkräfte. Damit sind nicht nur Leistungserwartungen der Arbeitgeber, sondern auch Erwartungen der Zielgruppe an die Weiterbildungsveranstaltung und deren Durchführung bzw. an die WeiterbildnerInnen selbst verbunden. Mit Blick auf das heterogene Arbeits- und Berufsfeld der WeiterbildnerInnen, welches die Arbeitgeber oder Träger, die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte, die Qualifikationshintergründe, die Beschäftigungsverhältnisse oder die Berufsbezeichnungen sowie das Einkommen betrifft, aber auch unter Berücksichtigung der vielfältigen Heraus- und Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte, kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass die Erwartungen von Arbeitgeber, frühpädagogischen Fachkräften und WeiterbildnerInnen übereinstimmen. Zu bedenken ist im Zusammenhang mit der Etablierung des lebenslangen Lernens in der Gesellschaft zusätzlich, dass das Lernen Erwachsener sich nicht nur inhaltlich gewandelt hat, sondern auch Veränderungen auf sozialer, zeitlicher und räumlicher Ebene stattgefunden haben (Seitter, 2011). Das Lernen über die gesamte Lebensspanne ist vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen für Erwachsene zu einer zwingenden Notwendigkeit geworden. Aber auch die Schnelllebigkeit des Wissens, u.a. intensiviert durch dessen zunehmende Digitalisierung und den Einbezug informeller Lernprozesse, erfordert die Teilnahme an Lernprozessen, die durch Anerkennungs- und Zertifizierungsmaßnahmen sichtbar gemacht werden. Die Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen werden dabei als „dynamische, lernfähige und entwicklungs offene Erwachsene“ (Seitter, 2011, S. 127) beschrieben, deren Anforderungen, Ansprüche und Erwartungshaltungen an das Lernen und das Handeln der professionellen PädagogInnen, vor dem Hintergrund eigener pädagogischer Erfahrungen und der Möglichkeit umfassend (vorab) informiert zu sein, gestiegen sind. Darin begründet liegt eine zunehmende Orientierung an den AdressatInnen, innerhalb derer Kurse und Angebote entsprechende konstruiert und angepasst werden (Seitter, 2011). Dies zeigt sich bspw. durch spezifische Marketingkonzepte oder die Zunahme an Inhouse-Schulungen (auch in der Frühpädagogik), die speziell auf eine entsprechende Teilnehmergruppe ausgerichtet sind. Dies hat auch Auswirkungen auf die professionell Handelnden, die beim Lernen unterstützen und sich in direkter Interaktion mit den TeilnehmerInnen befinden. Wissensvermittlung steht inzwischen weniger im Zentrum als die unterstützende, begleitende und beratende Funktion der WeiterbildnerInnen bei (individuellen) Lernprozessen (Strauch, Jütten & Mania, 2009). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher angenommen, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher (beruflicher) Ausgangssituationen der Bezugsgruppen (Arbeitgeber und TeilnehmerInnen), die WeiterbildnerInnen zwischen verschiedenen Erwartungen und Anforderungen stehen. Ohne feste bzw. einheitliche Vorgaben was das eigene professionelle pädagogische Handeln, aber auch die für die Berufsausübung notwendige Ausbildung oder Qualifikation – wie bspw. bei Lehrkräften – ausmacht, wird davon ausgegangen, dass sie ihr Handeln unter der Berücksichtigung eigener (beruflicher) Erfahrun-

gen immer wieder neu konstruieren. Dies geschieht, indem die Anforderungen von außen verarbeitet und das eigene Handeln dementsprechend darauf ausgerichtet wird. Der Einbezug der Erwartungen der Zielgruppe ist dabei für das pädagogische Handeln zentral (Giesecke, 2013). Dadurch dass die tatsächlichen Erwartungen der Zielgruppe an WeiterbildnerInnen in die Überlegungen der vorliegenden Arbeit aufgenommen werden, wird den Anforderungen der Zielgruppe besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Auch die beruflichen Selbstbeschreibungen, also die Perspektive der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen auf sich selbst, wurde bisher zu wenig in den Blick genommen (Hartig, 2008). Und das, obwohl die Identifikation des Professionellen mit seiner Tätigkeit sowie Selbstinitiative und Unterstützung als förderlich für das Bildungsinteresse und den Bildungserfolg der Lernenden angesehen werden und eine „stabile berufliche Identität (...) durchaus als Voraussetzung für die gesellschaftliche Etablierung und Anerkennung des Berufs der ErwachsenenbildnerIn und eine berufspolitische Selbstvertretung begriffen [wird]“ (Hartig, 2008, S. 61; Giesecke, 2011). Vor dem Hintergrund beruflicher Sozialisationsprozesse, wie auch beeinflusst durch symbolische Interaktionsprozesse, beinhaltet das *berufliche Selbstbild* innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht nur die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Erwartungen, die an die WeiterbildnerInnen als Rollenträger gestellt werden, sondern auch die kritisch-selbstreflexive und gleichzeitig flexible Reaktion der WeiterbildnerInnen auf diese tätigkeitsbezogenen Fremdzuschreibungen. Das durch seine Prozesshaftigkeit charakterisierte Wechselspiel zwischen beruflicher Identität und tatsächlichen Rollenerwartungen ist als Kernelement des beruflichen Selbstbildes anzusehen. Das so konzipierte Selbstbild wird durch *professionelles pädagogisches*, d.h. auf den explizit beruflichen Kontext der WeiterbildnerInnen und damit auch dezidiert auf Erwartungsträger wie die frühpädagogische Zielgruppe bezogenes, *Handeln* sichtbar und gleichzeitig wiederum davon beeinflusst. Das Handeln drückt sich dabei u.a. in der Kommunikation und Interaktion mit der Zielgruppe, den Wertvorstellungen und der beruflichen Selbstbeschreibung nach außen hin sowie dem Blick auf die Weiterentwicklung des eigenen berufsbezogenen Wissens und Könnens aus. Wie die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte sich und ihr berufliches Handeln vor dem Hintergrund unterschiedlichster Erwartungen und der eigenen Berufsbiografie beschreiben, wurde bisher noch nicht thematisiert. Dabei ist der Vorgang des Reflektierens und Überprüfens des Handelns, der immer im Abgleich mit den Erwartungen von außen stattfindet, von zentraler Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln und damit auch für das berufliche Selbstkonzept der WeiterbildnerInnen, das als wesentlicher Aspekt des professionellen Handelns bzw. der pädagogischen Kompetenz angesehen wird (Lehmann & Nieke, 2005).

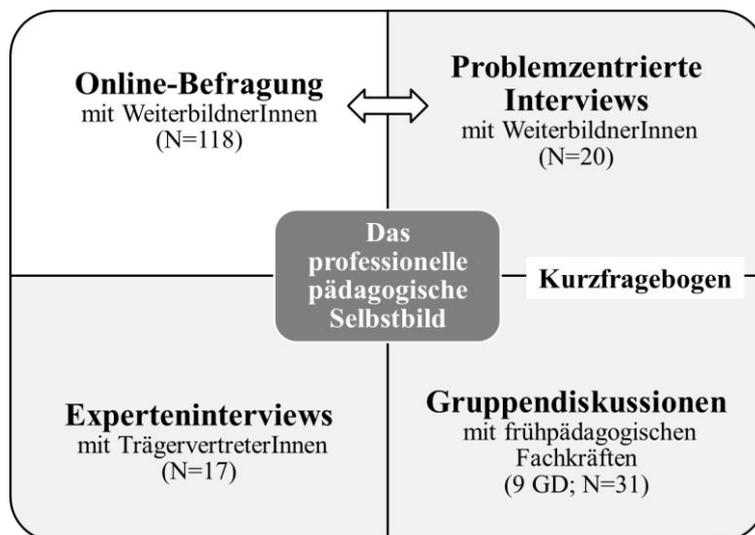
## 1.2 Zielsetzung und methodische Anlage

Die vorliegende Arbeit wird im Kontext des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes (2011-2013) „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und *Kompetenzprofilen* des Lehrpersonals in der Weiterbildung *frühpädagogischer Fachkräfte* (kurz: *Koproff*)“ (Iller & von Hippel, 2011) verfasst. Diese Erhebung, die auf quantitativen und qualitativen Daten beruht, greift unterschiedliche Perspektiven (TrägervertreterInnen und lehrendes Personal in der Weiterbildung) auf und diskutiert Fragestellungen in Hinblick auf Rekrutierungs- und Einsatzstrukturen sowie dem Kompetenzerleben des lehrenden Personals. Das Projekt ist Teil der Ausweitung der Weiterbildungsinitiative *Frühpädagogische Fachkräfte* (A-WiFF) und soll u.a. zu mehr Transparenz in der Weiterbildung *frühpädagogischer Fachkräfte* beitragen sowie einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Qualität im *frühpädagogischen* Bereich beisteuern, indem die WeiterbildnerInnen für *frühpädagogische Fachkräfte* als Qualitätskriterium für Weiterbildung betrachtet werden.

Auf Grundlage der bereits aufgezeigten Forschungslücke(n) und Problemlagen, nimmt die vorliegende Arbeit die WeiterbildnerInnen für *frühpädagogische Fachkräfte* zielgruppenspezifisch in den Blick und ergänzt die Perspektiven des Forschungsprojektes um die Erwartungshaltungen und Anforderungen, die von Seiten der *frühpädagogischen Fachkräfte* gestellt werden. Wesentlicher Untersuchungsgegenstand ist dabei das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen, das vor dem Hintergrund professioneller und pädagogischer Aspekte des Handelns in den Fokus genommen wird. Übergreifend soll neben einem domänenspezifischen Einblick in das Berufsbild ein Erkenntnisgewinn über das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen, die im Bereich der *Frühpädagogik* tätig sind, stattfinden. Dabei werden deren berufliche Selbstbeschreibungen in verschiedener Hinsicht essentiell: Zum einen wird in Abgrenzung zu bereits vorhandenen Erkenntnissen zum Weiterbildungspersonal, das „Besondere“ der WeiterbildnerInnen für *frühpädagogische Fachkräfte* herausgearbeitet, indem bspw. die Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen, deren Aufgaben und Tätigkeiten, aber auch der Nutzen der Arbeit in den Blick genommen werden. Zum anderen werden auch die berufsbezogenen Fremdzuschreibungen der TrägervertreterInnen und der *frühpädagogische Fachkräfte* einbezogen. Auf diese Weise wird herausgearbeitet, ob und wie die Erwartungen von außen in den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen wahrgenommen werden oder sich widerspiegeln und inwiefern sich Fremdzuschreibungen und Selbstbeschreibungen ähneln oder voneinander abweichen. Ziel ist es, einen praxisbezogenen und problemorientierten Einblick in das Berufsfeld der WeiterbildnerInnen für *frühpädagogische Fachkräfte* zu erlangen, das Berufsbild der WeiterbildnerInnen nach außen zu stärken und aufzuzeigen, welchen Einfluss die Zielgruppe auf das berufliche Selbstbild und Handeln der WeiterbildnerInnen ausübt.

Um das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen aus verschiedenen Perspektiven in Augenschein nehmen zu können, werden vier verschiedene methodische Zugänge verwendet. Abbildung 1.1 gibt einen knappen Überblick über Erhebungsmethoden und Stichprobe.

Abbildung 1.1: Übersicht über den methodischen Zugang



Institutionenbezogene Rahmenbedingungen sowie die Anforderungen und Erwartungen von Arbeitgeberseite werden durch Erkenntnisse aus Experteninterviews, also im Wesentlichen mit den Personalverantwortlichen der Weiterbildungsinstitutionen, gewonnen. Neben den Anforderungen der Arbeitgeber wird zielgruppenorientiert die Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte berücksichtigt, indem deren kollektive Erwartungshaltungen an die WeiterbildnerInnen vor dem Hintergrund von Gruppendiskussionen thematisiert werden. Die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen, deren Erwartungen an die Ausübung der eigenen Tätigkeit sowie die Wahrnehmung der Erwartungshaltungen von außen, werden mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten (standardisierte Erhebung mittels Online-Fragebogen und problemzentrierten Interviews) nachvollzogen. Die Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung bzw. aus den verwendeten Kurzfragebögen, dienen als Grundlage für die Auswertung der qualitativen Analysen.

### 1.3 Überblick über die Arbeit

Der theoretische Teil der Arbeit (Kapitel 2 bis Kapitel 5) ist so konstruiert, dass die einzelnen Kapitel aufeinander aufbauen und sich wechselseitig ergänzen. Dabei werden zunächst Grundlagen über die frühpädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen, bevor auf das Berufsbild der WeiterbildnerInnen eingegangen werden kann. Im Anschluss wird das professionelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen themati-

siert. Das Wechselspiel der Erkenntnisse über die Zielgruppe, die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen und deren professionelles pädagogisches Handeln ermöglicht es, eine Grundlage für das Verständnis der Ausdifferenzierung eines beruflichen Selbstbildes zu schaffen. Die einzelnen Kapitel lassen sich folgendermaßen beschreiben:

*Kapitel 2* befasst sich ausführlich mit der Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen und damit den direkten InteraktionspartnerInnen der WeiterbildnerInnen. Neben der ausführlichen Beschreibung der grundlegenden Rahmenbedingungen und Notwendigkeiten für die Teilnahme an Weiterbildung (u.a. Ausbildung und Auftrag der frühpädagogischen Fachkräfte), beschreibt die vorliegende Arbeit aktuelle Erkenntnisse in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme, Interessen und Motive der frühpädagogischen Fachkräfte, Weiterbildungsangebote zu nutzen, aber auch ihnen fern zu bleiben. Damit findet ein Rückbezug auf die Bedingungen sowie die Heraus- und Anforderungen „vor Ort“ statt, der es ermöglicht, einen differenzierten Blick auf die Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte und deren Erwartungshaltungen an berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen und die WeiterbildnerInnen zu bekommen. *Kapitel 3* verfolgt das Ziel, dem Leser neben einem Überblick über das Beschäftigungsfeld und damit dem „Arbeitsplatz“ der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, auch einen tieferen Einblick in das in der Weiterbildung tätige Personal, deren Beschäftigungsverhältnis, Berufswahlmotive, berufliche Selbstbeschreibungen sowie relevante Aufgaben- und Tätigkeitsfelder für die Ausübung der Weiterbildungstätigkeit zu verschaffen. Da bisher nur wenig bis gar keine Erkenntnisse über das Weiterbildungspersonal für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte existieren, werden für die vorliegende Arbeit einschlägige Untersuchungen, Erhebungen oder Projekte zum Weiterbildungspersonal allgemein herangezogen. *Kapitel 4* setzt sich im Besonderen mit der Frage auseinander, was das professionelle aber auch was das pädagogische Handeln des Lehrpersonals in der Weiterbildung kennzeichnet. Dabei wird professionstheoretisch Bezug zu den Aufgaben und Tätigkeiten, aber auch den spezifischen Kompetenzanforderungen an die WeiterbildnerInnen genommen. Die Beschreibung der Zielgruppe (*Kapitel 2*) sowie die Ausführungen zum Weiterbildungspersonal (*Kapitel 3*) und dessen Besonderheiten im beruflichen Handeln (*Kapitel 4*), stellen dabei die Weichen für die theoretische Konstruktion des professionellen pädagogischen bzw. beruflichen Selbstbildes der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte in *Kapitel 5*. Hier wird deutlich, welches Verständnis von der Entstehung eines beruflichen Selbstbildes der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Es werden definitorische Abgrenzungen und gleichzeitig Übereinstimmungen zwischen Selbst(konzept), Identität und Rolle vorgenommen und dargestellt. Es wird erörtert, welche Bedeutung der berufliche Sozialisationsprozess für berufliche Entscheidungen im Lebenslauf hat und wie symbolische Interaktionen das Zusammenspiel von eigener Selbstwahrnehmung und wahrgenommenen Rollenerwartungen von außen wechselseitig beeinflussen, so dass eine berufliche Identität entstehen

und sich im ständigen Abgleich mit tatsächlichen Fremdzuschreibungen auch ein berufliches Selbstbild konstruieren kann. Dabei wird verdeutlicht, welchen Einfluss Fremdzuschreibungen auf die beruflichen Selbstbeschreibungen haben können. *Kapitel 6* stellt nicht nur das methodische Design der Arbeit in den Vordergrund, sondern nimmt auch eine Abgrenzung zum Forschungsprojekt „Koproff“ vor, so dass die Besonderheiten der vorliegenden Untersuchung – nämlich nicht nur der Vergleich unterschiedlicher Perspektiven, sondern auch die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen selbst – ersichtlich werden. Einzelne Fragestellungen und verwendete Instrumente sind dabei, je nach Fragestellung, an bereits durchgeführte Forschungsprojekte oder Studien angelehnt („Koproff“, „Paell“ und „WiFF“), so dass ein Vergleich der Ergebnisse grundsätzlich möglich wird. *Kapitel 7* stellt die Ergebnisse der Untersuchung dar, hebt besondere Erkenntnisse hervor und diskutiert diese, so dass ein Einblick in die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen erlangt werden kann. Hier werden Antworten auf die Fragen gegeben, welche Motive die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte für den Berufseinstieg beschreiben und welche Rolle dabei deren (berufs-)biografischer Hintergrund spielt. Es wird beantwortet, welche Aufgaben und Tätigkeiten das Arbeitsfeld der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Perspektiven kennzeichnen, welche Erwartungen für die Ausübung der Tätigkeit eine Rolle spielen und welchen Stellenwert die Arbeit der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte für die Zielgruppe selbst, aber auch für die WeiterbildnerInnen einnimmt. *Kapitel 8* fasst die wesentlichen Erkenntnisse noch einmal abschließend zusammen und formuliert, angelehnt an die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, Handlungsempfehlungen für frühpädagogische Fachkräfte, TrägervertreterInnen und WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte.

## 2 Das Weiterbildungsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte

Bildung, Betreuung und Erziehung beginnen zwar innerhalb der Familie, werden aber in Tageseinrichtungen und der Tagespflege von speziell ausgebildetem Personal fortgeführt bzw. begleitet. Ziel der frühzeitigen Förderung der Kinder ist es, ihnen bessere Startchancen in das Leben zu ermöglichen und gleichzeitig die Eltern darin zu unterstützen, Familie und Beruf miteinander in Einklang zu bringen sowie der eigenen Erziehungsverantwortung besser nachkommen zu können (BMFSFJ, 2013a; Minsel, 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Es ist eine stetig steigende Anzahl an Betreuungseinrichtungen für Kinder von null bis sechs Jahren zu verzeichnen, die, wie am jüngsten Beispiel des gesetzlich festgelegten Ausbaus an Angeboten für unter dreijährige Kinder deutlich wird, auch bildungspolitische Förderung erhält. Hierdurch werden die Betreuungszahlen in den nächsten Jahren wohl noch weiter ansteigen. Aber auch für die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen ist der Aufenthalt in einer Kindertageseinrichtung inzwischen kaum noch aus deren Bildungsbiografie wegzudenken (Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010). 96 Prozent der 4- bis 5-Jährigen besuchen bundesweit eine solche Einrichtung, wobei ein Anstieg der Ganztagesbetreuung verzeichnet werden kann. Um diesen Bedarf decken zu können, gab es 2011 bereits 47.900 Kindertageseinrichtungen, was einem Zuwachs von sechs Prozent im Vergleich zu 2006 entspricht. Wobei es durchaus regional- und länderspezifische Unterschiede gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 52). Wesentlich für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder ist das frühpädagogische Personal. „Zu den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung zählen die Erzieher/innen, die Absolventinnen/Absolventen der Hochschulen, die Fachkräfte der Kindheitspädagogik bzw. Sozialpädagogik, die Kinderpfleger/innen und Sozialassistentinnen/Sozialassistenten“ (Grimm, Tsouvalla & Stadler, 2010, S. 31). Die Anzahl der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen ist vor allem vor dem Hintergrund des U3-Ausbaus und dem daraus resultierenden Personalbedarf im Vergleich zu 2006 um 24 Prozent (76.300 Personen) auf 393.600 Personen (Stand 2011) gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 56). Nach Angaben des vierten KiföG-Berichtes besuchten im März 2012 bundesweit über 558.000 unter Dreijährige eine Kindertageseinrichtung oder wurden von einer Tagespflegeperson betreut, was einer durchschnittlichen Betreuungsquote von knapp 28 Prozent entsprach (BMFSFJ, 2013b, S. 2). Doch nicht nur an die Quantität der Kindertageseinrichtungen und das Personal, sondern auch an die Qualität werden enorme Anforderungen gestellt.

Ziel dieses Kapitels ist es nun, frei vom Anspruch der Vollständigkeit in einem aktuell sowohl in der Praxis als auch in Wissenschaft und Politik sehr intensiv diskutierten Feld, das pädagogische Personal – darunter werden in Bayern die Beschäftigten (pädagogische Fachkräfte und pädagogische Ergänzungskräfte) in Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Kinderhorte, Netze für Kinder und Tagespflege) nach §16, Absatz 2 des AVBayKiBiG verstanden – und deren Auftrag, vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der wachsenden Anforderungen und den daraus erwachsenden Handlungsmöglichkeiten, zu beleuchten (vgl. Kapitel 2.1). Fort- und Weiterbildung werden dabei als eine Möglichkeit für die frühpädagogischen Fachkräfte verstanden, den vielfältigen Herausforderungen im Arbeitsalltag begegnen zu können. Daher wird im Anschluss daran gezielt auf deren Weiterbildungsverhalten mit dem Fokus auf Weiterbildungsinteressen, -motive und -barrieren eingegangen (vgl. Kapitel 2.2). Hierzu werden unterschiedliche Studien sowie Untersuchungen, insbesondere aber Erkenntnisse aus der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (kurz: WiFF), ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), welches sich intensiv mit dem Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte auseinandersetzt, herangezogen. Abschließend werden noch einmal die wesentlichsten Aspekte und Herausforderungen der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte als Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen zusammengefasst dargestellt (vgl. Kapitel 2.3). Es soll deutlich werden, welche Rolle den frühpädagogischen Fachkräften als Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen, als handelnden Akteuren, als Erwartungsträgern und als direkten Interaktionspartnern für die WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen der einzelnen Veranstaltungen zukommt.

## **2.1 Rahmenbedingungen für die Tätigkeit in der Frühpädagogik**

Im folgenden Abschnitt wird die Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen skizziert. Dabei werden nicht nur institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen im Kern angesprochen, sondern auch die Anforderungen an die Ausbildung, die Anerkennung des Berufes und der Auftrag der frühpädagogischen Fachkräfte beleuchtet. Ziel soll es sein, die Kontextbedingungen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen hervorzuheben, um die Berufsgruppe und im Anschluss daran deren Weiterbildungsverhalten gezielt in den Fokus nehmen zu können.

### 2.1.1 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen

Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, der Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung bzw. der frühkindlichen Bildung, sind in Deutschland von ihrer funktionalen Zuschreibung her im SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz (§22, Absatz 3) mit dem Förderauftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes verankert und umfassen auf der einen Seite u.a. Krippen und Kindertagespflegeeinrichtungen für Kinder im Alter von null bis drei Jahren und auf der anderen Seite Kindergärten mit einem Vorschuljahr für Kinder von drei bis sechs Jahren (Stamm, 2010; Hoffmann, 2013; Wasmund, 2013). Obwohl in jüngster Zeit auch die Forderung nach Tarifverträgen für Tagesmütter und -väter und damit eine Tendenz zur Verberuflichung nicht institutionalisierter frühkindlicher Bildung angedacht wird, sollen diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit außen vor gelassen werden (Hoffmann, 2013). Der Fokus liegt auf Kinderkrippen, Kindergärten und Horten, die „ein gesellschaftlich vorgehaltenes Handlungsfeld beschreiben, das nach Bedarf und freiwillig von allen Kindern in Anspruch genommen werden kann“ (Thole, 2010, S. 207). Die Finanzierung erfolgt über den Staat und lokale Behörden (Länder, Kommunen und Einrichtungsträger) sowie über Elternbeiträge (Stamm, 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Die Bildungsprozesse innerhalb der Einrichtungen werden durch *Bildungspläne* der einzelnen Länder normiert, die zu einer Verbesserung und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit und der Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder erstellt wurden (GEW, 2014). Auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (2012) hat zum Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse und internationale Entwicklungen miteinander zu verknüpfen, die bereits bestehenden Leistungen der Tageseinrichtungen zu dokumentieren und aufzuzeigen sowie deutlich zu machen, was zeitgemäße pädagogische Arbeit (in staatlich geförderten bayerischen Kindertageseinrichtungen) bedeutet (StMAS & IFP, 2012). Den rechtlichen Rahmen für Krippen, Kindergärten, Kinderhorte, Netze für Kinder und Tagespflege gibt das am 01. August 2005 (Novellierung im Januar 2013) in Kraft getretene „Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege“ (BayKiBiG) vor. Die Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz (AVBayKiBiG) beschreibt die für alle staatlich geförderten Kindertageseinrichtungen verbindlichen Bildungs- und Erziehungsziele. §1 der Verordnung bezieht sich dabei auf die allgemeinen Grundsätze für die individuelle Bildungsbegleitung. Den Trägern einer Einrichtung kommt weiterhin die Aufgabe zu nach §22a des KiföG eine pädagogische Konzeption für die eigene Einrichtung zu entwickeln und umzusetzen, welche die Grundorientierung der Tageseinrichtung widerspiegelt. Damit soll zum einen die Qualität der Tageseinrichtung sichergestellt werden und zum anderen pädagogische Schwerpunkte festgelegt werden, welche u.a. die Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Öffentlichkeitsar-

beit betreffen (Bayerische Staatskanzlei, 2005; 2012; StMAS, 2013a; 2013b; Wasmund, 2013).

### **2.1.2 Anerkennung des Berufes und Anforderungen an die Ausbildung zur frühpädagogischen Fachkraft**

Setzt man sich mit dem frühpädagogischen Bereich und dem sozialen Beruf der ErzieherIn auseinander, stößt man früher oder später auf die Beschreibung der „Wesenseignung der Frau als Erzieherin“ (Lorber & Neuß, 2010, S. 18). Diese Aussage wird auf der einen Seite vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung dieses „Frauenberufes“ begründbar und es wird den Bemühungen der Frauenrechtsbewegung zugeschrieben, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Ausbildung im sozialen Bereich vielfach als einzige Möglichkeit für Frauen angesehen wurde, eine Qualifikation für einen bezahlten Beruf zu erlangen (Lorber & Neuß, 2010, S. 18; Metzinger, 2006). Auf der anderen Seite ist das Berufsbild auch heute noch mit der Vorstellung behaftet, dass Frauen geeigneter seien, Kinder zu betreuen und zu erziehen, da sie dies auch – fern von institutionellen Vorgaben – im häuslichen Umfeld als Mütter oder Töchter täten (Lorber & Neuß, 2010). Dieses Bild der „institutionalisierten Mütterlichkeit“ (Roßbach & Frank, 2008, S. 263) scheint dem Beruf auch heute noch anzuhafte, denn tatsächlich üben hauptsächlich Frauen diesen Beruf aus. Knapp 97 Prozent (N=456.060) des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflegepersonen, waren 2011 weiblich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Wie bedeutend und bereichernd es sein kann den Anteil an männlichem Personal in Kitas zu fördern, zeigt in diesem Zusammenhang die Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und der Sinus Sociovision GmbH. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung, die sich auf männliche pädagogische Fachkräfte konzentriert, die in Kindertagesstätten mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren arbeiten, zeigen eine deutliche Offenheit und Wertschätzung gegenüber den männlichen Fachkräften. Gründe dafür, dass im Vergleich so wenige Männer in Kindertageseinrichtungen arbeiten, werden nicht nur in der geringen gesellschaftlichen Anerkennung und der schlechten Bezahlung, sondern gleichzeitig auch in der weiblichen Kultur, dem Gefühl möglicher Deplatziertungseffekte seitens der Männer und in der bereits angedeuteten traditionellen Geschlechterordnung benannt (BMFSFJ, 2010). Das Vorurteil der bastelnden, spielenden und singenden ErzieherInnen scheint für letztere Einschätzung des Berufsbildes nicht unbedeutend zu sein (Lorber & Neuß, 2010; vgl. zur Auseinandersetzung von Professionalität und Geschlecht Rabe-Kleberg, 1999). Dass diese Einstellung sogar bei anderen pädagogischen Berufsgruppen zu finden ist, zeigen die Erkenntnisse der Paell-Studie, die unterschiedlichste pädagogische Berufsgruppen in den Blick genommen und u.a. im Hinblick auf deren wechselseitige Anerkennungsstrukturen hin untersucht hat (Nittel, Schütz & Tippelt,

2014). Der Großteil der hier befragten ErzieherInnen (N=365) stuft das öffentliche Ansehen des Berufes als gering ein (vgl. Kapitel 5.3). In einer repräsentativen Erhebung des Deutschen Gewerkschaftsbundes, basierend auf einer Sonderauswertung der DGB-Index-Erhebungen Gute Arbeit 2007/2008 (im Auftrag von Ver.di und GEW), hat ein Drittel der befragten ErzieherInnen angegeben „nie“ oder „selten“ Anerkennung durch die Arbeit zu erfahren (Fuchs & Trischler, 2008). „Das Gefühl von Anerkennung kann durch andere Menschen (Vorgesetzte, Kolleg/innen usw.) oder durch den Arbeitsprozess bzw. durch das Arbeitsergebnis entstehen“ (ebd., S. 17; Thole, 2010). Betrachtet man allein die Überschrift eines Artikels der Süddeutschen Zeitung vom 17. Mai 2010 „Erzieher sind gefragt, doch der Nachwuchs ist knapp. Denn der Job ist unattraktiv: Das Stresspotential ist hoch, die soziale Anerkennung bescheiden, das Gehalt ebenfalls“ (Eckardt, 2010), dann scheint dieser Eindruck nicht gänzlich falsch zu sein (vgl. auch Kapitel 2.1.3).

Welche Anforderungen an die Ausbildung gestellt werden, soll nun mit dem Schwerpunkt auf die Qualifikation zur ErzieherIn – diese macht 71,4 Prozent (vgl. Abbildung 2.1) und damit den Großteil des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland aus – verdeutlicht werden. Die Ausbildung der ErzieherInnen ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Nicht zuletzt durch das schlechte Abschneiden der deutschen SchülerInnen im Kontext der PISA Erhebungen rückte, auf der Suche nach Indikatoren, die Frühförderung in den Mittelpunkt der Diskussion. Dabei kamen immer wieder Fragen darüber auf, inwiefern die Ausbildung der ErzieherInnen noch den Anforderungen entspreche, und auch weiterhin reißt die Diskussion um die Höherqualifikation und Kompetenzentwicklung der ErzieherInnen oder aber die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung nicht ab (u.a. Stockfisch, Stricker & Meyer, 2008). Um überhaupt einen Überblick über die aktuelle Ausbildung zur *ErzieherIn* und die damit verbundenen Anforderungen zu bekommen, lohnt sich ein Blick auf die Seite der Bundesagentur für Arbeit (2014a; zur Ausbildung an Berufsfachschulen und Fachschulen Janssen, 2010; u.a. zur universitären Ausbildung Robert Bosch Stiftung, 2008; 2011; Schreiner, 2008; zum Vergleich mit internationalen Ausbildungsprofilen Oberhuemer, 2009a; 2009b; IFP, 2009). Hier werden die wesentlichen Anforderungen des ErzieherInnen-Berufes mit Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen innerhalb der einzelnen Bundesländer zusammengefasst. Dabei wird schnell ersichtlich, dass die Ausbildung zur ErzieherIn sich bundesweit äußerst heterogen gestaltet. Insgesamt existieren in Deutschland 16 unterschiedliche Länderregelungen, und auch die vielschichtige Trägerstruktur trägt zur Heterogenität der Anforderungskriterien bei (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Schnadt, 2007). Das zeigt sich unter anderem darin, dass die Ausbildung entweder als Ausbildungs- oder Weiterbildungsberuf geführt wird. Um eine Ausbildung zur ErzieherIn beginnen zu können ist meist ein mittlerer Bildungsabschluss (in der Regel ein Realschulabschluss) Vorausset-

zung. Die schulische Ausbildung findet an Berufsfachschulen und die Weiterbildung an Fachschulen statt, was jedoch landesrechtlich geregelt ist. Die Ausbildung dauert in der Regel zwei bis viereinhalb Jahre (entweder Vollzeit oder Teilzeit), nebenbei können Zusatzqualifikationen erworben werden. Die Lernorte sind Berufsfachschule bzw. Berufskolleg und/oder Fachschule bzw. Fachakademien in Bayern. Die Ausbildung ist unterteilt in eine schulische Ausbildung und in einigen Bundesländern ist eine Praxisphase integriert. Fuchs-Rechlin (2010) bemerkt unter Berücksichtigung der Anforderungen an die Ausbildung kritisch, dass die zwischenzeitliche Entwicklung, an einigen Fachschulen als Zugangsvoraussetzung die Hochschulreife zu verlangen, abschreckend auf mögliche Interessenten wirken kann:

„[I]n der Regel muss vor Beginn der dreijährigen Ausbildung an der Fachschule eine zweijährige Ausbildung zur Kinderpflegerin oder zum Kinderpfleger beziehungsweise zur Sozialassistentin oder zum Sozialassistenten absolviert werden. Für eine Fachschulbildung mag dies folgerichtig sein, denn diese dient der beruflichen Weiterbildung nach Abschluss einer dualen Ausbildung (vergleichbar mit dem Meister oder dem Techniker bei Handwerks- und Industrierberufen). Es ist jedoch fraglich, inwiefern eine insgesamt fünf- bis sechsjährige Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher angesichts der daran anknüpfenden Einkommens- und Aufstiegschancen angemessen und zeitgemäß ist. Eine Zuspitzung findet diese Entwicklung, wenn im Kontext der Diskussionen um eine – sicherlich wünschenswerte – Akademisierung des Arbeitsfeldes weiterbildende Studiengänge an Hochschulen implementiert werden, bei denen die vorangegangene Ausbildung nur unzureichend auf das Studium angerechnet wird. Eine Erzieherin oder ein Erzieher würde bis zum Ende ihres Studiums auf sieben bis acht Ausbildungsjahre kommen – ein biografischer und ökonomischer »Input« in völliger Schiefelage zum »Output«.“ (Fuchs-Rechlin, 2010, S. 1)

Diese mögliche Abschreckung ist vor allem vor dem Hintergrund des vielfach beschriebenen Fachkräftemangels nicht unbedeutend (Blossfeld et al., 2012). Weiterhin werden aufgrund „veränderter Anforderungen an den Erzieherberuf und internationaler Kritik“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 203) inzwischen an Hochschulen auch Bachelor- und Master-Studiengänge für ErzieherInnen angeboten oder es besteht die Möglichkeit die Erzieherausbildung in Form eines Fachhochschulstudiums zu absolvieren. In der WiFF-Studiengangsdatenbank speziell für früh- bzw. kindheitspädagogische Studienangebote sind aktuell<sup>3</sup> 109 Studiengänge an 79 Hochschulstandorten erfasst. Sieben davon befinden sich in Bayern (DJI, 2014a). Dies ist zwar ein enormer Fortschritt, wenn man bedenkt, dass 2004 deutschlandweit nur drei Studiengänge im Bereich der Frühpädagogik angeboten wurden, dennoch hat die „frühpädagogische Ausbildungslandschaft gleichzeitig (...) an Transparenz eingebüßt. Die Unübersichtlichkeit bestehender Ausbildungsangebote resultiert wesentlich aus einem

---

<sup>3</sup> Stand März 2014.

Umstand: Bislang liegt kein – für alle Ausbildungsangebote geltender – gemeinsamer Bezugsrahmen vor, der Ausbildungsstandards formuliert“ (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 9). Ähnlich wie bei der Strukturierung zu erwerbender Kompetenzen von WeiterbildnerInnen (vgl. Kapitel 4.2), soll auch hier der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) zu einer möglichen Verbesserung der Bewertung und einer Vergleichbarkeit der Kompetenzen beitragen (ein Überblick dazu findet sich bei Gebrande, 2011).

Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit (BA), haben ErzieherInnen nicht nur die Möglichkeit in Kindergärten, Krippen und Horten<sup>4</sup>, sondern auch in Kinderheimen, Jugendwohnheimen, Erziehungsheimen, Jugendzentren, Erziehungs-, Familienberatungs- und Suchtberatungsstellen sowie ambulanten sozialen Diensten, Tagesstätten oder Wohnheimen für Menschen mit Behinderung zu arbeiten (BA, 2014a). Im Rahmen der Ausbildung werden auf der Grundlage von spezifischen Regelungen, wie bspw. der Ausbildungs- und Prüfungsordnung, Kernkompetenzen in den Bereichen Elternarbeit, Erziehung, Freizeitgestaltung, Frühförderung, Gruppenarbeit, Offene Ganztagsgrundschul-Arbeit, Vorschularbeit und -erziehung beschrieben. Da auch die Lehrpläne für angehende ErzieherInnen dementsprechend gestaltet sind, reichen die Inhalte der Ausbildung deutlich über die alleinige Arbeit in einer Kindertageseinrichtung hinaus (vgl. zur Breitbandausbildung der ErzieherInnen Janssen, 2011).

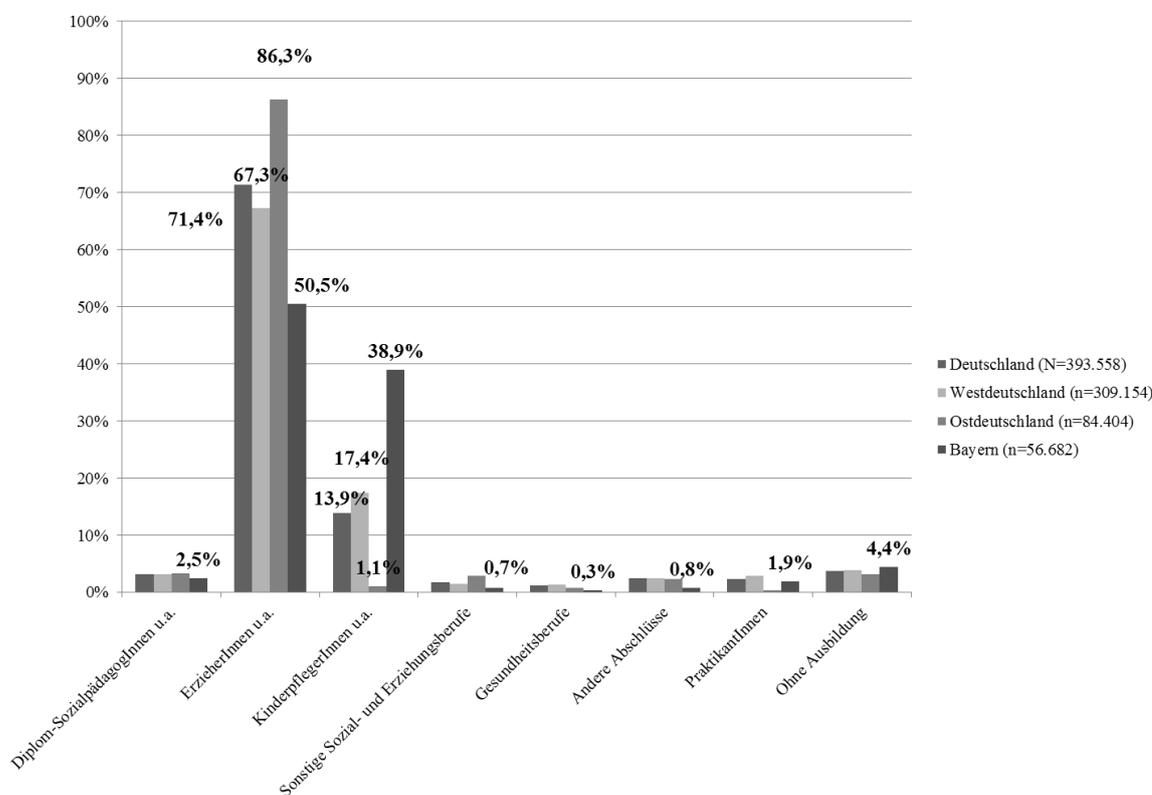
Da in der vorliegenden Arbeit die frühpädagogischen Fachkräfte in *Bayern* betrachtet werden und sich die Ausbildung für ErzieherInnen sehr heterogen darstellt, wird kurz auf die rechtlichen Regelungen des Bundeslandes eingegangen. Zuvor wird aber der Ausbildungsberuf zur/m *Sozialpädagogische/r AssistentIn* bzw. *KinderpflegerIn* skizziert. Dieser Beruf war 2011 vor allem in Bayern mit knapp 39 Prozent sehr stark vertreten (vgl. Abbildung 2.1) und ist zumeist der ErzieherInnenausbildung vorgelagert. Die schulische Ausbildung an Berufsfachschulen (oder Berufskolleg) zur KinderpflegerIn dauert in der Regel zwei bis drei Jahre. KinderpflegerInnen sind überwiegend in Kindergärten, Kinderkrippen und Horten, Kinderheimen, Wohnheimen für Menschen mit Behinderung, Beratungsstellen oder bei ambulanten Diensten tätig. Voraussetzung ist ein Hauptschulabschluss – je nach Bundesland kann dies variieren – oder ein mittlerer Bildungsabschluss wie bei der Ausbildung zur ErzieherIn (BA, 2014b). In Bayern werden die rechtlich erforderlichen pädagogischen Qualifikationen für die Zulassung des pädagogischen Personals für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Fachkräfteangebots mit §16 des AVBayKiBiG festgelegt (Bayerische Staatskanzlei, 2005; StMAS, 2013b). Grundlage ist neben den für die Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsziele erforderlichen deutschen Sprachkenntnissen, eine fachtheoretische und -praktische sozialpädagogische Ausbildung, deren Nachweis durch einen in- oder aus-

---

<sup>4</sup> Als ein Angebot der Tagesbetreuung von Schulkindern hat der Hort einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, der die Entwicklungsförderung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zur Richtschnur hat (StMAS, 2014).

ländischen Abschluss mindestens auf dem Niveau einer Fachakademie erfolgt (Absatz 1). Dies gilt für ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und SozialpädagogInnen. Pädagogische Ergänzungskräfte, zu denen auch die KinderpflegerInnen gehören, müssen mindestens eine zweijährige, abgeschlossene und überwiegend pädagogisch ausgerichtete Ausbildung nachweisen können (Absatz 4). Das Einkommen der Beschäftigten von Bund und Kommunen richtet sich nach der Eingruppierung in die Entgeltgruppen und Stufen des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst (TVöD). Weitere Informationen über Verdienst- und Karrieremöglichkeiten oder die Möglichkeit von berufsvorbereitenden Praktika können z.B. der Seite der BA entnommen werden (BA, 2014a; 2014b).

Abbildung 2.1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2011 nach Ausbildungsabschluss und Ländergruppen und dem Bundesland Bayern



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der überwiegende Teil der Kita-Fachkräfte an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet wird, wobei der Bedarf an frühpädagogischen Fachkräften damit allein nicht befriedigt werden kann (Rauschenbach & Schilling, 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Schilling, 2012). Dies zeigen auch aktuelle Maßnahmen, in denen bspw. Grundschullehrkräfte für die Arbeit in der Kindertagesstätte nachqualifiziert werden (vgl. für weitere Emp-

fehlungen zur Fachkräftegewinnung oder zum Thema Quereinsteiger BMFSFJ, 2012; Dudek & Gebrande, 2012).

### 2.1.3 Auftrag und Arbeitsbedingungen der frühpädagogischen Fachkräfte

Der Blick soll nun auf den eigentlichen Auftrag der frühpädagogischen Fachkräfte gerichtet werden, welchen sie nach ihrer Ausbildung im Rahmen ihrer Arbeit in Kindertageseinrichtungen erfüllen sollen. Das „Recht des Kindes auf Bildung von Anfang an“ (StMAS & IFP, 2012, S. XVI), kennzeichnet die institutionell organisierte Arbeit mit kleinen Kindern. Kindertageseinrichtungen als Teil des öffentlichen Bildungswesens sind einem ganzheitlichen Förderauftrag verpflichtet und werden mit „ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten [als] geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse“ (KMK, 2004, S. 1) angesehen, in denen Bildung, Betreuung und Erziehung ausgeübt werden können. Diese sehen sich seit einigen Jahren öffentlichen Diskussionen und Fachdebatten zu den unterschiedlichsten Themenbereichen ausgesetzt (Roßbach & Frank, 2008). Nicht nur der gesellschaftspolitische Wandel, welcher den pädagogischen Tageseinrichtungen für Kinder eine verstärkt familienergänzende Funktion auch vor dem Hintergrund sich wandelnder Familienstrukturen zuweist, sondern auch neue entwicklungspsychologische und wissenschaftliche Erkenntnisse (bspw. um die Fragen zur pädagogischen Qualität in Kitas durch die NUB-BEK Studie: Tietze et al., 2013) sowie der Wandel von Informations- und Kommunikationstechnologien und politische Rahmenvorgaben – um hier nur wenige Beispiele zu nennen – stellen die Einrichtungen, und mit diesen auch die frühpädagogischen Fachkräfte sowie in der Folge auch deren WeiterbildnerInnen, vor immer neue Herausforderungen und machen Reformen der Ausbildung des Berufes vor dem Hintergrund steigender Anforderungen notwendig. Neben der Diskussion um die Qualität der Kindertageseinrichtungen, gehört auch die Diskussion um die Akademisierung des Berufes vor dem Hintergrund mangelnder Anerkennung seitens der vielfältigen Anforderungen, fast schon zum Alltag (u.a. Speth, 2010; Blossfeld et al., 2012).

Nach den Rahmenvorgaben der Länder für frühe Bildung, festgelegt durch die Jugend- und die Kultusministerkonferenz (2004), liegt der „Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen (...) in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (KMK, 2004, S. 1). Der Förderauftrag umfasst dabei die Trias Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung mit ein. Unter *Erziehung* wird dabei verstanden nicht nur die Umwelt des Kindes, sondern auch dessen Interaktion mit ihr zu gestalten. Dafür ist nicht nur ein solides Fachwissen über die kindliche Entwicklung und deren altersspezifische Interessen wichtig, sondern gleich-

zeitig die Fähigkeit zur individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Bedürfnisse des einzelnen Kindes. Erziehung muss sich dabei, wenn sie auf Bildung abzielen soll, auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, die in der Praxis erarbeitet und erprobt werden (Miller-Kipp & Oelkers, 2007). Die Qualität der frühkindlichen Bildung ist dabei neben einer Anpassung der Ausbildung wesentlich abhängig von der Bereitschaft der frühpädagogischen Fachkräfte, sich mit aktuellen Entwicklungen auseinander zu setzen und das bereits vorhandene Wissen durch berufsbezogene Weiterbildung auszubauen (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2). Unter *Bildung* als die „die höchste proportionierliche Ausbildung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen“ (Tenorth, 2008, S. 129, Hervorh. i. Orig.), werden Konstruktionsprozesse verstanden, die durch die Selbst- und Umweltwahrnehmung des Kindes geschehen. Damit ist also nicht der reine Erwerb von Kompetenzen gemeint. Um den Bildungsauftrag erfüllen zu können, ist es notwendig, dass die frühpädagogischen Fachkräfte den Weg für eine aktive und gleichzeitig reflektierte Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt bereiten. Dafür müssen kindgerechte Themen identifiziert und aufbereitet werden, so dass die Eigenmotivation des Kindes angeregt wird. *Betreuung* wird nach Rauschenbach (2009) als ein „vergleichsweise unbestimmter, alltagsnaher Begriff ohne wissenschaftliche Ambitionen“ (ebd., S. 104) verwendet, obgleich Betreuung „zu einem unverzichtbaren Fundament frühkindlichen Aufwachsens“ (ebd., S. 105) wird, wenn man diese nicht nur als ein Aufpassen auf Kinder definiert, sondern in ihrer Gesamtheit betrachtet. Rauschenbach (2009) lehnt sich dabei an die deutsche Übersetzung des englischen Begriffes „Care“ und gleichzeitig an die Bedeutung der Bindungsforschung an. Er beschreibt Betreuung als etwas, das „in seinen gelungenen Formen eben auch viel mit Zuwendung, Beziehungsstabilität, Urvertrauen sowie zwischenmenschlicher Begegnung und mit Dialog zu tun hat“ (ebd., S. 105). Heutzutage wird von einer wechselseitigen Bindungsbeziehung ausgegangen, die von Partnern gelebt wird und die ihr Verhalten gegenseitig beeinflusst. Das Kind ist also nicht ausschließlich Empfänger einer Hilfestellung in einer asymmetrischen Beziehung, sondern Kind und frühpädagogische Fachkräfte beeinflussen sich durch die Anerkennung der Bedürfnisse beiderseitig in ihrem Verhalten. Damit wird die Betreuung zu einem Grundstein für den Bildungsauftrag, da hier das dafür nötige Vertrauensverhältnis aufgebaut wird (Laewen, 2006).

Neben der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder, gehören „Beobachten und Planen“ (u.a. Materialien erstellen), „Musisch-künstlerisches Fördern“, „Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Fördern“, das altersgemäße „Erziehen, Betreuen und Fördern“, „Dokumentieren“, „Pflegen“ (u.a. durch das Versorgen kranker Kinder) und „Informieren“ (z.B. der Eltern durch Elternabende) zu den wesentlichen *Aufgaben* der ErzieherInnen (BA, 2014a). Um diese bewältigen zu können, sind Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Interesse an Kunst und Musik und ein breites Allgemeinwissen von Bedeutung, um die Kinder

angemessen fördern zu können. Daneben müssen die Fachkräfte nach Betz (2013) mit den Herausforderungen der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zurechtkommen, Gefahren für das Kindeswohl jederzeit im Blick haben, in der Lage sein, mit der Vielfalt an kulturellen Hintergründen umgehen zu können, sich sprachdiagnostische Kompetenzen aneignen, den Inklusionsgedanken umsetzen können und den Umgang mit den Erziehungsberechtigten – auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Milieus – beherrschen. Beobachten, dokumentieren, Übergänge gestalten und zur Sicherung und Entwicklung von Qualität beitragen, sind ebenfalls notwendige Kompetenzen, die in der „ständig wachsende[n] Literatur zur Rolle von frühpädagogischen Fachkräften und zu ihrem Arbeitsfeld“ (Betz, 2013, S. 260) beschrieben werden.

Die *Arbeitsbedingungen* unter denen die frühpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen diese Erwartungshaltungen erfüllen, dürfen dabei nicht außen vor gelassen werden. Dazu zählen z.B. neben der Arbeit im Freien, in Sporteinrichtungen und damit unter den unterschiedlichsten Witterungsbedingungen, auch die Arbeit in Büroräumen, Lärmbelastung, die Verantwortung für Kinder und unregelmäßige Arbeitszeiten (BA, 2014a; 2014b; von Balluseck, 2008). Die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen beeinflusst das Bewusstsein der eigenen Lebensqualität, das Gefühl von Anerkennung, Wertschätzung und von Sicherheit (u.a. Fuchs & Trischler, 2008). Die gesellschaftliche Wertschätzung des Berufes wird zudem als wesentlich für die Ausübung der Tätigkeit und für die Bereitschaft der Weiterentwicklung der eigenen Fach- und Handlungskompetenzen angesehen und drückt sich neben den Arbeitsbedingungen in „Autonomie, Arbeitsbelastung und Bezahlung“ (von Balluseck, 2008, S. 20) aus. In diesem Zusammenhang hat die bereits erwähnte Studie der GEW aus Sicht der ErzieherInnen Daten erhoben, die aufzeigen, wie diese ihre Arbeitsbedingungen beurteilen. Besonders schwierig werden neben der Arbeitsintensität, die sich durch einen zu hohen Arbeits- und Leistungsdruck auszeichnet, die körperlichen Anforderungen des Berufes beurteilt. Ebenso zeigen sich gravierende Schief lagen bei der Einkommenssituation und der wahrgenommenen Sicherheit der ErzieherInnen (Fuchs & Trischler, 2008). Dennoch konnte insgesamt eine „hohe Identifikation von Erzieherinnen und Erziehern mit ihrer Tätigkeit“ (Fuchs & Trischler, 2008, S. 3, Hervorh. i. Orig.) festgestellt werden. Für eine gute Arbeit sind ihnen neben der Sicherheit im Arbeitsverhältnis, einem respektvollen Umgang miteinander und transparentem Informationsfluss, vor allem Kreativität und Sinngehalt ihrer Arbeit besonders wichtig.

Die heterogenen Anforderungen und Erwartungen an die Arbeit mit kleinen Kindern sind vielfältig, und müssen je nach Situation und Kind immer wieder reflektiert und angepasst werden. Da das ursprüngliche Berufsprofil den sich stetig wandelnden Anforderungen nur teilweise gerecht werden kann, entsteht die Notwendigkeit nach der Professionalisierung der Erzieherausbildung zum einen, zum anderen aber auch nach kontinuierlicher Weiterbildungsbereitschaft der bereits gegenwärtig tätigen ErzieherInnen

(Blossfeld et al., 2012; Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013). Nach Wildgruber und Becker-Stoll (2011) versteht sich Professionalität als Qualitätskriterium, das sowohl Kompetenzen und Wissen als auch die innere Haltung von pädagogisch Handelnden umfasst und sich im Sinne des prozesshaften lebenslangen Lernens in einem stetigen Wandel befindet. Leitbild ist dabei das Zusammenspiel von Bildung, Erziehung und Betreuung, wobei die Umsetzung in einem Raum emotionaler und zwischenmenschlicher Beziehungen stattfinden sollte, in dem sich die Kinder gebunden und sicher fühlen (von Balluseck, 2008). Daran wird auch die Doppelrolle der frühpädagogischen Fachkräfte im System des lebenslangen Lernens deutlich, denn sie sind auf der einen Seite für die Gestaltung der ersten Bildungsprozesse der (Klein(st))Kinder verantwortlich, andererseits aber auch aufgefordert, sich selbst durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen den sich ändernden Anforderungen an ihren Beruf zu stellen (Enders, 2010). Der „professionelle Umgang mit der Arbeit in Ungewissheit, eine Professionalität, die dem forschenden Bemühen zugrunde liegt, eine fall- und situationsensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen“ (Nentwig-Gesemann, 2008, S. 255) wird dabei als wesentlich für das pädagogische Handeln angesehen. Diese Arbeit in Ungewissheit betrifft auch die frühpädagogischen Fachkräfte, denn die pädagogischen Situationen in denen sie sich befinden, „sind oft durch viele Einflüsse (Faktorenfülle) gekennzeichnet und pädagogisches Handeln ist komplex“ (Neuß, 2010, S.16) da es durch unterschiedliche Handlungssituationen strukturiert wird. Dazu gehören nach Neuß (2010) neben den *handelnden Personen* (bspw. PädagogInnen, Heranwachsenden, Eltern und Unbeteiligte), *wechselnde Handlungskontexte* wie Familie, Freizeit oder Schule, die *zeitlichen Dimensionen* der handelnden Personen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) und sich stetig *verändernde gesellschaftliche Bedingungen*, zu denen auch die Veränderung von Werten zählt (ebd., S. 16). Diese machen für die pädagogisch Handelnden „die Fähigkeit, sich auf überraschende und nicht vorhersehbare Situationen einzustellen“ (ebd., S. 16) notwendig. Neuß (2010) bezeichnet diese Fähigkeit als professionelles „Improvisationsvermögen“ und betont die Notwendigkeit, dieses nicht nur durch „subjektive Intuition“ im praktischen Handeln zu zeigen, sondern dabei auch auf „ein professionelles und reflektiertes Fachwissen“ (ebd., S. 16) zurückzugreifen (auch von Balluseck, 2008). Ein wesentliches Thema, welches in der Vergangenheit oft vernachlässigt worden ist, stellt die berufsbegleitende Fortbildung von ErzieherInnen dar. In diesem Zusammenhang „haben uns Forschungen zur Entwicklung des pädagogischen Personals in verschiedenen Einrichtungen gelehrt, dass Professionalität bzw. Expertise erst im Verlauf von Praxis ausgebildet werden kann“ (Fried & Roux, 2006, S. 381). Berufliche Handlungskompetenz differenziert sich nach Fried und Roux (2006) erst im Verlauf reflektierter Erfahrungen aus, aber nicht ausschließlich im Rahmen der Ausbildung. „Qualifizierungskonzepte (...) müssen sowohl Ausbildungs- als auch Fort- und Weiterbildungskonzepte beinhal-

ten“ (ebd., S. 381). Daher soll im Folgenden gezielt auf die Weiterbildungsbeteiligung und das Weiterbildungsverhalten des pädagogischen Fachpersonals als wesentliche Aspekte der Professionalisierung eingegangen werden.

## **2.2 Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen der frühpädagogischen Fachkräfte**

Bei den nachfolgenden Ausführungen spielen insbesondere aktuelle Untersuchungen der WiFF-Initiative eine Rolle, da hier in regelmäßigen Abständen Daten zum Weiterbildungsverhalten der Fachkräfte erhoben und dokumentiert werden. Das wesentliche Ziel der Initiative besteht darin, auf der einen Seite das Weiterbildungssystem in Deutschland, u.a. durch bundesweite Befragungen relevanter Akteure aus dem frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsbereich, transparenter zu gestalten und zum anderen nicht nur die Qualität der Angebote, bspw. durch die kritische Reflexion bereits bestehender Standards, sicherzustellen, sondern auch die Anschlussfähigkeit der Bildungswege zu fördern. Die Überarbeitung von Anerkennungsstrukturen wird dabei als besonders relevant betrachtet. Die Kooperation und Vernetzung der Akteure untereinander werden gefördert und gleichzeitig Expertisen mit Experten aus Wissenschaft und Praxis durchgeführt, so dass eine Verzahnung der unterschiedlichen Perspektiven sowie aktueller Forschungsrichtungen der Frühpädagogik als ein Feld der Bildungsforschung, einfließen können (DJI, 2014b). Damit leistet die Initiative einen großen Anteil bei der aufkommenden Dynamik der letzten Jahre in Bezug auf den Fort- und Weiterbildungsbereich (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011).

Generell wird das Weiterbildungsverhalten „durch alle Faktoren, die das Aufgreifen und Durchführen von Weiterbildung in einer Gesellschaft betreffen, bestimmt“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 767). Neben einer Darstellung der Motive von TeilnehmerInnen, gehört dazu auch eine Analyse von Fort- und Weiterbildungsinstituten sowie die Zusammensetzung der Weiterbildungsinteressenten anhand spezifischer Kriterien. Im Kontext der geschilderten beruflichen Rahmenbedingungen, werden nachfolgend die wesentlichen Aspekte des Weiterbildungsverhaltens der frühpädagogischen Fachkräfte thematisiert. Die Weiterbildungsträger werden bei den institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen von Weiterbildung dargestellt, so dass an dieser Stelle auf Kapitel 3.1 verwiesen ist.

### **2.2.1 Weiterbildungsbeteiligung der frühpädagogischen Fachkräfte**

Im europäischen Vergleich wird Fort- und Weiterbildung „als kontinuierliches, berufsbegleitendes Lernen zur Ergänzung und Aktualisierung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse, als kumulative und lebenslange persönliche und professionelle Bildung oder als Stützmaßnahme zur Umsetzung von Bildungsreformen“ (Oberhuemer

2012, S. 75) verstanden. Vor allem mit der stetig ansteigenden Bedeutung des lebenslangen Lernens in der Arbeitswelt, ist die Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung immer bedeutender geworden (Tippelt, 2007; Hof, 2009). Während im Bildungsbericht (2012) noch eine Stagnation der Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung insgesamt festgehalten wurde, stellt der AES Trendbericht auf Grundlage von 2012 erhobenen Daten, mit 49 Prozent die bisher höchste Weiterbildungsbeteiligung seit 1979 fest. Dabei werden vor allem die Kriterien *Alter* (zwischen 18 und 54 Jahren beteiligt sich rund die Hälfte an Weiterbildung, danach sinkende Teilnehmezahlen), *Geschlecht* (Männer: 51% und Frauen: 47%), *Erwerbsstatus* (56% der Erwerbstätigen beteiligen sich an Weiterbildung), *berufliche Stellung* (Beamte: 81%, Angestellte: 61% und Selbstständige: 52%), *Größe des Betriebes* (je größer, desto höher ist die Weiterbildungsteilnahme insgesamt), befristeter (59%) oder unbefristeter *Arbeitsvertrag* (57%), *Schulabschluss* und *berufliche Bildung* als wesentlich für die Weiterbildungsteilnahme beschrieben. Der Bildungshintergrund scheint in den Bereichen der *beruflichen Weiterbildung* allerdings am wichtigsten zu sein (BMBF, 2013, S. 2ff). „Mit zunehmendem Bildungsniveau steigt die Beteiligung sowohl an Weiterbildung insgesamt als auch an der betrieblichen, der individuell berufsbezogenen und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung“ (ebd., S. 32). Dies bestätigen auch die Erkenntnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) aus dem Jahr 2013. Hier wird zusätzlich ein vertiefter Blick auf den Unterschied zwischen den Geschlechtern u.a. im Hinblick auf das Alter geworfen: Die „Weiterbildungsbeteiligung steigt mit dem Alter erst leicht an und sinkt dann ab etwa 40 Jahren zunehmend ab. Die Beteiligungsquoten der 30- bis 39-Jährigen liegen in der Regel leicht über denen der jüngeren Kohorten“ (BiBB, 2013, S. 297). Vor diesem Hintergrund ist wichtig, dass dies nicht ersichtlich wird, wenn man Männer und Frauen getrennt voneinander betrachtet. Denn während

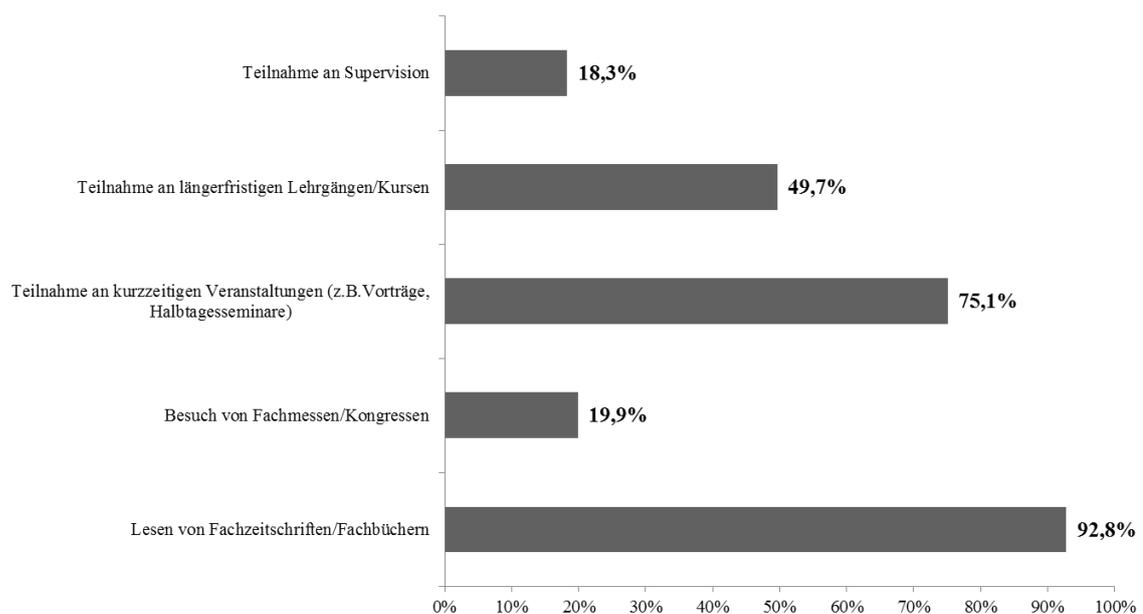
„weibliche Erwerbstätige faktisch in jedem Jahr und in jeder Altersgruppe höhere Weiterbildungsbeteiligungsquoten aufweisen als die jeweiligen Vergleichsgruppen bei den Männern, ist der Unterschied bei der Gruppe der 20- bis 29-Jährigen besonders ausgeprägt. Seit 2006 übertreffen 20- bis 29-Jährige Frauen ihre Altersgenossen um mehr als 25% – mit zunehmender Tendenz.“ (BiBB 2013, S. 297)

Dies zeigt sich in keiner der anderen Altersgruppen. Frauen steuern dabei generell mehr zu der Entwicklung bei als Männer. Gleichzeitig wurde deutlich, dass – wenn auch mehr bei den Frauen – die älteren Erwerbstätigen aufgeholt haben (BiBB 2013, S. 298).

Eine Sekundäranalyse der 2006 durchgeführten und repräsentativen BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung bei in Deutschland lebenden, deutschsprachigen Erwachsenen im Erwerbsalter, hat gezeigt, dass ein Großteil der ErzieherInnen in Deutschland in den letzten zwei Jahren an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen hat. Das Lesen von Fachliteratur oder die Teilnahme an Seminaren und Lehrgängen stehen dabei für über 90 Prozent der ErzieherInnen im Vordergrund (Iller & von Hippel, 2011). Ähnli-

che Ergebnisse zeigten sich in der KiTa-Studie der GEW von 2007. Auch hier konnte eine hohe Weiterbildungsbeteiligung und -bereitschaft der ErzieherInnen an beruflicher Weiterbildung festgestellt werden. Knapp 99 Prozent (n=1.860) der Befragten gaben hierbei an, unterschiedliche Angebote beruflicher Weiterbildung genutzt zu haben (vgl. Abbildung 2.2). Davon wurde mit knapp 93 Prozent überwiegend das Lesen von Fachzeitschriften und Fachbüchern, gefolgt von der Teilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen (75,1%) genannt. Die Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten werden dabei von der Berufsgruppe der ErzieherInnen wesentlich positiver beurteilt, als dies bei den anderen untersuchten Berufsgruppen der Fall war (Fuchs-Rechlin, 2007; Fuchs & Trischler, 2008), obwohl viele die eigene Fortbildung nicht nur selbst finanzieren müssen, sondern an diesen auch außerhalb der Arbeitszeit teilnehmen (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010).

Abbildung 2.2: Form der beruflichen Weiterbildung der ErzieherInnen in der GEW KiTa-Studie (2007)



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fuchs-Rechlin, 2007, S. 15; N=1.887)

2010 wurden im Rahmen einer WiFF-Studie gut 4.600 Einrichtungsleitungen, MitarbeiterInnen und PraktikantInnen in Kindertageseinrichtungen telefonisch und schriftlich u.a. dazu befragt, wie sie sich weiterbilden (Beher & Walter, 2012). Hierbei konnte bestätigt werden, dass ein großes Interesse an der Teilnahme von berufsbegleitender Weiterbildung besteht. 96 Prozent haben angegeben in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. Dabei sind es allerdings auch hier vor allem die kurzzeitigen Veranstaltungen mit einer Dauer von bis zu drei Tagen (inklusive kurzer Informationsveranstaltungen von einem halben Tag oder

wenigen Stunden), die 82 Prozent der Befragten zum Besuch angeregt haben. Dagegen haben nur 15 Prozent der Befragten Veranstaltungen besucht, die länger als drei Tage andauert haben. Aber auch teambezogene Veranstaltungen wie Inhouse-Fortbildungen oder Teamtage werden von 64 Prozent der Befragten in Anspruch genommen (Beher & Walter, 2012). Eine Begründung für die Wahl der überwiegend kurzfristigen Angebote kann bspw. in den bereits beschriebenen beruflichen Belastungen oder der fehlenden Zeit u.a. als eine Folge der fehlenden Personalressourcen angesehen werden (vgl. auch Kapitel 2.2.2). Mit Blick auf die Position, welche die Befragten innerhalb der Einrichtung inne haben, und die Ausbildungsebene, hat sich herauskristallisiert, dass *„Leitungskräfte und höher qualifizierte Beschäftigte (...) Weiterbildungsangebote häufiger und intensiver [nutzen]“* (Beher & Walter, 2012, S. 34, Hervorh. i. Orig.). Bei den Leitungskräften ist dieser Trend in fast allen Veranstaltungskategorien zu verzeichnen und lässt sich auch durch die Formulierung der Items, bspw. „Teilnahme an Qualitätszirkeln, einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen“ und der Position als Leitungskraft erklären. „Mit Ausnahme der Veranstaltungen die länger als eine Woche dauern, übersteigt die Beteiligungsquote der Akademikerinnen und Akademiker bei allen abgefragten Settings die Beteiligungsquote der Absolventinnen und Absolventen der Fachschule“ (Beher & Walter, 2012, S. 35). AkademikerInnen nehmen auch häufiger an Arbeitskreisen und Qualitätszirkeln teil. Die dritte untersuchte Gruppe der AbsolventInnen mit Berufsfachschulabschluss zeigt den geringsten Nutzungsgrad bei allen untersuchten Formaten. In Bezug auf die Veranstaltungsformate kann zusammenfassend festgehalten werden, dass künftig der Wunsch nach einer Ausweitung der teambezogenen Veranstaltungen (85,4%) und kurzzeitigen Veranstaltungen (69,1%) besteht.

Für frühpädagogische Fachkräfte steht eine große und damit auch heterogene Anzahl an Fort- und Weiterbildungsanbietern zur Verfügung. Eine Auswahl kann dabei zwischen öffentlichen Institutionen, Nonprofit-Organisationen und kommerziellen Anbietern getroffen werden, wobei Wohlfahrtsverbände und freigemeinnützige Träger die größten Anbieter darstellen (vgl. Kapitel 3.1). Dementsprechend existiert eine Vielfalt an Angeboten zu den unterschiedlichsten Themenbereichen. Nach einer Untersuchung von Beher und Walter (2010) dominieren kindbezogene Weiterbildungsthemen. Dies wird auch bei der GEW KiTa-Studie deutlich:

„Die wichtigsten Fortbildungsthemen zeigen, dass die Bildungsbegleitung, die individuelle Förderung von Kindern bei den ErzieherInnen groß geschrieben wird: 51% beschäftigten sich mit der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen, 41% mit dem Themenbereich Sprachförderung/Spracherziehung und 37% mit dem Thema Diagnose und Begutachtung der kindlichen Entwicklung.“ (Fuchs-Rechlin, 2007, S. 14)

Während die MitarbeiterInnen der Kitas meist regelmäßige Informationen über Weiterbildungsveranstaltungen erhalten, persönliche Ansprache erfahren oder Zielvereinbarungsgespräche genutzt werden (Beher & Walter, 2012), gibt es auch im Internet, bspw.

auf den Seiten der WiFF oder des BiBB, die Möglichkeit individuell und fachlich passende Weiterbildungsangebote zu recherchieren.

Grundsätzlich beschreibt von Hippel (2011) sowohl strukturelle als auch individuelle Voraussetzungen, welche die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung beeinflussen. Während die strukturellen Voraussetzungen rechtliche Verpflichtungen, institutionsinterne Vereinbarungen oder Weiterbildungskulturen innerhalb einer Einrichtung beschreiben – finanzielle und zeitliche Ressourcen können dabei u.a. entscheidenden Einfluss auf die Teilnahme haben – beinhalten die individuellen Voraussetzungen Werthaltungen und Motive – dabei können u.a. positive oder negative Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung bedeutend werden. Einige Faktoren, wie bspw. die Möglichkeit der Finanzierung oder die Verpflichtung für eine Teilnahme, wurden bereits angesprochen. Inwiefern diese Voraussetzungen aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte als Gründe für oder gegen einen Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen gewertet werden, wird nachfolgend genauer betrachtet.

### **2.2.2 Weiterbildungsmotive und -barrieren**

„Geht man davon aus, daß [sic!] Bildung sich im reflektierten Handeln bekundet, also in der Art und Weise, in der der einzelne [sic!] fähig ist, die Aufgaben zu erkennen und auszuführen, die sich ihm im Leben stellen, und darin, wie er diesen Aufgaben nachzukommen sucht, dann wird deutlich, daß [sic!] berufsbezogene Weiterbildung auch bereits mit ihrem Schwerpunkt, nämlich dem Ausbau oder der Aneignung beruflicher Qualifikationen, entscheidende und unumgängliche Beiträge zur Bildung der Betreffenden leistet. Dazu zählen der Ausbau von Fähigkeiten, die für die Ausführung der Handlungsvollzüge wichtig sind, auf die sich die betreffende berufliche Weiterbildungsveranstaltung im besonderen [sic!] richtet, mit den jeweils dazugehörigen Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten, Verhaltensweisen sowie der Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiterlernen. Sie erhöhen das individuelle Sichersein, sie verbessern die Möglichkeit, zu größerer Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung zu gelangen, und erfüllen damit humane Bedürfnisse und leisten damit wesentliche Beiträge zum Ausbau der Fähigkeit zur Selbstbestimmung.“ (Schmiel, 1977, S. 10)

Mit Blick auf den Bildungsbegriff thematisiert Schmiel (1977) hier wesentliche Vorteile von beruflicher Weiterbildung. Inwiefern diese auch für die frühpädagogischen Fachkräfte motivierend für eine Weiterbildungsteilnahme sind, wird sich zeigen. Im Folgenden werden die individuellen Voraussetzungen für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen angesprochen.

Ein Interesse an Angeboten der Erwachsenenbildung besteht vor allem dann, wenn dahinter nicht nur ein konkreter, sondern vor allem ein beruflicher Nutzen für die TeilnehmerInnen steht (Siebert, 2006). Dabei ist nicht nur das thematische Interesse im Vordergrund. Auch Geselligkeit, kultivierte Gespräche, die eigene Selbstdarstellung,

schlicht Abwechslung oder die Suche nach Kontakten seien dabei ähnlich bedeutsam (ebd., S. 39). „Teilnehmende wollen nicht nur lernen, was sie noch nicht wissen, sie wollen auch Bestätigung finden was sie bereits wissen. Und sie wollen ihr Wissen demonstrieren können“ (ebd., S.104). Auch im Bildungsbericht (2012) wurde der Nutzen erfragt, den die TeilnehmerInnen von beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen für sich sehen. Dabei hat sich gezeigt, dass es in erster Linie eine höhere persönliche Berufszufriedenheit durch einen an die Veranstaltungen anschließenden Anstieg des Wissens und Könnens ist, den sich knapp 60 Prozent von der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen versprechen. 45 Prozent erwarten eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit und über zwei Drittel die Möglichkeit neue Aufgaben übernehmen zu können. Aber auch die Möglichkeit im Anschluss einen neuen Arbeitsplatz oder Job zu finden, die Chance eines beruflichen Aufstiegs oder eine Gehaltserhöhung sind für 22 Prozent relevant (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 152f.; vgl. zu den positiven Einflüssen auf die Teilnahmebereitschaft durch das Erwarten finanzieller Vorteile auch Schiersmann & Strauß, 2006). Der Nutzen von Weiterbildung, der dann als tatsächlich realisiert von denjenigen, die eine Nutzenerwartung angegeben haben, wahrgenommen wurde, stellt sich dagegen etwas anders dar. Eine Gehaltserhöhung, ein beruflicher Aufstieg oder das Finden eines Arbeitsplatzes in der Folge von Weiterbildung hat sich nur bei einem knappen Drittel eingestellt. „Deutlich höher liegt der wahrgenommene Nutzen bei den beruflich-inhaltlichen Aspekten: Hier sehen zwischen drei und über vier Fünftel ihre Erwartungen erfüllt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 153). Zwischen Männern und Frauen zeigen sich in diesem Zusammenhang vor allem bei den beruflichen Statusverbesserungen Unterschiede. Diese sehen weniger Frauen als Männer als verwirklicht an. Materielle Erwartungen scheinen hier weniger realisierbar als inhaltliche.

Konkret auf die Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte bezogene Motive für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen haben Beher und Walter (2012) untersucht. Sehr wichtig waren dabei für die befragten Leitungskräfte und pädagogischen MitarbeiterInnen der Kitas Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben und Tipps für die praktische Arbeit in Kitas zu erhalten. Gleichzeitig waren der Austausch eigener Erfahrungen mit Anderen (auch Siebert, 2006) sowie Motivation für die eigene Arbeit zu gewinnen ein wichtiger Aspekt. Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person bewerten die Befragten als wichtig (auch Schmiel, 1977); genauso den Erhalt einer Bescheinigung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Dies ist insofern wichtig, als dass der Bildungsbericht 2012 eine mangelnde Transparenz über die Erträge von Weiterbildung attestiert, indem vielen TeilnehmerInnen von Weiterbildung keine Zertifikate ausgestellt werden und gewonnene Erkenntnisse durch Weiterbildung nicht für den Arbeitsmarkt festgehalten werden können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Weiterhin ist es für die frühpädagogischen Fachkräfte wichtig, durch Weiterbil-

derung den eigenen Arbeitsplatz zu sichern, bzw. die Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz zu verbessern oder aber einen beruflichen Abschluss zu erwerben (Beher & Walter, 2012). Dagegen als eher unwichtig angesehen werden die Motive durch Weiterbildung beruflich umzusteigen und in der Folge mehr Geld verdienen zu können oder die Umschulung auf einen anderen Beruf. An letzter Stelle steht der Erhalt oder die Verlängerung von Arbeitslosengeld. Die wesentlichen Motive für die Teilnahme beziehen sich auf die Arbeit in der Kita und geben einen Hinweis darauf, dass „die Befragten die fachpolitisch formulierten Herausforderungen an Bildung, Betreuung und Erziehung wahrnehmen, sowie durch Fort- und Weiterbildung Rechnung tragen (möchten)“ (Beher & Walter, 2012, S. 41). Dabei muss erwähnt werden, dass der „Umfang der Beteiligung und Art der Inanspruchnahme von Weiterbildungsveranstaltungen (...) durch das formale Qualifikationsniveau und die Position in der Einrichtung mitbestimmt“ (ebd., S. 40) werden. Hierbei konnte eine große Übereinstimmung zwischen Leitungskräften und pädagogischen MitarbeiterInnen festgestellt werden sowie, dass eine Bescheinigung der erworbenen Kenntnisse vor allem für die AbsolventInnen der Berufsfachschule und weniger für diejenigen mit Fachschul- oder Hochschulabschluss bedeutend ist, was dem höheren Beschäftigungsrisiko zugeschrieben werden kann (dazu genauer Beher & Walter, 2012, S. 42f.). In Verbindung mit dem lebenslangen Lernen konnte innerhalb des Forschungsprojektes Paell festgestellt werden, dass es vor allem die ErzieherInnen sind, die das lebenslange Lernen als bedeutsam für das eigene berufliche Selbstverständnis ansehen und die eine hohe Bereitschaft sich weiterzubilden nicht nur von sich selbst, sondern auch von anderen fordern (Item: „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“; zur Stichprobenbeschreibung vgl. Kapitel 5.3). Dies ist insofern interessant, als dass die ErzieherInnen zu einer Berufsgruppe gehören, die sich im Besonderen auch für das lebenslange Lernen der eigenen Zielgruppe, also der Kinder, verantwortlich fühlt. Der starke Bezug zu den Kindern hat sich auch bei den bevorzugten Themen von Weiterbildungsveranstaltungen gezeigt (vgl. Kapitel 2.2.1). Sie sehen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen als notwendig an, um beruflich erfolgreich sein zu können. Daneben sind auch hier das Kennenlernen netter Menschen und der Austausch mit anderen relevant (von Hippel, 2011). Mit Blick auf das lebenslange Lernen sind also nicht nur individuelle Ressourcen wie Motive, sondern auch Werthaltungen in der Einstellung der frühpädagogischen Fachkräfte zum eigenen Weiterbildungsverhalten angesprochen.

Die Herausforderungen zum (lebenslangen) Lernen können aber aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Sie können positiv, aber auch negativ aufgenommen werden. Bildungsbarrieren oder Lernwiderstände können nach Siebert (2006) entstehen, „wenn Menschen sich bedroht fühlen und Abwehrmechanismen entwickeln“ (ebd., S. 133). Dabei drückt Bildungsbereitschaft „die Aufgeschlossenheit von Individuen gegenüber Bildungsoptionen und ihre Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen [aus]. Sie kann durch

den Abbau von Bildungsbarrieren erhöht werden“ (von Hippel & Tippelt, 2011, S. 806). Doch dazu müssen diese bekannt sein. Von Hippel und Tippelt (2011) nennen dabei in Bezug auf unterschiedliche empirische Erhebungen und u.a. differenziert nach Erwerbsstatus beispielsweise die fehlende Nutzenerwartung im beruflichen oder privaten Bereich, die insbesondere Nichtteilnehmende davon abhält ihr Weiterbildungsverhalten zu ändern. Aber auch der Mangel an zeitlichen und finanziellen Ressourcen, berufliche oder familiäre Verpflichtungen scheinen bedeutend. Ebenso scheint die Ablehnung formal organisierter Weiterbildung v.a. für Personen ohne berufliche Ausbildung relevant zu sein. Negative Lernerfahrungen und die Angst vor Misserfolg hängen eng miteinander zusammen, aber auch die Undurchsichtigkeit des Weiterbildungsmarktes trotz vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsbedarfes werden beschrieben (von Hippel & Tippelt, 2011, S. 807). Siebert (2006) unterscheidet vier verschiedene Gruppen von Lernbarrieren, die in Tabelle 2.1 zusammenfassend dargestellt werden.

Tabelle 2.1: Überblick über vier Gruppen von Lernbarrieren nach Siebert (2006)

Kurse und Kursleitung	Lerninhalte	Umwelt	Biografie
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernorte, Dauer des Kurses, Zeitaufwand</li> <li>• Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Mobiliar</li> <li>• Unzufriedenheit mit Ambiente, Ästhetik</li> <li>• Früherer Kursabbruch</li> <li>• Fehlende Solidarität und Unterstützung in der Gruppe</li> <li>• Konkurrenz, Heterogenität, „Fortgeschrittene“ in Anfängerkursen</li> <li>• Kursleitung: fehlende Anerkennung, Gerechtigkeit, Authentizität, Lernhilfen</li> <li>• Größe der Seminargruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht erkennbarer Praxisbezug</li> <li>• Zu große Komplexität des Themas</li> <li>• Fehlende Systematik, Strukturierung</li> <li>• Mangelnde Anschlussfähigkeit, kein Lebensweltbezug</li> <li>• Geringer Neuigkeitswert</li> <li>• Zu hohes/zuniedriges Niveau</li> <li>• Fachterminologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Rahmenbedingungen, z. B. momentane Tätigkeit, keine materiellen oder immateriellen Lernanreize, keine technischen/organisatorischen Neuerungen am Arbeitsplatz, Schichtarbeit</li> <li>• Erwartungsdruck von außen, z.B. von Vorgesetzten verordnete Weiterbildung</li> <li>• Soziales/familiäres Umfeld: Belastungen, fehlende Ermutigungen</li> <li>• Milieufaktoren: bildungspassive Bezugsgruppen</li> <li>• Fehlende finanzielle Förderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulische Misserfolge</li> <li>• Negative Erwachsenenbildungserfahrungen</li> <li>• Soziale, informatorische, affektive Distanz zu Bildungseinrichtungen</li> <li>• Zukunftspessimismus</li> <li>• Mangelndes Selbstvertrauen</li> <li>• Überforderungsangst/Unterforderungsangst</li> <li>• Krankheit</li> <li>• Geringe Ausdauer und geringe Ambiguitätsintoleranz</li> </ul>

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Siebert, 2006, S. 143f.)

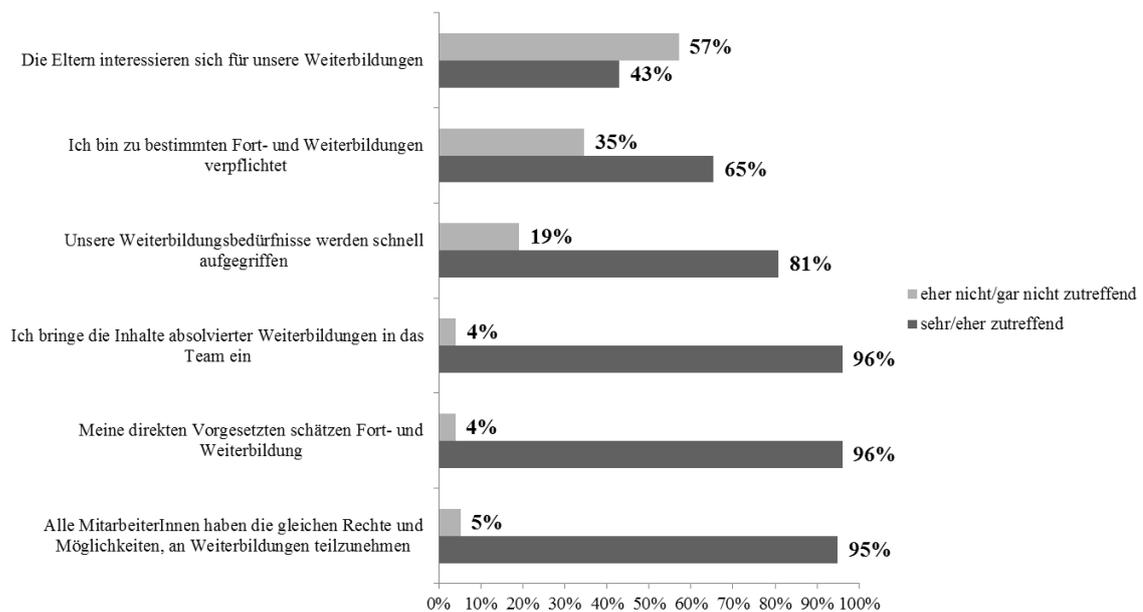
Siebert (2006) bezieht dabei sowohl die Organisation der Kurse, als auch die Kursleitung bzw. deren Verhalten und Auftreten mit ein. Aber auch Lerninhalte („Die am häufigsten geäußerte Kritik an Seminaren lautet: Zu geringer Praxisbezug“, ebd., S.101) und Anforderungen der Umwelt, zu denen neben beruflichen Rahmenbedingungen auch private eingeordnet werden, und biografische Faktoren gehören dazu. Bei letzteren spielen auch die Erfahrungen, welche die Lernenden bereits gemacht haben – nach von Hippel (2011) sind damit individuelle Voraussetzungen angesprochen – eine Rolle.

Während hierbei Weiterbildungsbarrieren dargestellt wurden, die sich nicht auf eine spezielle Berufsgruppe beziehen, hat eine Untersuchung von Beher und Walter (2012)

gezielt nach Weiterbildungsbarrieren gefragt, die die frühpädagogischen Fachkräfte (Einrichtungsleitungen und pädagogische MitarbeiterInnen; 4.619 verwertbare Fragebögen) betreffen. Den Fachkräften standen dabei elf unterschiedliche Items zur Verfügung, die sie von „zutreffend“ bis „nicht zutreffend“ im Hinblick auf die Frage „Aus welchen Gründen haben Sie nicht an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?“ beantwortet haben. Dabei waren es vor allem fehlende zeitliche Ressourcen durch die angespannte Mitarbeiterlage in der Kita, die knapp 48 Prozent der Befragten (insbesondere aber die Leitungskräfte) an der Teilnahme gehindert haben. Aber auch zu hohe Kosten und familiäre oder private Gründe waren an zweiter und dritter Stelle entscheidend. Die drei wesentlichsten Barrieren denen sich die Fachkräfte dabei ausgesetzt gefühlt haben, betreffen damit nach Siebert (2006) Umweltfaktoren im beruflichen und privaten Bereich und sowohl individuelle als auch strukturelle Voraussetzungen (von Hippel, 2011). Zu hohe berufliche Belastungen und keine durch die Teilnahme bedingten verbesserten Beförderungschancen oder Verdienstmöglichkeiten waren für jeweils zwei Drittel der Befragten Gründe dafür, nicht an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Während die hohen beruflichen Belastungen den Umweltfaktoren zugerechnet werden können, beschreiben letztere eher den fehlenden beruflichen Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen. Ein Viertel der Befragten sieht durch Weiterbildungsteilnahme keine verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, knapp 22 Prozent betonen lieber eigenständig zu lernen, 16 Prozent geben an, keine Freistellung durch den Arbeitgeber erhalten zu haben, und knapp 14 Prozent benennen fehlende Teilnahmevoraussetzungen als Grund. Immerhin noch fünf Prozent der Befragten geben an, keinen Bedarf an neuen Kenntnissen und Qualifikationen zu haben, was vor dem Hintergrund der vielfältigen beruflichen Anforderungen erstaunt (vgl. Kapitel 2.1). Die Untersuchung von Beher und Walter (2012) fragt mögliche Barrieren für eine Teilnahme nur begrenzt ab. Dabei werden bspw. biografische Faktoren, wie z.B. frühere Erfahrungen, außen vor gelassen. Dennoch liefern die Ergebnisse einen ersten Einblick in die Teilnahmebarrieren dieser Berufsgruppe.

Abschließend sollen grundlegende Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsteilnahme innerhalb der Einrichtungen, also strukturelle Voraussetzungen, wie interne Vereinbarungen innerhalb der einzelnen Einrichtungen, angesprochen werden (von Hippel, 2011). Beher und Walter (2012) können in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass das „Weiterbildungsklima in Kindertageseinrichtungen (...) generell sehr positiv bewertet [wird]“ (ebd., S. 46). Die befragten Fachkräfte hatten die Möglichkeit auf die Frage „Für wie zutreffend halten Sie die folgenden Aussagen zu Fort- und Weiterbildung aus der Perspektive ihrer Kindertageseinrichtung?“ auf einer vierstufigen Skala von „sehr zutreffend“ bis „gar nicht zutreffend“ zu antworten. Abbildung 2.3 zeigt das Antwortverhalten der Fachkräfte zu sechs Fragestellungen.

Abbildung 2.3: Weiterbildungsklima in der Kita nach Beher und Walter (2012)



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Beher & Walter, 2012, S. 47; 4.376 < n < 4.476)

Dabei fällt eine grundlegend positive Beurteilung der Einstellungen und Haltungen zur Weiterbildung auf. Ausnahmen bilden nur die Anerkennung durch die Eltern und das Antwortverhalten bzgl. der Verpflichtung zu Weiterbildungsveranstaltungen. In Bezug auf letztere existieren „nur für Teilbereiche oder bezogen auf einzelne Aufgabenfelder Verordnungen, z.B. in der Sprachförderung oder zur Umsetzung der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder, die mehr oder weniger verbindlich Fortbildungsinhalte festlegen“ (von Hippel, 2011, S. 252). 35 Prozent der Befragten geben an, eher nicht oder gar nicht zur Teilnahme an Veranstaltungen verpflichtet zu sein. Dies könnte auch in dem unterschiedlich großen Freistellungsanspruch der frühpädagogischen Fachkräfte begründet sein, der je nach Einrichtung variiert. Fünf Prozent der Befragten bekommen diesbezüglich keine Weiterbildungstage (Beher & Walter, 2012). „Gut die Hälfte der Befragten hat einen Anspruch auf fünf Weiterbildungstage. Für diese Gruppe korrespondiert der Fortbildungsanspruch mit den rechtlichen Bestimmungen zum Bildungsurlaub bzw. zur Bildungsfreistellung, die es in den meisten Ländern gibt“ (ebd., S. 48). Weiterhin wurden zeitliche, personelle und finanzielle zur Verfügung stehende Faktoren erfragt, die die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen könnten. Dabei zeigte sich, dass es in erster Linie Mitarbeiterausfälle durch Fort- und Weiterbildung sind, die durch die dünne Personaldecke nur schwer aufgefangen werden könnten (Beher & Walter, 2012).

### **2.3 Resümee: Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Spiegel aktueller Heraus- und Anforderungen**

Die frühpädagogischen Fachkräfte „werden im gegenwärtigen politischen Diskurs als eine weitgehend homogene, vor großen Herausforderungen stehende und zugleich defizitäre Gruppe konstruiert“ (Betz, 2013, S. 269). Vorherrschend ist die Erwartungshaltung, dass sich die Fachkräfte, als Qualitätsgaranten für frühpädagogische Einrichtungen, den vielfältigen Anforderungen stellen und ihnen wie selbstverständlich nachkommen. Dabei wird allerdings häufig außer Acht gelassen, dass sie sich – obwohl sie eine Zielgruppe von Fort- und Weiterbildung sind, die in hohem Maße weiterbildungsinteressiert und -motiviert ist und deren institutionelle Voraussetzungen positiv eingeschätzt werden kann – in einem Berufsalltag bewegen, der sie mit einer Vielzahl an sich stetig verändernden Heraus- und Anforderungen im Hinblick auf ihre professionelle Arbeit, Aufgaben und Kompetenzen konfrontiert. Diese machen es ihnen nicht einfach, den Forderungen nach der eigenen Aus-, Weiter- oder Höherqualifizierung angemessen nachkommen zu können (Stockfisch et al., 2008). Finanzierungs- und Vertretungsregelungen oder Freistellungszeiten für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sind dabei nicht so eindeutig geregelt, dass es den Fachkräften leicht fallen könnte, an solchen teilzunehmen. Zu weiteren Bedingungen, welche die Arbeit der Fachkräfte rahmen und deren pädagogisches Handeln immer wieder aufs Neue begrenzen, gehören der Fachkräftemangel, die heterogenen Ausbildungsprofile, die Qualitätsoffensive der Bundesregierung für die Betreuung der Kinder unter drei Jahren, der quantitative Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote, die Einführung länderspezifischer Bildungsprogramme und -pläne sowie unterschiedliche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren oder andere „politisch und meist auch wissenschaftlich legitimierte“ Vorgaben“ (Betz, 2013, S. 270). Aber auch die mangelnde Anerkennung und Bezahlung sowie die beständigen Diskussionen um die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung in Deutschland sind ein ständiger Begleiter. Weiterhin sind die frühpädagogischen Fachkräfte „Mitglieder der Wissensgesellschaft, in der lebenslanges Lernen von allen Individuen verlangt wird. Der Anspruch an sie ist wie in allen pädagogischen Berufen überlagert von ihrer beruflichen Aufgabe: Bildungsprozesse bei Kindern zu unterstützen und sich neues Wissen anzueignen und es zu vermitteln“ (von Balluseck, 2008, S. 17). Die neuen Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit Kindern sind auf kindliche Bildungsprozesse ausgerichtet. Sie „beziehen die Eltern in Erziehungspartnerschaften ein, erfordern hohe kommunikative Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern, im Team und in Netzwerken, befähigen zur betriebswirtschaftlichen Sicht und erfordern einen forschenden Blick“ (ebd., S. 16). Gerade im Kontext dieser Unterstützung, aber auch in der Begleitung von Bildungsprozessen sind die Kompetenzen der Fachkräfte und der kontinuierlichen (Weiter)Entwicklung von zentraler Bedeutung. Weiterbildungsmaßnahmen müssen daher gezielt, aber auch anschlussfähig geplant und durchge-

führt werden (Diller, 2014). Dabei scheint es notwendig nicht nur die gesellschaftlichen sondern auch die konkreten Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen: „Nur eine kontextbezogene Begrifflichkeit von Professionalisierung kann die Fachkräfte dabei unterstützen, ihre Professionalität zu entwickeln und zu entfalten“ (von Balluseck, 2008, S. 33). Sie kann als Voraussetzung und Herausforderung gleichermaßen für die Arbeit mit frühpädagogischen Fachkräften im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen angesehen werden. Im Vordergrund steht dabei die Alltags- und Situationsbezogenheit und die Forderung neben den Kindern auch die frühpädagogischen Fachkräfte dazu zu befähigen selbstbestimmt zu handeln (Schäfer, 2011).

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen, in denen die frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten, und die vielfältigen Anforderungen, die an sie gestellt werden, scheint es notwendig, dass sich neben den Weiterbildungsanbietern auch die WeiterbildnerInnen mit den Kontextbedingungen für die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte auseinandersetzen. Gleichzeitig sollten sie sich auch mit deren individuellen Lerninteressen, unterschiedlichen Erwartungen, Motiven und Barrieren für die Teilnahme beschäftigen, da nur auf diese Weise eine gezielte Ansprache der frühpädagogischen Fachkräfte stattfinden kann. Indem die Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen im Hinblick auf die Adressaten- und Teilnehmerorientierung gefördert werden, wird es möglich deren vielfältige Interessen zu berücksichtigen und Weiterbildung entsprechend zu gestalten (von Hippel & Tippelt, 2011). Zudem scheint es, dass „spezifische, auf die Adressaten abgestimmte Fortbildungsveranstaltungen (...) positive Auswirkungen auf die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals haben“ (Blossfeld et al., 2012, S. 31). Die vorliegende Arbeit internalisiert die Erkenntnisse in Bezug auf die Rahmen- und Arbeitsbedingungen frühpädagogischer Fachkräfte sowie deren Interessen und Motive, Weiterbildungsangebote zu nutzen oder Weiterbildungsveranstaltungen fern zu bleiben. Ziel ist es, vor diesem Hintergrund, nach den spezifischen Erwartungen der Fachkräfte an Weiterbildungsveranstaltungen und WeiterbildnerInnen zu fragen. Ebenso werden die Auswirkungen der Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen auf das berufliche Handeln der WeiterbildnerInnen untersucht und deren professionelles pädagogisches Selbstbild er- und gleichzeitig hinterfragt. Dabei spielt neben den Erwartungen an die Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen auch deren Funktion für die Gesellschaft und für die Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte eine Rolle.

### 3 Das Lehrpersonal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung stellt für die frühpädagogischen Fachkräfte eine Möglichkeit dar, den beschriebenen Herausforderungen im Alltag entgegenzutreten zu können und nicht nur die eigenen Kompetenzen, sondern auch die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln zu können. Dabei ist es ihnen möglich zwischen einer Vielzahl an Themen, Trägern bzw. Anbietern und Veranstaltungsformen zu wählen. Die Weiterbildung (nicht nur für frühpädagogisches Personal) und deren Bedeutung im Kontext des lebenslangen Lernens, ist dabei zu einem Erwerbsfeld geworden, in dem ein breites Spektrum an Beschäftigten mit den unterschiedlichsten Aufgaben, Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnissen und inhaltlichen Spezialisierungen beruflich tätig sind. Vor dem Hintergrund der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung ist die Bedeutung der WeiterbildnerInnen für die TeilnehmerInnen und für den Prozess des lebenslangen Lernens unumstritten (von Hippel, Reich & Tippelt, 2008; von Hippel & Tippelt, 2011; Kraft, 2011). Inzwischen liegen einige wesentliche und teilweise mehrfach zitierte Aufsätze und Untersuchungen zum Weiterbildungspersonal vor. Diese befassen sich nicht nur mit den unterschiedlichen Rollenprofilen der WeiterbildnerInnen wie z.B. planend-disponierende MitarbeiterInnen und lehrende und in der Regel freie MitarbeiterInnen (u.a. Nittel & Schütz, 2005; von Hippel & Tippelt, 2009; von Hippel, 2011), sondern sie behandeln auch die berufliche und soziale Situation des Weiterbildungspersonals (u.a. Dieckmann, 1982; Arabin, 1996; BMBF, 2004; WSF, 2005; Kraft, 2006; Weiland & Ambos, 2008), dessen Aufgaben und Tätigkeitsprofile sowie – vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte – die vorhandenen und gleichzeitig notwendigen Qualifikationshintergründe und Kompetenzprofile der WeiterbildnerInnen (u.a. Sorg-Barth, 2000; Hof, 2002; Gruber, Harteis & Kraft, 2004; Nuissl, 2005; Gonzáles & Wagenaar, 2008; Bernhardsson & Lattke, 2011). Zudem wird der Blick bereits vereinzelt auf berufliche Selbstbeschreibungen und das Selbstverständnis der WeiterbildnerInnen sowie deren Fortbildungsbereitschaft und die Einstellung der WeiterbildnerInnen zum lebenslangen Lernen im Kontext der komparativen Berufsgruppenforschung gerichtet (u.a. Hartig, 2008; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Dabei werden, wie auch nachfolgend, unterschiedliche Forschungsdesiderata benannt:

„Es fehlen bislang (...) Qualitätskriterien für die Fortbildungsangebote, die eine Einschätzung durch den Kunden ermöglichen, und es fehlt die Einbindung der Fortbildungsangebote in ein Gesamtsystem zur Qualifizierung für Weiterbildner/innen. Es fällt auf, dass aktuelle Themen zur adressaten- und zielgruppenorientierten Bildungsarbeit weitgehend fehlen. Für eine weitere Professionalitäts- und Qualitätsentwicklung der Weiterbildung ist die Systematisierung der Qualifizierung (Aus- und Fortbildung) und die Formu-

lierung von Kompetenzprofilen eine dringende Herausforderung. Die (veränderten) Aufgaben und Tätigkeiten müssen beschrieben und die daraus abgeleiteten Anforderungen präzisiert werden.“ (Kraft, 2011, S. 422f.)

Weiterhin wird das bis dato zu geringe Ausmaß der empirischen Erhebungen über das professionelle Handeln und die Aufgaben der WeiterbildnerInnen bemängelt. Es wird als problematisch angesehen, dass die Daten zumeist „institutionenbezogen (z.B. bezogen auf Mitarbeiter/innen in Volkshochschulen, der kirchlichen Erwachsenenbildung, der betrieblichen Weiterbildung) oder funktionsbezogen (z.B. haupt-, nebenamtliche Mitarbeiter in der Weiterbildung)“ (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 266) erhoben und damit eingeschränkt betrachtet werden. Angesichts dieser kritischen Sichtweise – und insbesondere im Kontext der angemahnten fehlenden Adressaten- und Zielgruppenorientierung – wird der Blick im Folgenden auf die berufliche Situation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gerichtet (vgl. Kapitel 3.1). Die Qualifikation der WeiterbildnerInnen ist nach Kraft, Seitter und Kollwe (2009) maßgeblich für die Qualität des Angebots in der Weiterbildung verantwortlich und wird daher gesondert betrachtet (vgl. Kapitel 3.2). Abschließend werden die Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und deren Bedeutung für die vorliegende Arbeit dargestellt (vgl. Kapitel 3.3).

### **3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen und Personalstruktur in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte**

Bevor gezielt auf die berufliche und soziale Situation des Weiterbildungspersonals für frühpädagogische Fachkräfte eingegangen werden kann, wird in einem ersten Schritt das Arbeitsfeld der beruflichen Weiterbildung in seinem Verständnis für die vorliegende Arbeit grundlegend charakterisiert und im Anschluss daran ein kurzer Überblick über rechtliche und institutionelle Voraussetzungen (inklusive einer Darstellung der Trägerstruktur im Bereich der Weiterbildung) gegeben. Bisherige Untersuchungen zum Weiterbildungspersonal befassen sich nicht ausschließlich mit dem Weiterbildungspersonal der beruflichen Weiterbildung und es lässt sich auch nicht immer eine klare Abgrenzung zwischen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung (Seidel, Bilger & Gensicke, 2013). Daher beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen immer zunächst auf den Weiterbildungsbereich insgesamt. An entsprechenden Stellen wird die berufliche Weiterbildung hervorgehoben und wenn möglich die Situation für den frühpädagogischen Bereich dargestellt. Vor allem letzteres ist nicht immer möglich, da bisher nur wenige Untersuchungen durchgeführt wurden, welche die WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte thematisieren.

### 3.1.1 Eingliederung und Definition beruflicher Weiterbildung

Seit 1970 bezeichnet der Weiterbildungsbegriff die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 167) und schließt „alle organisierten Maßnahmen, die zum Erhalt, zur Verbesserung oder zum Erwerb neuer Kenntnisse oder Qualifikationen dienen“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 764) ein. Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden vielfach synonym verwendet, aber allein von ihrem Entstehungskontext her müssen die beiden Begriffe getrennt betrachtet werden (vgl. zu Entwicklungsgeschichte u.a. Tietgens, 2011). Im Kontext der vorliegenden Arbeit sollen nach Weinberg (2000) Erwachsenenbildung und Weiterbildung allerdings insofern in Bezug zueinander gesetzt werden, dass Erwachsenenbildung als Oberbegriff von Weiterbildung zu verstehen ist (auch Raithel, Dollinger & Hofman, 2009). Weiterbildung als ein eigenständiger Bildungsbereich umfasst u.a. die Bereiche der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, der Fortbildung und Umschulung, der politischen Bildung, der gewerkschaftlichen Bildung, der allgemeinen Weiterbildung, der wissenschaftlichen, konfessionellen und der kulturellen Bildung (u.a. KMK, 2001; Avenarius et al., 2003; Schiersmann, 2007; Faulstich, 2008). Der Bereich der beruflichen Weiterbildung, in den die betriebliche Weiterbildung (durch Betrieb bzw. Arbeitgeber veranlasste Weiterbildung) integriert ist, dient in seiner Hauptaufgabe der Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung, bzw. dem Lernen am Arbeitsplatz. Betrachtet man jedoch die Pluralität und Heterogenität der Weiterbildung, wird deutlich, dass sich die berufliche nicht eindeutig von der nicht-beruflichen Weiterbildung (in erster Linie der allgemeinen Weiterbildung) trennen lassen kann. Beispielsweise bietet auch die Volkshochschule Fortbildungen im betrieblichen Sektor an oder das Erlernen von Sprachen wird auch in der beruflichen Weiterbildung möglich gemacht (Avenarius et al., 2003; Schmidt, 2010). Auch förderrechtliche und bildungspolitische Gründe spielen hierbei eine Rolle. Der Bund trägt die Verantwortung für die berufliche Weiterbildung, wohingegen die allgemeine Weiterbildung durch die Länder mit ihrer Kulturhoheit geregelt wird. Die politische Weiterbildung liegt dagegen in der Verantwortung von Bundeseinrichtungen (Bundeszentrale für politische Bildung), Ländern und Kommunen.

Mit der stetig ansteigenden Bedeutung des lebenslangen Lernens in der Arbeitswelt erhöhen sich die Anforderungen sowohl für Arbeitnehmer sich weiterzubilden als auch für Arbeitgeber, Weiterbildungsmaßnahmen zu ermöglichen oder diese von den Arbeitnehmern einzufordern (u.a. Tippelt, von Hippel & Fuchs, 2009; Schmidt, 2010; zum Wandel der Arbeitswelt vgl. Kapitel 5.1.1). Auch die u.a. im Zuge dessen geführte, intensive und weiterhin aktuelle Debatte um das informelle Lernen der letzten Jahre hat dazu geführt, dass auch das selbstgesteuerte Lernen außerhalb organisierter Lehr-Lern-Situationen in die Weiterbildungsdefinition integriert worden ist (KMK, 2001; vgl. zur Ausweitung der Lernformen im Kontext des lebenslangen Lernens Hof, 2009). „Es er-

scheint aufgrund der veränderten Anforderungen sinnvoll, von einem breiten Begriff beruflicher Weiterbildung auszugehen, der sowohl formale als auch informelle Lernkontexte einbezieht“ (Schiersmann, 2007, S. 42). Dies ist insofern bedeutsam, da hiermit die Entgrenzung der beruflichen Weiterbildung verbunden ist und sich insbesondere durch die Integration informeller Lernprozesse die Anforderungen an die didaktische Gestaltung von Lernprozessen Erwachsener verändern (Schiersmann, 2007; Schmidt, 2010; vgl. Kapitel 3.2.3).

### **3.1.2 Institutionelle und rechtliche Voraussetzungen in der Weiterbildung**

Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wird die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sehr viel weniger durch in sich konsistente rechtliche Regelungen oder gesellschaftliche Ordnungsprinzipien strukturiert.

#### **Rechtlicher Rahmen und Finanzierungsregelungen**

Auch Grotlüschen, Haberzeth und Krug (2011) machen deutlich, dass in Deutschland kein gemeinsames Weiterbildungsrecht existiert, welches alle für die Weiterbildung relevanten Aspekte regelt. Sie betonen vielmehr die Zersplitterung der Gesetze, Verordnungen und Satzungen und beschreiben die Gründe hierfür nicht nur in der Pluralität der Träger, sondern auch darin, dass Weiterbildung neben dem Bildungsrecht auch im Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialrecht verankert sei (ebd., S. 347). Die Erwachsenenbildung in Deutschland (damit sind alle Teilbereiche gemeint) ist zwar nicht staatlich organisiert, dennoch kann der Staat nach dem Subsidiaritätsprinzip unterstützend eingreifen. Die Vielfalt der Angebote, der Anbieter und der damit verbundenen Veranstaltungsformen sowie die Selbstbestimmbarkeit von Angebot und Nachfragen werden dabei unterstützt. Neben dem Subsidiaritätsprinzip zählen „weiterhin 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). Die Intensität des Einflusses unterscheidet sich dabei je nach staatlicher Instanz und inhaltlichem Bildungsbereich. Weiterhin ist das föderalistische Grundprinzip in der deutschen Bildungspolitik und -verwaltung wesentlich. Bund, Ländern und Kommunen werden spezifische Aufgaben im Bildungsbereich, wie die Bereitstellung von „Supportstrukturen“ (bspw. die Anerkennung von Zertifikaten) zugeschrieben (Nuissl, 2011; Reich-Claassen & Tippelt, 2012). Auf Landesebene sind es vor allem die Weiterbildungsgesetze der Länder, die dem Erwachsenenbildungsbereich den nötigen gesetzlichen Rahmen verleihen. In Bayern ist es bspw. das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EbFög), welches durch rechtliche Normierungen und finanzielle Förderung das Ziel verfolgt, Weiterbildungsanbieter und -angebote zu ordnen und Struktur zu verleihen, indem Aufgaben, Ziele und Inhalte von Weiterbildung formuliert werden (ausführlicher Grotlüschen et

al., 2011; Nuissl, 2011). Die berufliche Weiterbildung wird vor allem auf Bundesebene geregelt. Das SGB III, welches der Förderung der Arbeit dient, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), etc. sind hier relevant (ausführlicher Grotlüschen et al., 2011). Während bspw. mit Blick auf die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) für berufliche Weiterbildung zwischen 1996 und 2006 ein „dramatischer Rückgang der Förderung von Weiterbildung durch das SGB III“ (Reich-Claassen & Tippelt, 2012, S. 169) beschrieben wurde, zeigte sich in den Jahren danach wieder ein leichter Anstieg. Im Gegensatz zu 2008 – in den Jahren 2007 bis 2008 haben sich die Ausgaben für Weiterbildung durch die BA um sechs Prozent erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 30) – konnte in den Jahren 2009 bis 2010 ein genereller Anstieg der Bildungsausgaben in allen Bildungsbereichen verzeichnet werden. 2009 betragen davon die Ausgaben der BA für Weiterbildung 3,5 Milliarden Euro, die VHS investierte 1,0 Milliarden Euro (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 37).

Die Finanzierung der Weiterbildung kann man „ökonomisch als gemischtwirtschaftliches System bezeichnen (...), indem sich private und staatliche Mittelströme vielfach überschneiden“ (Faulstich, 2008, S. 653). Aus bildungsökonomischer Perspektive „stellen Aufwendungen für Weiterbildung eine Investition in das Humankapital dar“ (Weiß, 2011, S. 368). Daher werden neben finanziellen auch zeitliche Ressourcen in Weiterbildung investiert, damit ein zukünftiger wirtschaftlicher Ertrag möglich wird. Vor dem Hintergrund, dass die Finanzierung der Weiterbildungsteilnahme für potentielle TeilnehmerInnen einen entscheidenden Einfluss auf die tatsächliche Teilnahme nimmt, lohnt sich ein Blick auf die Finanzierungsstrukturen von Weiterbildung. Diese gestalten sich auch in Anbetracht des Anbieterpluralismus im Weiterbildungsbereich unterschiedlich. Schiersmann (2007) nennt in diesem Zusammenhang u.a. die Möglichkeiten der Finanzierung durch Zuschüsse, Eigenmittel, Teilnahmebeiträge oder die Bedeutung der Refinanzierung durch Steuern, was die Erfassung der Kosten nicht einfach gestaltet. Weiß (2011) unterscheidet zwischen staatlicher und privater Finanzierung von Weiterbildung. Im Rahmen der Verteilung der Gelder in der beruflichen Weiterbildung haben die TeilnehmerInnen hier den größten Anteil der Finanzierungslast zu tragen, da durch den „Erwerb unmittelbar beruflich [verwertbare] Kompetenzen im Vordergrund [stehen]“ (ebd., S. 371). Ist eine private Finanzierung möglich und wird auch ein Nutzen, z.B. durch daran anschließende berufliche Aufstiegsmöglichkeiten erkannt, dann sind die ArbeitnehmerInnen vielfach auf die Freistellung durch den Arbeitgeber angewiesen. Dass dies jedoch bspw. vor dem Hintergrund knapper Personalressourcen nicht immer einfach sein kann, hat sich bereits am Beispiel der frühpädagogischen Fachkräfte gezeigt (vgl. Kapitel 2.2). Generell lässt sich feststellen, dass in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte ein Finanzierungsmix vorherrscht, der nur geringe trägerspezifische Unterschiede aufweist. Dabei spielen insbesondere die Kitas bzw. Einrich-

tungsträger, sowie die TeilnehmerInnen eine Rolle, da sie „jeweils einen Anteil von rund einem Drittel an der Gesamtfinanzierung tragen“ (Beher & Walter, 2010, S. 15). Aber auch der öffentliche Kostenträger stellt einen relevanten Geldgeber dar. Das Gesamtbild gleicht nach Beher und Walter (2010) dem Weiterbildungsbereich insgesamt.

## **Überblick über die Anbieter- und Trägerstrukturen**

Eine klare Strukturierung oder Abgrenzung des Weiterbildungsbereiches, insbesondere in institutioneller Hinsicht, kann – nicht nur in Deutschland – nur schwer vorgenommen werden (Kraft, 2011). Dies zeigt sich auch in den unterschiedlichen Versuchen die Institutionen und Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu systematisieren. Dabei ist eine Kategorisierung nach Funktionsbereichen, inhaltlichen Programmschwerpunkten, Adressaten, Angebotsform oder Rechtsform möglich (Faulstich, 2008; auch Nolda, 2012). Anbieter sind nach Faulstich (2008) in erster Linie Betriebe selbst, die VHS, private und kirchliche Institutionen, (Berufs-)Verbände, Hochschulen, Akademien, Wohlfahrtsverbände, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und Fachschulen. Schmidt (2010) beschreibt fünf Weiterbildungsstrukturen, deren Bedeutung sich für die berufliche Weiterbildung unterschiedlich darstellt: 1. Öffentlich subventionierte Träger; 2. Betriebe, Arbeitgeberverbände und Handwerksorganisationen; 3. Selbsthilfegruppen, Vereine und Bürgerbewegungen; 4. Fachhochschulen und Universitäten; 5. private Anbieter und kommerzielle Bildungsunternehmen (eine detaillierte Auflistung der einzelnen Anbieter findet sich bei Gnahs & Bilger, 2013). Den größten Anteil an beruflicher Weiterbildung tragen dabei die Betriebe, Arbeitgeberverbände und Handwerksorganisationen. Öffentlich subventionierte Träger, zu denen die Volkshochschulen, kirchliche Bildungsträger, Gewerkschaften, Parteien sowie Kammern gehören und Fachhochschulen und Universitäten (wissenschaftlichen Weiterbildung), tragen nur einen geringen Teil zu beruflicher Weiterbildung bei. Private Anbieter und kommerzielle Bildungsunternehmen leisten dagegen einen etwas höheren Beitrag. Diese letzte Weiterbildungsstruktur hat sich ausdifferenziert und stark erweitert und ist somit in Konkurrenz zu den öffentlichen Trägern getreten. Dies lag u.a. daran, dass die öffentlich subventionierten Träger bezüglich ihrer Finanzierung verstärkt auf die Unterstützung der Teilnehmer und deren Beiträge angewiesen sind (Schmidt, 2010; Barz & Tippelt, 2004). Da sie eine große Bedeutung für informelle Lernprozesse haben und ebenfalls für die Bildung älterer Erwachsener eine Rolle spielen, nehmen Selbsthilfegruppen, Vereine und Bürgerbewegungen eine wichtige Position in der allgemeinen Weiterbildung ein, sind aber für die berufliche Weiterbildung kaum von Bedeutung. Die einzelnen Träger können über ihre Organisationsstrukturen und ihr Weiterbildungsangebot weitestgehend selbst entscheiden und haben mehrere Einrichtungen. Sie sind in den meisten Fällen Teil eines bundesweiten oder regionalen Trägerverbandes oder eines Dachverbandes (Tenorth & Tippelt, 2007; BMBF, 2004). Beispiele für Trägerverbände, die sowohl für

die Koordination wie auch für die Repräsentation der Träger nach Außen Zuständigkeit haben, sind im Bereich der allgemeinen Weiterbildung der Deutsche (DVV) und der Bayerische Volkshochschulverband (BVV). In der konfessionellen Weiterbildung stellen die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) die Träger dar. Der Bundesverband deutscher Privatschulen e.V. (VDP) vertritt hauptsächlich die berufliche Weiterbildung, ebenso wie der Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO). Der Trägerverband Arbeit und Leben ([www.arbeitundleben.de](http://www.arbeitundleben.de)) ist eine Einrichtung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, deren Träger der Deutsche Gewerkschaftsbund und die Volkshochschulen sind. Ist ein Weiterbildungsanbieter sehr klein, dann kann der Träger in gleicher Funktion auch die Einrichtung sein (BMBF, 2004). Aber auch Kooperationen mit verbandsspezifischen Qualitätsstandards sind anzutreffen. Beispielsweise kooperieren in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) mit dem Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., dem Deutschen Caritasverband e.V., dem Deutschen Roten Kreuz e.V., dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V., Der Paritätische-Gesamtverband e.V. und der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände miteinander (Grimm et al., 2010).

In der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte sind neben freien Trägern und verbandsgebundenen Einrichtungen auch Einrichtungen der Kirchen und der Wohlfahrtsverbände zu finden (Grimm et al., 2010). Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind dazu verpflichtet Fortbildung und Praxisberatung der Beschäftigten sicherzustellen. Baumeister und Grieser (2011) haben die Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte bundesweit analysiert, indem sie 96 Programme großer Fort- und Weiterbildungsanbieter untersucht haben. Sie treffen dabei eine Unterteilung der Träger in zwei bzw. drei unterschiedliche Bereiche:

1. *Öffentliche Träger* (Bund, Länder oder Gemeinden): Hierunter werden Jugendbehörden, VHS, berufliche Schulen, Hochschulen und sonstige Behörden (z.B. Landesinstitut) eingeordnet.
2. *Private Träger*: Diese werden zum einen in frei-gemeinnützige Träger (z.B. Kirchen/Religionsgemeinschaften inkl. einzelner Kirchengliederungen, Wohlfahrtsverbände, sonstige Bildungsinstitute oder Bildungswerke, Berufs- oder Fachverbände) untergliedert und zum anderen in privatgewerbliche, bzw. kommerzielle Träger (z.B. sonstige Bildungsinstitute oder Bildungswerke, Wirtschaftsunternehmen, Kirchen/Religionsgemeinschaften inkl. einzelner Kirchengliederungen oder wissenschaftliche Akademien/Gesellschaften und wissenschaftliche Institute).

Innerhalb der Studie waren die öffentlichen Träger mit knapp 20 Prozent und privatgewerbliche Träger mit knapp 18 Prozent vertreten. Es zeigte sich mit 62 Prozent ein deutlicher Überhang an frei-gemeinnützigen Trägern (Baumeister & Grieser, 2011). Diesen Eindruck konnte auch eine weitere Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) von Beher und Walter (2010) bestätigen. In einer bundesweiten Befragung von knapp 500 Weiterbildungsanbietern waren die frei-gemeinnützigen mit 45 Prozent am stärksten vertreten (19% öffentliche, 15% privat-gewerbliche, 19% Einzelunternehmen und 3% Sonstige). Mit Blick auf die Veranstalter der Angebote, konnten Baumeister und Grieser (2011) aufzeigen, dass mit 37 von 96 großen (d.h. über 30 Angebote im Programm) Anbietern, die Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften (darunter v.a. Caritas und Diakonie) am häufigsten vertreten sind. Sie stellen 42 Prozent der Weiterbildungsangebote (N=8.693) für frühpädagogische Fachkräfte. Jugendbehörden (darunter Ministerien, Landesjugendämter oder Jugendämter) stellen die zweitgrößte Gruppe mit 10 Anbietern und 11,1 Prozent des Angebotes dar. Die Hälfte der Anbieter bieten im gesamten Bundesland Angebote für frühpädagogische Fachkräfte an. 27 Anbieter und deren Angebote sind nur regional zu finden, 17 haben ihre Angebote auf mehrere Bundesländer verteilt und vier bundesweit. Überwiegend werden Seminare und Fortbildungsreihen mit einer Dauer von ein bis drei Tagen angeboten, wobei die Kosten für das Lernangebot (also ohne Verpflegung oder Übernachtung) im Schnitt bei 139,22 Euro liegen. Bei gut 55 Prozent der untersuchten Angebote gab es die Möglichkeit Rabatte für Mitglieder einer speziellen Einrichtung, TeilnehmerInnen von Wohlfahrtseinrichtungen, Erstattung der Kosten über die Agentur für Arbeit, Bildungsgutscheine, Mengen- oder Frühbucherrabatte etc. – sogar bis zu 100 Prozent – zu erhalten. Wenn Abschlüsse in den von Baumeister und Grieser (2011) analysierten Angeboten genannt wurden, dann waren dies bei den Einzelseminaren überwiegend *Teilnahmebestätigungen*, bei den Fortbildungsreihen dagegen eher *Zertifikate* oder *Titel*, die den TeilnehmerInnen in Aussicht gestellt wurden. Den überwiegenden Teil stellen Angebote, die sich ausschließlich auf frühpädagogische Fachkräfte beziehen (67,6%). Nur 12 Prozent richten sich an frühpädagogische Fachkräfte und Leitungen (ggf. weitere Personengruppen) oder Fachkräfte und sonstige Zielgruppen (11%). 8,3 Prozent der analysierten Angebote richteten sich ausschließlich an Leitungen (Baumeister & Grieser, 2011).

Neben öffentlichen, kirchlichen und privaten Anbietern dürfen auch die freien Trainer, die Angebote für frühpädagogische Fachkräfte anbieten, nicht vergessen werden. Sie lassen sich zwar nicht in eine Institution oder einen Träger einordnen, sind aber ebenso auf dem Weiterbildungsmarkt vertreten (Oberhuemer et al., 2010; Beher & Walter, 2010; Gnahs & Bilger, 2013). Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich vor dem Hintergrund der wachsenden Nachfrage und nach Angaben der Weiterbildungsanbieter nicht nur die Teilnehmerzahl, sondern auch das Stundenvolumen und die Anzahl der Veranstaltungen deutlich erhöht haben (Beher & Walter, 2010).

### 3.1.3 (Soziodemografische) Hintergrundinformationen und Personalstruktur der WeiterbildnerInnen

Die wachsende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten im frühpädagogischen Bereich betrifft auch die verschiedenen Berufsgruppen, die für das Zustandekommen von Weiterbildungsangeboten verantwortlich sind. Dabei hängt die Akzentuierung des Berufsfeldes nach Kraft (2011) neben dem Profil eines Weiterbildungsanbieters mit seinen spezifischen Angeboten, auch von dessen Größe, inhaltlicher Ausrichtung, thematischer Breite, Fokussierung und Zielgruppenorientierung ab. Gleichzeitig „sind das formale Beschäftigungsverhältnis (angestellt, freiberuflich), der hierarchische berufliche Status (leitend und/oder planend, ausschließlich lehrend) sowie – z.B. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung – die (betriebs-)internen Strukturen (Schnittmengen- zwischen Personal- und Weiterbildungsabteilung“ (Kraft, 2011, S. 406) zu beachten. Das heißt, dass sich neben der heterogenen Struktur der Institutionen und Angebote auch die Personalstruktur vielfältig darstellen lässt. Dies betrifft zunächst das Beschäftigungsverhältnis, aber auch die Einkommenssituation des Personals.

#### Beschäftigungsverhältnis und Einkommenssituation

Im Weiterbildungsbereich kann nach Mania und Strauch (2010) eine Unterscheidung zwischen vier Berufsbildern (oder „Berufsrollen“ nach Nolda, 2012; etwas anders akzentuiert auch bei Kade, Nittel & Seitter, 2007) nach Aufgabenbereichen getroffen werden:

1. *Leitungspersonal*: Zuständig für Projektakquise und -management, Repräsentanz und Vertretung der Einrichtung, Vernetzung sowie Kontaktpflege, etc. (Management; Marketing und Öffentlichkeitsarbeit).
2. *Pädagogische MitarbeiterInnen*: Zuständig für Bedarfsanalysen, Programmentwicklung, Angebotsplanung, Auswahl der DozentInnen, Organisation von Veranstaltungen, Beratung, etc. (Organisation und Planung).
3. *Verwaltungspersonal*: Zuständig für Personalsachbearbeitung, Statistik und Berichtswesen, Datei- und Aktenverwaltung, (telefonische) Beratung bei Einrichtungen und Kurswahl, etc.
4. *Lehrende*: Zuständig für Lernberatung, Unterrichtsvorbereitung, Durchführung des Seminars oder der Veranstaltung, Evaluation, etc. (Mania & Strauch, 2010, S. 77).

Dabei muss zusätzlich deren Beschäftigungsverhältnis unterschieden werden. Denn während das leitende Personal einer Einrichtung sowohl haupt- als auch nebenberuflich tätig sein kann, befindet sich das Verwaltungspersonal in der Regel in einem festen und sozialversicherungspflichtigen Angestelltenverhältnis. Die pädagogischen MitarbeiterInnen können, ebenso wie die Lehrenden, neben- oder hauptberuflich beschäftigt sein,

wobei die Lehrenden auch freiberuflich oder ehrenamtlich tätig sein können. Freiberuflichkeit bedeutet, dass die Lehrenden bei mehreren Einrichtungen beschäftigt sind, wohingegen Nebenberuflichkeit meint, dass Lehrende, Leitungskräfte oder pädagogische MitarbeiterInnen ein festes Anstellungsverhältnis bei einem anderen Arbeitgeber haben und bei diesem auch sozialversichert sind (Nittel & Schütz, 2005; von Hippel & Fuchs, 2009; Mania & Strauch, 2010). Da die hauptberuflich Lehrenden „im vis-a-vis Kontakt mit der Klientel stehen, d.h. mit den Teilnehmer/inn/en die Interaktionsarbeit verrichten, prägt diese Praktikergruppe besonders stark das öffentliche Image der Erwachsenenbildung“ (Kade et al., 2007, S. 146). Das in erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeldern tätige Personal ist zwar Gegenstand quantitativer und qualitativer Untersuchungen, eine regelmäßige empirische Berichterstattung findet jedoch nicht statt (Reich-Claassen & Tippelt, 2012; Martin & Langemeyer, 2014). Daher ist es, auch aufgrund der Mehrfachbeschäftigungsverhältnisse im Weiterbildungsbereich, nicht möglich, genaue Zahlen zu den Beschäftigten vorzulegen. Es kann zum jetzigen Zeitpunkt nur auf repräsentative Daten aus einer Studie des WSF aus dem Jahr 2005 zurückgegriffen werden<sup>5</sup>. Demnach sind ca. 1.046.000 „Lehrende“ in der Weiterbildung beschäftigt. Den größten Anteil davon machen die Honorarkräfte oder Selbstständigen (ca. 771.000) aus. 140.000 der Lehrenden sind sozialversicherungspflichtig und 100.000 ehrenamtlich beschäftigt. Der Großteil der Honorarkräfte ist nebenberuflich in der Weiterbildung tätig (62%), 37 Prozent gehören zu den hauptberuflich Lehrenden. Unter „Lehrende“ werden alle Personen gefasst, die lehrende, beratende oder planende Aufgaben ausführen. Das Verwaltungspersonal wird daher nicht dazu gerechnet (Kraft, 2011). Durchschnittlich sind die Lehrenden bei 2,2 Arbeitgebern beschäftigt, so dass ca. 650.000 Beschäftigte in der Weiterbildung verzeichnet werden können. Ein Beschäftigungsverhältnis auf Honorarbasis oder mittels Werkvertrag wird am häufigsten genannt (64%). Mit 14 Prozent sind sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse am zweithäufigsten anzutreffen, gefolgt von unbefristeten Arbeitsverträgen und denjenigen ohne formale Regelung (jeweils 11%). Drei Prozent befinden sich in einem befristeten, aber sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis. Sieben Prozent sind ehrenamtlich tätig (höherer Anteil bei katholischen Einrichtungen), bekommen also weder Vergütung noch Aufwandsentschädigung, und 11 Prozent haben keine Angaben gemacht (WSF, 2005; Kraft, 2011). Das nicht fest angestellte Personal scheint also einen großen Stellenwert im Weiterbildungsbereich zu haben. Dass die meisten Anbieter auf Honorarkräfte zurückgreifen hat auch eine Untersuchung für den Trendbericht zur empirischen Wirk-

---

<sup>5</sup> Martin und Langemeyer (2014) legen in der DIE-Trendanalyse von 2014 durchaus neuere Berechnungen zum Personal in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage repräsentativer Daten aus dem Mikrozensus (2009 und 2010) vor. Diese erfassen jedoch bspw. keine ehrenamtlich tätigen WeiterbildnerInnen oder solche, die die Weiterbildungstätigkeit in ihrem Beschäftigungsverhältnis in einer Weiterbildungseinrichtung nebensächlich betreiben (Martin & Langemeyer, 2014, S. 45). Zudem wird die Berufsbezeichnung des „Erwachsenenbildners“ erst seit 2010 im Mikrozensus verwendet, so dass mit den Daten von 2009 nur ungenaue Angaben gemacht werden können.

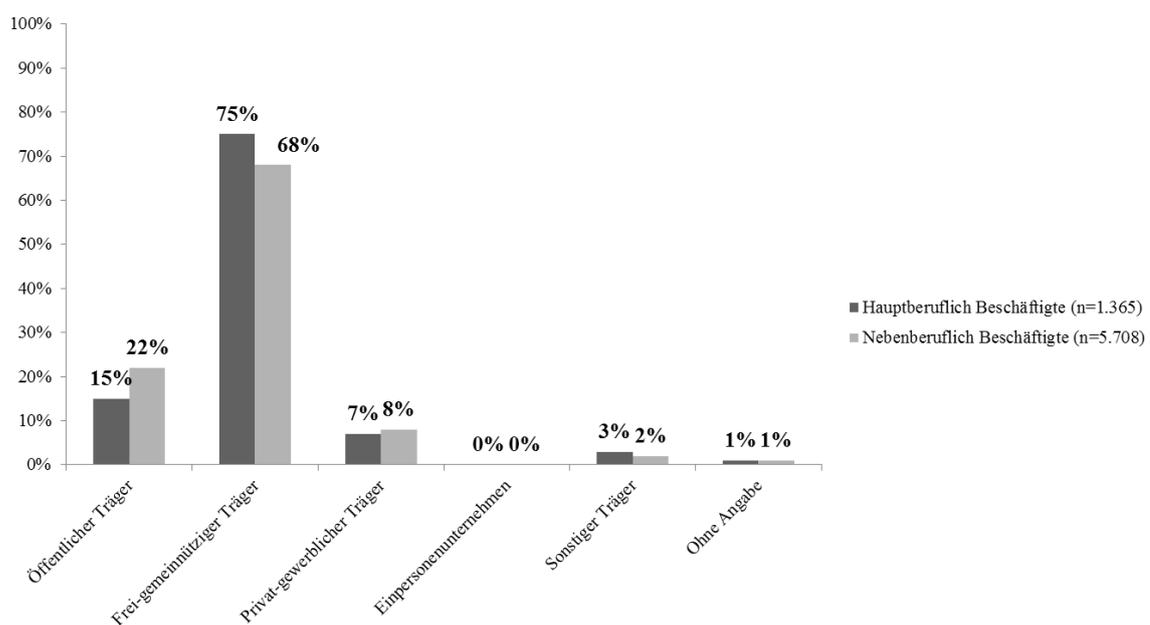
lichkeit der politischen Bildungsarbeit gezeigt. Demnach beschäftigen knapp 40 Prozent der hier befragten Einrichtungen 0,5 bis zwei MitarbeiterInnen und ein Fünftel kein fest angestelltes Personal (Fritz, Maier & Böhnisch, 2006 zitiert nach Kraft, 2011, S. 407). Auch Martin & Langemeyer (2014) können bei den ErwachsenenbildnerInnen einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Soloselbstständigen im Vergleich zu den Durchschnittszahlen in der Bundesrepublik feststellen (ebd., S. 48). Im Hinblick auf das Beschäftigungsverhältnis muss aber zwischen den Einrichtungen unterschieden werden (Reich-Claassen & Tippelt, 2012). Hauptberufliche MitarbeiterInnen sind demnach in erster Linie in der betrieblichen oder unternehmensgebundenen Erwachsenenbildung zu finden, wohingegen die VHS oder kirchliche Einrichtungen überwiegend neben- oder freiberufliches pädagogisches Personal beschäftigen.

Mit Blick auf die Einkommenssituation sehen sich insbesondere die freiberuflich Lehrenden mit unsicheren Bedingungen konfrontiert. Für 45 Prozent ist das Einkommen von existentieller oder großer Bedeutung und damit zur Sicherung des Lebensunterhaltes sehr wichtig (Kraft, 2011). Im Vergleich zu den fest angestellten KollegInnen und auch im bundesdurchschnittlichen Vergleich verdienen sie dennoch nach Dobischat, Fischell und Rosendahl (2010) wesentlich weniger. Dies bestätigen auch Nuissl und Siebert (2013): „Aufgrund von Befristungen, verstärktem Einsatz von Honorarkräften und Honorarkürzungen sowie der wirtschaftlichen Lage und der Kürzungen bei den staatlichen Zuschüssen sind die Beschäftigungsverhältnisse von freiberuflich Lehrenden nicht selten prekär, also an der Untergrenze des Lebensnotwendigen“ (ebd., S. 20). Nach Angaben des WSF (2005) steht der Mehrheit der Lehrenden ein monatliches Haushaltsnettoeinkommen zwischen 1.500 und 2.500 Euro zur Verfügung, wobei Dobischat et al. (2010) hier kritisch anmerken, dass diese Zahlen keine Aussagekraft bzgl. der realen Einkommensverhältnisse besitzen, da keine Hinweise auf das Verhältnis der im Haushalt lebenden Personen und dem Haushaltsnettoeinkommen gegeben werden (ebd., S. 167). Neuere Berechnungen zeigen nicht nur das heterogene Einkommen der ErwachsenenbildnerInnen auf, sondern machen auch deutlich, dass sich dieses auf einem niedrigeren Niveau befindet. Die meisten ErwachsenenbildnerInnen finden sich demnach in einem Einkommensbereich von 900 bis 1.100 Euro wieder (N=1.854; Martin & Langemeyer, 2014). Das durchschnittliche Haushaltseinkommen liegt den Berechnungen zufolge bei 2.909 Euro und damit etwas unter dem durchschnittlichen Einkommen der Haushalte aller Erwerbstätigen von 3.026 Euro. Insgesamt sind aber sowohl sehr niedrige wie auch sehr hohe Einkommen möglich (ebd., S. 51f.). Ausschläge in den unteren und oberen Bereich fallen insbesondere auf, wenn die dazugehörigen Tages- oder Stundensätze in Augenschein genommen werden. Pro Tag können dabei einige wenige Trainer mehr als 1000 Euro verdienen, wohingegen „für die Mehrzahl der Lehrenden (...) die Honorarhöhe in der Regel zwischen fünfzehn und dreißig Euro [liegt]“ (Kraft, 2011, S. 407). Nach Dobischat et al. (2010) sind das Weiterbildungs-

segment, das Tätigkeitsfeld und der Vertragsstatus entscheidend für die Höhe des Einkommens. Diejenigen WeiterbildnerInnen, die ihren Lebensunterhalt ausschließlich durch die Lehrtätigkeit bestreiten, scheinen unzufriedener bzgl. Planungssicherheit und Gehalt zu sein, orientieren sich aber stärker an der eigenen persönlichen Entfaltung und erleben ein höheres Motivierungspotential als die KollegInnen (Nuissl & Siebert, 2013, S. 21).

Um nun die Situation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte beschreiben zu können, soll auf eine Befragung von Weiterbildungsanbietern zurückgegriffen werden, die im Rahmen der WiFF Initiative durchgeführt worden ist. Beher und Walter (2010) haben dabei unterschiedliche Weiterbildungsanbieter (WBA) befragt (vgl. auch vorheriges Kapitel) und konnten darüber 7.073 in der Weiterbildung tätige Personen erfassen. Abbildung 3.1 gibt einen Überblick über das Personalvolumen des frühpädagogischen Weiterbildungspersonals, differenziert nach Träger und Beschäftigungsverhältnis.

Abbildung 3.1: Personalvolumen nach Trägern und Beschäftigungsverhältnis



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Beher und Walter, 2010, S. 12; Gültige N: Hauptberuflich Beschäftigte = 361 WBA, Nebenberuflich Beschäftigte = 363 WBA)

Insgesamt hat ein Fünftel des Weiterbildungspersonals angegeben, hauptberuflich beschäftigt zu sein. Den weitaus größeren Anteil (vier Fünftel) stellen die nebenberuflich Beschäftigten. Die frei-gemeinnützigen Träger scheinen dabei auf den ersten Blick (vgl. Abbildung 3.1) mehr hauptberuflich Beschäftigte als nebenberufliches Personal, und die öffentlichen Träger tendenziell mehr nebenberuflich Beschäftigte einzustellen. Mit Blick auf die Relation zwischen haupt- und nebenberuflich Beschäftigten zeigt sich hier

aber, dass auf einen hauptberuflich Tätigen 3,8 nebenberuflich Tätige kommen, was die Prozentzahlen deutlich relativiert. Bei den öffentlichen Trägern ist dieses Verhältnis sogar 1:6,1. Die ehrenamtliche Tätigkeit spielt nur eine sehr geringe Rolle und wurde daher nicht erfasst (Beher & Walter, 2010). So kann ein Eindruck davon entstehen, wie sich das Beschäftigungsverhältnis des Weiterbildungspersonals für diesen Bereich in der Praxis darstellt. Inwiefern das Beschäftigungsverhältnis auf Honorarbasis oder einem Angestelltenverhältnis basiert, ist in diesem Zusammenhang nicht erfasst. Auch eine Ausdifferenzierung des Beschäftigungsverhältnisses nach Aufgaben oder Informationen über die Einkommenssituation liegen nicht vor. Hier besteht weiterer Differenzierungsbedarf.

### **Alter und Geschlecht von WeiterbildnerInnen**

Neben der Darstellung von Beschäftigungsverhältnissen sowie der Diskussion um die Bedeutung des Einkommens, wird das Augenmerk im Folgenden auf die persönlichen Merkmale wie Alter oder Geschlechterverteilung der WeiterbildnerInnen gerichtet. Mania und Strauch (2010) beschreiben, unter Berufung auf den GEW Hauptvorstand (2006), die Gruppe der 41- bis 50-Jährigen mit 34 Prozent als die in der Weiterbildung am größten vertretene Gruppe, gefolgt von den 51- bis 60-Jährigen mit 30 Prozent. 23 Prozent der WeiterbildnerInnen sind im Alter zwischen 31 bis 41 Jahren. 2005 lag der Altersdurchschnitt der WeiterbildnerInnen bei knapp 47 Jahren (WSF, 2005). Die Daten der repräsentativen Erhebung des Mikrozensus von 2009 bescheinigen der ErwachsenenbildnerInnen ein durchschnittliches Alter von knapp 43 Jahren (Martin & Langemeyer, 2014). Aktuellere Daten liegen nicht vor. Zum Weiterbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte gibt es bislang keine repräsentativen Erkenntnisse im Hinblick auf deren Alter. Das durchschnittliche Alter der befragten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte aus dem „Koproff“-Projekt liegt bei knapp 49 Jahren (Hippel, Tippelt, Buschle, Iller, Buhl & Freytag, 2014, unveröffentlichter Abschlussbericht des Projektes<sup>6</sup>). Den Trend, dass im Weiterbildungsbereich weniger jüngere WeiterbildnerInnen anzutreffen sind, erklären Nuissl und Siebert (2013) damit, dass „die Lehrenden in der Erwachsenenbildung die eigenen Kompetenzen und Erfahrungen vermitteln und dabei aus der Breite und Tiefe des eigenen Arbeitslebens schöpfen“ (ebd., S. 22). Die WeiterbildnerInnen können also überwiegend einen längeren beruflichen Lebenslauf vorweisen.

Das Geschlechterverhältnis der Lehrenden in der Weiterbildung variiert je nach herangezogener Untersuchung. Mit 53 Prozent beschreibt der Schlussbericht der „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ den Anteil der Frauen beim Weiterbildungspersonal (WSF, 2005, S. 46; ähnlich Martin &

---

<sup>6</sup> Im Folgenden zitiert als „Abschlussbericht des Projektes (2014)“.

Langemeyer, 2014). Der Anteil des weiblichen Personals bei der Untersuchung des BMBF (2004) beträgt dagegen 72 Prozent (ebd., S. 30). Innerhalb der Stichprobe des KomWeit-Projektes<sup>7</sup> waren 62 Prozent der WeiterbildnerInnen weiblich und eine Untersuchung zu TrainerInnen in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung konnte ein Geschlechterverhältnis von 46 Prozent Frauen und 54 Prozent Männern (N=323) feststellen (Fuchs, Kollmannsberger, Schwickerath, Barz, von Hippel & Tippelt, 2009; Fuchs, 2011). Unterschiede zeigen sich im Hinblick auf den Beschäftigungsstatus zunächst kaum: 48 Prozent der Männer und 52 Prozent der Frauen sind hauptberuflich in der Weiterbildung beschäftigt. Bei den nebenberuflich Beschäftigten, sind 46 Prozent Männer und 54 Prozent Frauen. Aber bei den hauptberuflichen Honorarkräften scheinen die Frauen mit 63 Prozent überrepräsentiert (WSF, 2005). Damit sind es insbesondere die Frauen, deren finanzielle Lage als problematisch eingestuft werden muss (Mania & Strauch, 2010). Es sind vor allem Frauen, die in der VHS, oder der kirchlichen Erwachsenenbildung, aber auch in privaten Unternehmen häufiger vertreten sind (60% und 59%; WSF, 2005). 2009 waren sogar 66 Prozent der in der VHS beschäftigten WeiterbildnerInnen weiblich. „Dies erklärt sich insbesondere durch die nach wie vor ungleiche Teilhabe von Frauen und Männern im Arbeitsleben, aber auch durch die hohe Affinität von Frauen zu Bildungsprozessen“ (Nuissl & Siebert, 2013, S. 22). Männer prägen dagegen das Feld der Kammern und Arbeitgeberverbände mit 71 Prozent (WSF, 2005).

In ihrer Dokumentenanalyse der Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte, konnten Baumeister und Grieser (2011) einen Frauenanteil bei den DozentInnen von 78,4 Prozent feststellen. „Damit lässt sich eine gewisse Deckungsgleichheit zwischen Referentinnen und den Zielgruppen für die Weiterbildungsangebote annehmen“ (ebd., S. 30), wenn man bei den frühpädagogischen Fachkräften von einem Frauenberuf ausgeht (vgl. Kapitel 2.1.2). Auch innerhalb des „Koproff“-Projektes ist ein hoher Anteil Frauen vertreten (vgl. Kapitel 6.1; Buhl, Buschle, Freytag, von Hippel & Iller, 2014). Wie das nachfolgende Kapitel deutlich macht, finden sich aber auch im Ausbildungshintergrund und der Qualifikation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte mögliche Erklärungen für den hohen Anteil der weiblichen WeiterbildnerInnen in diesem Bereich.

### **3.2 Die Qualifikation der WeiterbildnerInnen**

Es ist weniger der Prozess der Verberuflichung (Professionalisierung), sondern vielmehr die „gekonnte Beruflichkeit“ (Professionalität) (Nittel, 2000, S. 70), die in Kombination mit Qualitätskriterien für das berufliche Handeln der WeiterbildnerInnen relevant ist

---

<sup>7</sup> „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen“; ein durch das BMBF gefördertes Projekt von 2007-2009 (von Hippel & Tippelt, 2009).

(von Hippel & Tippelt, 2009; vgl. Kapitel 4.1). Vor diesem Hintergrund wird nun die Qualifikation der WeiterbildnerInnen (für frühpädagogische Fachkräfte) in Verbindung mit den dem Beruf zugeschriebenen Aufgaben und Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen betrachtet. Auf der Grundlage unterschiedlicher empirischer Untersuchungen, wird auch auf Berufswahlmotive und das Selbstverständnis der WeiterbildnerInnen eingegangen. Es werden sowohl der Ausbildungshintergrund als auch die Zugangswege in die Lehrtätigkeit skizziert und aktuelle Erkenntnisse über Fortbildungssituation der WeiterbildnerInnen selbst dargestellt.

### **3.2.1 Berufswahlmotive, Berufsbezeichnung und berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen**

Der nachfolgende Abschnitt behandelt neben der Darstellung von Berufswahlmotiven und Berufsbezeichnungen auch Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Damit richtet sich der Blick in diesem Abschnitt nicht von außen auf die WeiterbildnerInnen (wie dies bspw. bei der reinen Beschreibung der Personalstruktur geschieht), sondern nimmt überwiegend die Perspektive der WeiterbildnerInnen selbst in den Fokus. Dieser Blickwinkel ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da auch hier die Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Mittelpunkt stehen.

#### **Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen**

Die Motive der WeiterbildnerInnen, sich für diesen Beruf zu entscheiden, „sind so unterschiedlich wie die Gruppe der Lehrenden selbst“ (Nuissl & Siebert, 2013, S. 22). Die in verschiedenen Untersuchungen herausgearbeiteten Berufswahlgründe der WeiterbildnerInnen stellen sich sehr vielfältig dar. Dies ist insbesondere deshalb sehr beachtenswert, da die Fachkräfte teilweise ohne eine ihrer Ausbildung angemessenen Entlohnung unterschiedlichste Herausforderungen bewältigen müssen. Die Pluralität der Berufswahlmotive mag neben der Heterogenität des Berufsfeldes auch u.a. daran begründet sein, dass sich die Untersuchungen entweder auf die Beschäftigten einer oder mehrerer Einrichtungen beziehen (bspw. die VHS), nur hauptberuflich oder nebenberuflich beschäftigte WeiterbildnerInnen befragt wurden oder WeiterbildnerInnen insgesamt, ohne den Blick auf eine ausgewählte Domäne, betrachtet wurden. Da die Motive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte bisher noch nicht untersucht worden sind – dies wird in der vorliegenden Arbeit nachgeholt – werden nachfolgend die unterschiedlichen Motive unabhängig von Beschäftigungsverhältnis und Einrichtung zusammenfassend (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) dargestellt. Dass die einzelnen Motive dabei nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern sich teilweise überschneiden oder gegenseitig bedingen, liegt auf der Hand.

Unter den vielfältigen Motiven findet sich zum einen die *Freude an der Lehre*. „Dahinter verbirgt sich vor allem die Freude am Umgang mit Erwachsenen, die beim Lernen hochmotiviert, aufmerksam, anerkennend und kommunikativ sind“ (ebd., S. 24; auch Dieckmann, 1982). Aber auch eine Art Selbstbestätigung könnte sich hinter diesem Motiv verbergen (Dieckmann, 1982). Das Motiv der *Weitergabe von Wissen* lässt sich ebenfalls auf verschiedene Weise beschreiben. Dieses „gewissermaßen klassische Motiv von Lehre“ (Nuissl & Siebert, 2013, S. 24) kann sich zum einen auf die Weitergabe von Inhalten bzw. beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen (BMBF, 2004; WSF, 2005), aber auch die Weitergabe eigener Lebenserfahrungen und -einstellungen kann darunter gefasst werden (WSF, 2005; Nuissl & Siebert, 2013). Zum Teil liegt darin auch der vergleichsweise späte Einstieg in die Weiterbildungstätigkeit begründet (BMBF, 2004). Zudem kann das Motiv Wissen weitergeben zu wollen durchaus auch mit der Freude an der Lehre und der sozialen Kontaktaufnahme in Verbindung gebracht werden (Kraft, 2006; Harmeier, 2009; Kollmannsberger & Fuchs, 2009; Gieseke, 2011). Weiterhin wird beschrieben, dass die Weiterbildungstätigkeit einen *Berufswunsch* darstellt bzw. „die Erfüllung eines lang gehegten Wunschtraumes“ (Harmeier, 2009, S. 199) ist und als eine (neue) Herausforderung angesehen wird (BMBF, 2004, WSF, 2005; Kraft, 2006). Auch hier scheinen zuvor andere berufliche Erfahrungen gemacht worden zu sein (BMBF, 2004). Hierbei spielen der Wunsch nach einer sinnstiftenden Aufgabe und die Möglichkeit einer eigenverantwortlichen, abwechslungsreichen und kreativen Arbeit nachzugehen eine Rolle (Kollmannsberger & Fuchs, 2009). Bei den bisher genannten Motiven scheint es eher um die berufliche Selbstverwirklichung (oder intrinsische Motive nach Siebert, 2006) zu gehen und weniger um bspw. den reinen *Geldverdienst* (extrinsisches Motiv). Letzteres scheint für die WeiterbildnerInnen je nach Beschäftigungssituation eine ambivalente Rolle zu spielen. In der Pilotstudie des BMBF (2004) sind Hinweise dahingehend zu finden, dass das Einkommen bzw. der Verdienst vor allem für die angestellten WeiterbildnerInnen existentiell ist. Bei den Honorarkräften sind es in erster Linie die hauptberuflichen Honorarkräfte, bei denen das Einkommen eine Rolle spielt (Nuissl & Siebert, 2013; vgl. auch Kapitel 3.1.3). Das heißt in der Folge jedoch nicht, dass Honorar oder Vergütung zwingend ein starkes Motiv bei der Wahl der Weiterbildungstätigkeit darstellt. Durch die Weiterbildungstätigkeit an *zusätzliches* Einkommen zu gelangen, ist weiterhin als Motiv zu finden (Dieckmann, 1982). Die Weiterbildungstätigkeit kann in diesem Zusammenhang als *Nebenbeschäftigung* und – unabhängig vom Wunsch nach einem Nebenverdienst – auch als Hobby ausgeübt werden (Kade, 1990; Kollmannsberger & Fuchs, 2009). Hiermit kann auch der Wunsch nach einer *beruflichen Veränderung* bspw. Aufstieg oder als Alternative zum vorherigen Beruf, einhergehen (Kade, 1990). Damit sind wiederum eher intrinsische Motive und weniger extrinsische, wie z.B. *Eine Arbeit haben*, angesprochen. Letzteres Motiv ist in unterschiedlichen Ausprägungen vorzufinden, bspw. in Form einer überbrückenden Tätigkeit oder vorübergehenden Arbeitslosigkeit, also quasi ein berufliches Überwintern

(Kade, 1990; Faulstich, 2008; Kollmannsberger & Fuchs, 2009; Nuissl & Siebert, 2013). Ein weiteres Motiv scheint zu sein, dass die WeiterbildnerInnen den *Beruf in die eigene Lebensplanung integrieren* können, wie bspw. durch die wahrgenommene bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder die Aufrechterhaltung der work-life-balance. Dabei scheint insbesondere die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung bedeutend zu sein (Harmeier, 2009; Kollmannsberger & Fuchs, 2009). Nuissl und Siebert (2013) merken zusätzlich an, dass auch das *Selbst-Marketing* als Motiv in Betracht gezogen werden muss: „Immer mehr Kursleitende wollen über die Lehre in der Erwachsenenbildung ihr eigenes freiberufliches Image besser vermarkten“ (ebd., S. 25). Davon seien unterschiedliche Bereiche wie z.B. die Gesundheitsbildung, Management oder Fremdsprachen betroffen. Aber auch *auf dem Laufenden bleiben* wollen, indem der eigene Kenntnisstand beständig erweitert wird, beschreiben die beiden Autoren als Motiv. Schlichter *Zufall* muss nach Kollmannsberger und Fuchs (2009) durchaus auch als mögliches Motiv in die Analyse von Gründen der Berufswahl mit einbezogen werden. Um Erklärungen für den zufälligen Berufseinstieg zu finden, kann der Blick auf die Berufsbiografie der WeiterbildnerInnen gelenkt werden, der Einblicke in den beruflichen Lebens(ver)lauf und die daraus entstehenden Berufswahlmotive gewähren kann (Nittel & Völzke, 2002; Harmeier, 2009; vgl. Kapitel 5.1).

Die Weiterbildungstätigkeit hat für die Mehrzahl der Lehrenden eine hohe persönliche Relevanz und kann aus einer Vielzahl an Motiven bestehen, die sowohl aus einer intrinsischen Motivation heraus erfolgen können, also in Interessen oder Bedürfnissen begründet liegen, oder extrinsisch, d.h. aus Notwendigkeiten oder sozialen Kontexten heraus, entstanden sind (BMBF, 2004; Nuissl & Siebert, 2013). Welche Motive die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte in Verbindung mit dem eigenen berufsbiografischen Verlauf aufweisen, wird sich im Laufe der vorliegenden Arbeit zeigen. Anhaltspunkte können in den Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen nach Hartig (2009) identifiziert werden. Dies wird im Rahmen der nachfolgenden Beschreibungen erläutert.

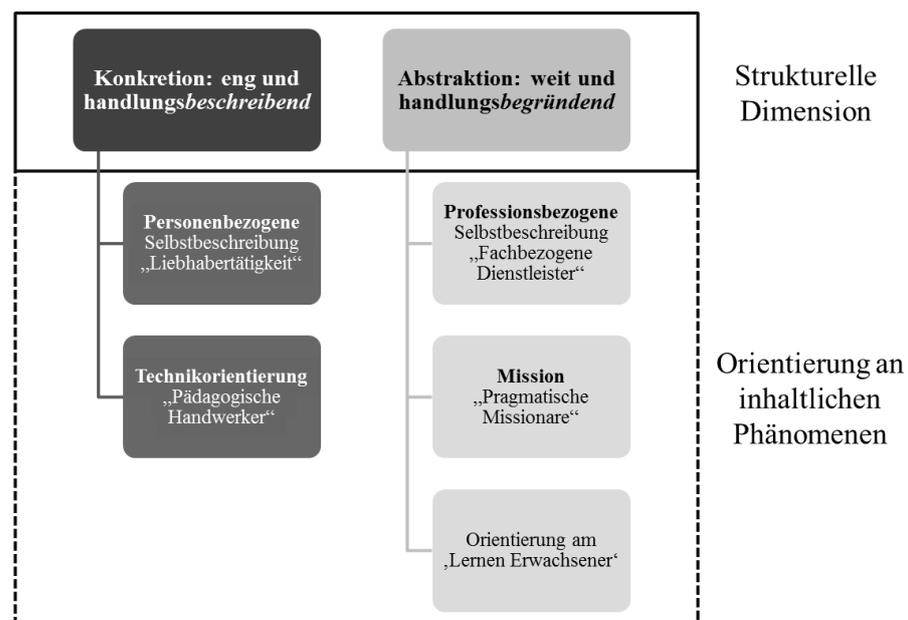
### **Berufsbezeichnung und Selbstbeschreibungslogiken**

Nicht nur die Motive der WeiterbildnerInnen sind vielfältig, auch deren Berufsbezeichnungen erweisen sich als sehr heterogen: „We call ourselves ‚adult educators‘, yet that term holds different meanings for each of us“ (Bierema, 2010, S. 135). Eine allgemeine Definition lässt sich zunächst bei Tippelt und Tenorth (2007) finden, die unter dem Personal in der Weiterbildung „die Gesamtheit der mit der Wissensvermittlung betrauten Experten“ (ebd., S. 766) verstehen. Ihre Aufgabe ist es, das eigene berufliche Wissen weiterzugeben. Um deutlich zu machen, dass nicht nur das angestellte Personal in der Weiterbildung gemeint ist, beinhaltet die Begriffsdefinition des BMBF (2004) – eine geschützte Berufsbezeichnung gibt es nicht – alle Personen, „die für eine Weiterbil-

dungseinrichtung planend, lehrend oder betreuend Weiterbildungsveranstaltungen durchführen“ (ebd., S. 13). Dennoch hat sich, u.a. vor dem Hintergrund des heterogenen Berufsfeldes in der Praxis bisher keine einheitliche Berufsbezeichnung durchgesetzt. Kade, Nittel und Seitter (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Etikettierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen durch einen „Kanon von Bezeichnungen“ (ebd., S. 144). Auch Kollmansberger und Fuchs (2009) nennen neben den von Kade, Nittel und Seitter (2007) angeführten Beispielen von Berufsbezeichnungen wie bspw. DozentIn, TrainerIn, LernhelferIn, KursleiterIn, WeiterbildungsberaterIn, Andragog/e/in, Erwachsenenpädagog/e/in und BildungsmanagerIn eine Vielzahl weiterer Berufsbezeichnungen, die sich die befragten WeiterbildnerInnen im Rahmen der Kom-Weit-Studie selbst gegeben haben. BeraterIn, Coach, SupervisorIn oder TeamerIn stellen dabei nur eine kleine Auswahl auf der Mikroebene (Kursleitende) dar. Auf der Mesoebene (pädagogische MitarbeiterInnen und organisatorisch pädagogische MitarbeiterInnen) sind weitere Bezeichnungen wie Projekt- und SeminarmanagerIn oder DiplomPädagogIn zu finden (weitere Berufsbezeichnungen u.a. bei Peters, 2004). Kollmansberger und Fuchs (2009) merken an, dass die Wahl der Berufsbezeichnung durchaus in Relation zum Gebrauch innerhalb der Institution oder des Verbandes, bei dem die WeiterbildnerInnen beschäftigt sind, gesehen werden muss. Während sich die Bezeichnungen TeamerIn und ReferentIn bei den Gewerkschaften durchgesetzt haben, ist der Begriff BildungsreferentIn eher in Kirchen, TrainerIn und BildungsmanagerIn dagegen in der betrieblichen Weiterbildung anzutreffen (Kade et al., 2007). In der VHS erscheinen Lehrkraft, ReferentIn, DozentIn und KursleiterIn als gebräuchlich (Nuissl & Siebert, 2013). Durch die Heterogenität scheint die Außendarstellung des Berufes nicht eindeutig und klar abgrenzbar gegenüber anderen Berufsbildern. Da Berufsbezeichnungen zum Ziel haben, das Zugehörigkeitsgefühl der Angehörigen einer Berufsgruppe zu erleichtern (Biermann, Bock-Rosenthal, Doehleemann, Grohall, & Kühn, 2006), kann dies bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen durchaus kritisch betrachtet werden. Auf der einen Seite dokumentiert die Vielfalt der Berufsbezeichnungen ein heterogenes berufliches Selbstverständnis und gibt damit auch einen Hinweis auf „das Fehlen einer gemeinsamen, beruflichen Identifikation“ (Fuchs, 2011, S. 39; Kollmansberger & Fuchs, 2009). Auf der anderen Seite merken Kade, Nittel und Seitter (2007) kritisch an, dass das bisweilen verwendete Argument relativiert werden müsse, dass eine einheitliche Berufsbezeichnung per se identitätsstiftend sei und in der Folge die darin widerspiegelnde Heterogenität der Berufsfelder ein spezifisches Defizit darstelle (ebd., S. 145). Der Blick auf die Aufgabenfelder und Einsatzbereiche, also die Berufsrollen der WeiterbildnerInnen (Hauptberufliche/r LeiterIn, Hauptamtlich-pädagogische MitarbeiterIn, Hauptberuflich tätige Lehrende und ehrenamtlich oder nebenberuflich tätige ErwachsenenbildnerInnen; vgl. auch Kapitel 3.1.3), zeigt, dass sich diese im Laufe der letzten Jahre nicht essentiell geändert haben und damit eine grundlegende Ordnung durchaus vorhanden sei.

Doch nicht nur Berufsbezeichnungen können als Teil beruflicher Selbstbeschreibungen angesehen werden. Hartig (2009) fasst unter berufliche Selbstbeschreibungen auch die „Frage nach der Existenz, dem Inhalt und der Art der Außendarstellung eines Bewusstseins des eigenen Berufsbildes“ (Hartig, 2009, S. 206). Dieser Annahme folgend, hat sie 18 hauptberuflich tätige ErwachsenenbildnerInnen aus unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen (allgemeine, berufliche und politische Erwachsenenbildung) mittels qualitativer Experteninterviews gebeten, sich selbst zu beschreiben. Dabei konnte sie unterschiedliche Selbstbeschreibungslogiken bzw. -modi von ErwachsenenbildnerInnen herausarbeiten (vgl. Abbildung 3.2). Da sich in der vorliegenden Arbeit berufliche Selbstbeschreibungen bei den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte finden, die im Ansatz den Erkenntnissen von Hartig (2008) ähneln, sollen letztere genauer dargestellt werden.

Abbildung 3.2: Selbstbeschreibungsmodi von ErwachsenenbildnerInnen nach Hartig (2009)



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hartig, 2009, S. 218)

Zunächst zu der Orientierung an inhaltlichen Phänomenen: Bei der „Ausformulierung und auch Inszenierung der beruflichen Selbstbeschreibung“ (Hartig, 2009, S. 210) unterscheidet die Autorin zwischen personenbezogenen und professionsbezogenen Bezugssystemen. *Personenbezogene* Selbstbeschreibungen erfolgen dabei, indem sich die befragten ErwachsenenbildnerInnen insbesondere auf sich selbst, also die eigene Person, konzentrieren. Sie beschreiben sich auf der Grundlage der eigenen personalen Kompetenzen, persönlichen Eigenschaften sowie der eigenen Biografie und nehmen eigene Vorlieben, Einschätzungen oder private Interessen als Begründung für diese

Selbstbeschreibung. Es findet kaum eine Abgrenzung zwischen der beruflichen Rolle und der Privatperson statt. Damit gelangen auch private Themenbereiche in den beruflichen Kontext. Der Interaktion und der Kommunikation mit den TeilnehmerInnen kommt eine wesentliche Bedeutung zu und die TeilnehmerInnen werden überwiegend als komplette Persönlichkeit angesprochen. Im Gegenzug dazu stehen die *professionsbezogenen* Selbstbeschreibungen. Die ErwachsenenbildnerInnen, die in diese Kategorie eingeordnet werden können, nehmen von fachlichen Kategorien Gebrauch. Fachdiskussionen und Theorieansätze werden bei den beruflichen Selbstbeschreibungen relevant und begründend verwendet. Die eigene Biografie spielt dabei keine oder eine untergeordnete Rolle. Die ErwachsenenbildnerInnen zeigen ein hohes Interesse an den Fächern Erziehungswissenschaft oder Erwachsenenbildung und nehmen darüber Bezug zur Wissenschaft oder dem Studium. Dabei werden inhaltliche Kompetenzen an FachreferentInnen weitergegeben, „die eigene Kompetenz wird in der pädagogischen Koordination und dem gezielten Einsatz dieser FachreferentInnen gesehen“ (Hartig, 2009, S. 212). Neben der fachlichen Orientierung ist auch eine erwachsenenpädagogische Haltung eng mit den professionsbezogenen Selbstbeschreibungen verbunden. Während die personenbezogene Selbstbeschreibung eher der Rolle einer Lebens- und SozialisationshelferIn („Liebhabertätigkeit“) entspricht, sieht Hartig (2009) ErwachsenenbildnerInnen mit einer professionsbezogenen Selbstbeschreibung eher in der Rolle der „fachbezogenen Dienstleister“.

Mit der Klassifikation „*Mission* versus *Technik*“ rücken die inneren Orientierungen der ErwachsenenbildnerInnen im Kontext ihrer beruflichen Selbstbeschreibungen in den Fokus (vgl. Abbildung 3.2). Hartig (2009) nimmt dabei u.a. Bezug auf den Einfluss, den gesellschaftliche Veränderungen für das Berufsbild und die Biografie bedeuten können. ErwachsenenbildnerInnen, die Ende der 1960er oder Anfang der 1970er Jahre in den Beruf als ErwachsenenbildnerInnen eingemündet sind, hatten zu der damaligen Zeit überwiegend sozialpolitisch-visionäre Motive, wobei dieser „Idealismus bis hin zur Selbstaufopferung“ (ebd., S. 213) heute nicht mehr so erlebt wird. Dennoch scheinen diese ErwachsenenbildnerInnen, die Hartig (2009) als „Pragmatische Missionare“ beschreibt, auch heute noch motiviert, mit Hilfe der Erwachsenenbildung Veränderungen und Aufklärungsprozesse bei den TeilnehmerInnen herbeizuführen. Gesellschaftliche Ziele und der kritische Blick auf sich selbst und das eigene Handeln sind, neben hoher Motivation und idealistischer Bindung, Grundvoraussetzung. Die Technikorientierung der „Pädagogischen Handwerker“ liegt nach Hartig (2009) zunächst in den Motiven für den Berufseinstieg begründet. Der Berufseinstieg erfolgt weder aus idealistischen oder konkret auf die Erwachsenenbildung bezogenen Motiven, sondern wird vielmehr pragmatisch und funktional argumentiert. Die Wissensvermittlung, inklusive des dazu notwendigen Faktenwissens, relevante Techniken, Nutzen sowie Alltagstauglichkeit stehen im Vordergrund. Auftraggeber, Angebot und Nachfrage können dabei Einfluss auf die

ErwachsenenbildnerInnen nehmen. Neben den „Pragmatischen Missionaren“ und den „Pädagogischen Handwerkern“ beschreibt Hartig (2009) noch eine dritte Orientierung, die das „*Lernen Erwachsener*“ in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Sie zeigen kein spezielles Motiv, welches sie auszeichnet, dafür kommt „dem Studium bzw. der beruflichen Einsozialisation eine entscheidende Funktion bei der Ausprägung dieses Selbstverständnisses“ (Hartig, 2009, S. 216) zu. Die ErwachsenenbildnerInnen zeigen eine starke Orientierung an den TeilnehmerInnen und deren Interessen sowie (Lern-) Bedürfnissen, wobei auch die Ganzheitlichkeit als erwachsenenpädagogisches Prinzip betont wird. Auch die gesellschaftliche Verortung wird in die Erwachsenenbildung integriert und als erwachsenenpädagogische Haltung beschrieben (ebd., S. 217).

Die beruflichen Selbstbeschreibungen, die sich in erster Linie an inhaltlichen Phänomenen orientierten, werden durch die „Art und Weise der Begründungszusammenhänge und die Struktur der Selbstbeschreibung“ (Hartig, 2009, S. 217) gerahmt. Hartig (2009) stellt dabei der konkreten die abstrakte Dimension gegenüber (vgl. Abbildung 3.2). *Konkret* meint eine Selbstbeschreibungsstruktur, die sich „eng“ an Formalia, wie bspw. Aufgabenbeschreibungen oder durch den, vom Arbeitgeber verwendeten, Begriffen orientiert und eher deskriptiv erfolgt. Für die ErwachsenenbildnerInnen ist insbesondere der Kontakt mit der Zielgruppe bedeutend. Das konkret Handlungsbeschreibende liegt darin, dass sich die ErwachsenenbildnerInnen mehr auf die Tätigkeiten, also bspw. das, was alltäglich getan wird, und weniger auf übergreifende Prinzipien oder Ziele konzentrieren und diese auch äußern. Im Gegensatz dazu begründen die ErwachsenenbildnerInnen, die Hartig (2009) unter *Abstraktion* einordnet, ihr Handeln in Zuständigkeiten, Leitgedanken und Zielen, wobei „ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung von Erwachsenenbildung formuliert sowie ein daraus resultierender Vertretungsanspruch auf gesellschaftspolitischer Ebene“ (ebd., S. 220) entwickelt wird. Sie grenzen sich auf diese Weise von anderen Berufen oder Laien ab, die Ähnliches bezwecken und beschreiben sich als ErwachsenenbildnerInnen. Abbildung 3.2 macht deutlich wie sich die Einordnungen nach inhaltlichen Phänomenen entweder der konkreten oder der abstrakten Dimension zuordnen lassen.

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Selbstbeschreibungen machen den engen Zusammenhang zwischen Motiven für den beruflichen Einstieg, der Berufsbiografie und dem Kontakt bzw. dem Umgang mit der Zielgruppe und den daraus resultierenden beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen deutlich. Da sich der Blick allerdings nur auf HPMs richtet, wäre es zielführend zu sehen, ob die Unterscheidungen, die Hartig (2008; 2009) herausarbeiten konnte, auch bei anderen Berufsrollen innerhalb der Weiterbildung in ähnlicher Weise vorzufinden sind. Untersuchungen über berufliche Selbstbeschreibungen von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte liegen derzeit noch nicht vor, so dass an dieser Stelle kein Bezug darauf genommen werden kann.

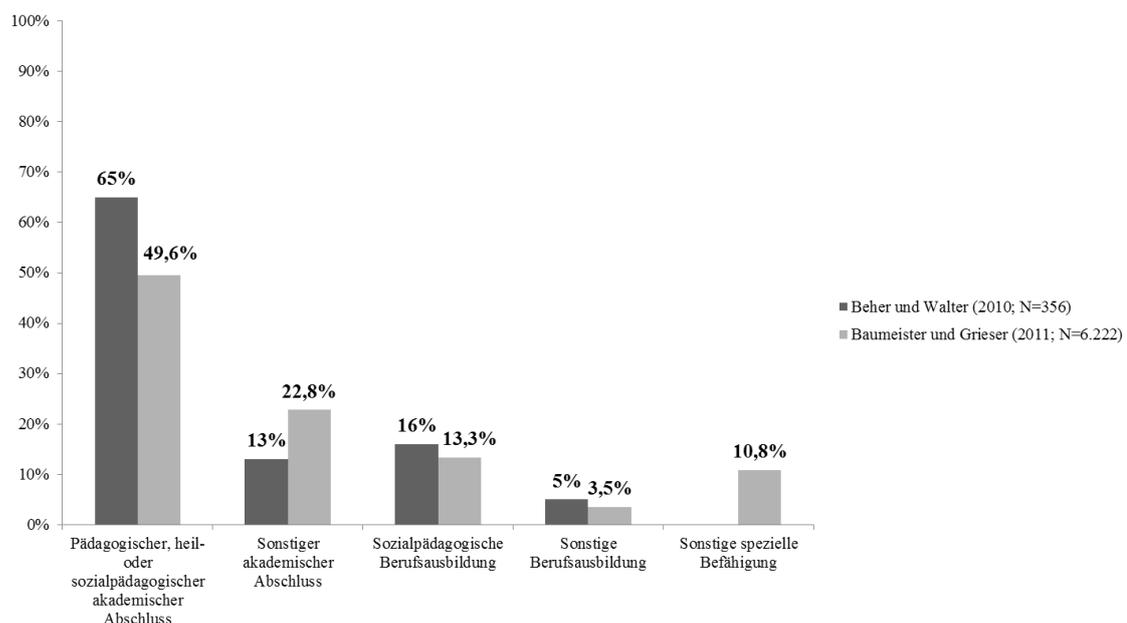
### **3.2.2 Ausbildungshintergrund der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte und Zugangswege in die Lehrtätigkeit**

Zum Ausbildungshintergrund der WeiterbildnerInnen können die Befunde der WSF-Studie von 2005 einige Hinweise, u.a. auch auf deren pädagogischen Hintergrund, geben. Knapp 51 Prozent der Befragten gaben an, einen Universitätsabschluss zu haben. Inklusive der 22 Prozent, die einen Fachhochschulabschluss haben, können 73 Prozent der WeiterbildnerInnen einen akademischen Abschluss vorweisen. Ein Prozent hat dagegen gar keine abgeschlossene Berufsausbildung und die verbleibenden 26 Prozent verwiesen auf andere berufliche Abschlüsse (Fachschule, Lehre oder analoger Abschluss). Demzufolge haben diejenigen mit akademischem Ausbildungshintergrund den größten Anteil bei den Beschäftigten in der Weiterbildung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich dahinter auch ein pädagogischer Abschluss verbirgt. Die WeiterbildnerInnen sind im Schnitt 12,8 Jahre in einer Einrichtung beschäftigt und weisen damit zunächst eine relativ hohe pädagogische Berufserfahrung auf (WSF, 2005, S. 60). Der Blick auf den pädagogischen Ausbildungshintergrund zeichnet ein eher uneinheitliches Bild: Von den Befragten (Mehrfachnennungen waren möglich) haben 19 Prozent ein Lehramtsstudium abgeschlossen, 19 Prozent haben einen pädagogischen Studienabschluss und über eine trägerspezifische Fortbildung verfügen 21 Prozent. 28 Prozent der Befragten gaben an, eine anderweitige pädagogische Ausbildung absolviert zu haben und 34 Prozent können keinen pädagogischen Abschluss vorweisen. Sowohl die hauptberuflich Lehrenden als auch die hauptberuflichen Honorarkräfte haben dabei häufiger einen pädagogischen Abschluss oder ein Lehramtsstudium absolviert (WSF, 2005). Von den etwa 26.000 Personen, die im Mikrozensus 2010 als ErwachsenenbildnerInnen in erster Erwerbstätigkeit erfasst werden, weisen knapp 45 Prozent einen akademischen Abschluss auf. 16 Prozent aller erfassten ErwachsenenbildnerInnen sind PädagogInnen. Von den ErwachsenenbildnerInnen mit akademischem Abschluss sind 27 Prozent PädagogInnen (Martin & Langemeyer, 2014, S. 55). Die Daten sind allerdings nicht mit denen der WSF-Studie von 2005 vergleichbar da sie u.a. keine ehrenamtlich Beschäftigten erfassen (vgl. Kapitel 3.1). Eine Aktualisierung der Daten zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung wäre wünschenswert, da auch die Daten des Mikrozensus 2010 inzwischen veraltet sein dürften.

In Bezug auf die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte konnten innerhalb der Studien von Beher und Walter (2010) sowie von Baumeister und Grieser (2011) Informationen über die Qualifikation der WeiterbildnerInnen gesammelt werden. Beher und Walter (2010) haben dabei den höchsten formalen Bildungsabschluss von DozentInnen in Weiterbildungseinrichtungen erfragt und in vier Qualifikations-Gruppen eingeteilt, wohingegen Baumeister und Grieser (2011) aus 6.222 Angeboten, die Ausbildungen der WeiterbildnerInnen herausgefiltert und in fünf Qualifikations-Gruppen, ergänzt um „Sonstige spezielle Befähigung (z.B. Kunstpädagogin)“, geordnet haben

(vgl. Abbildung 3.3). Dabei zeigt sich, dass bei der Dokumentenanalyse sowie der Befragung der Weiterbildungsanbieter, die akademischen Abschlüsse mit knapp 72 Prozent und 78 Prozent deutlich überwiegen. Damit weisen die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf den akademischen Abschluss eine ähnliche Tendenz wie auch die Lehrenden in der WSF-Studie (2005) auf. Die pädagogischen Abschlüsse beziehen sich überwiegend auf den sozialpädagogischen Bereich.

Abbildung 3.3: Höchste Qualifikation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Beher & Walter, 2010, S. 14 und Baumeister & Grieser, 2011, S. 32)

Die Zugangswege in das Tätigkeitsfeld und insbesondere der Zugang zu einer hauptberuflichen Tätigkeit stellt sich in erster Linie verzweigt und nicht einheitlich geregelt dar (Reich-Claassen & Tippelt, 2012; Faulstich, 1996). „[I]mmer noch ist der Anteil der Absolventen spezieller Studiengänge für Erwachsenenbildung im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung relativ gering“ (Reich-Claassen & Tippelt, 2012, S. 178). Zwar kann der Großteil der hauptberuflich beschäftigten PädagogInnen einen akademischen Abschluss vorweisen, der größte Wert scheint dabei aber auf Fachlichkeit und nicht auf (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenznachweisen zu liegen. Für HauptfachpädagogInnen scheint die Erwachsenenbildung eines der wichtigsten Arbeitsfelder darzustellen (genauer Reich-Claassen & Tippelt, 2012). Auch in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte ist eine große Anzahl an PädagogInnen mit (Fach-)Hochschulabschluss vertreten. Nach Baumeister und Grieser (2011) überwiegen allerdings die sozialpädagogischen Abschlüsse (26%) vor den pädagogischen (18%). Damit liegen letztere sogar noch unter den sonstigen Studiengängen, die mit 19 Prozent vertreten sind

(N=7.314). Interessant sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse des „Koproff“-Projektes in Bezug auf die Frage, welche Anforderungen von Seiten der Träger an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gestellt werden, d.h. welche Kriterien sie an die Qualifikation der WeiterbildnerInnen anlegen und wie der Prozess der Rekrutierung abläuft. Dabei hat sich gezeigt, dass der Großteil der Träger über einen Referentenpool verfügt in dem die WeiterbildnerInnen verzeichnet sind und auf den sie zurückgreifen können (Buhl et al., 2014). Für pädagogische Themenbereiche scheint dabei insgesamt eine größere Auswahl an Weiterbildungspersonal vorhanden zu sein als bspw. für speziellere Themen, wie z.B. rechtliche Grundlagen. Die Weiterbildungsanbieter stellen sich untereinander stark vernetzt dar. Sie nutzen diese Vernetzungsaktivität, die sich trägerübergreifend präsentiert, insbesondere bei der Suche nach geeigneten WeiterbildnerInnen und folgen dabei auch den Empfehlungen anderer Anbieter. Aber auch Ausschreibungen, Fachtagungen oder Publikationen werden genutzt, um für die eigenen institutionellen Bedürfnisse WeiterbildnerInnen zu rekrutieren (Buhl et al., 2014). Dennoch scheinen dabei weder systematisierte Auswahlkriterien noch Mindestvoraussetzungen explizit angelegt zu werden. Notwendige Qualifikationen der WeiterbildnerInnen werden durchaus heterogen geschildert. Ein Hochschulabschluss im Bereich Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Psychologie erscheint wichtig für den Erwerb notwendiger Kompetenzen, aber nicht ausschlaggebend für die Rekrutierung zu sein. Idealerweise sind bei den WeiterbildnerInnen eine Ausbildung zur/zum (staatlich anerkannten) ErzieherIn vorhanden oder anderweitige Praxiserfahrungen im Kita-Bereich, aber auch das stellt keine grundlegende Voraussetzung dar (Buhl et al., 2014; Iller, 2014). Vielmehr relevant scheint die „gefühlte“ Passung zwischen Anbieter und WeiterbildnerIn zu sein, die auf dem geschilderten Erfahrungswissen der Anbieter basiert. Dabei zeigen sich die Anbieter nach Beher und Walter (2010) generell „sehr zufrieden“ mit der Qualifikation der DozentInnen. 65 Prozent von 337 befragten Anbietern haben diese Angabe gemacht, weitere 34 Prozent zeigten sich „eher zufrieden“ (ebd., S. 14).

Auch die Frage danach, wie sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte in diesem Rekrutierungsprozess zurechtfinden, beantwortet das „Koproff“-Projekt. Buhl et al. (2014) haben, basierend auf den Erfahrungen welche die WeiterbildnerInnen im Hinblick auf die Kontaktaufnahme und die Anforderungen an die eigene Qualifikation seitens der Weiterbildungsanbieter geschildert haben sowie deren Berufserfahrung, drei Gruppen von WeiterbildnerInnen herausgearbeitet. Dazu gehören zum einen diejenigen WeiterbildnerInnen, die erst seit kurzem im Weiterbildungsbe- reich tätig sind. Sie bewerben sich auf ausgeschriebene Angebote oder initiativ. Die WeiterbildnerInnen der zweiten Gruppe befinden sich in einem Angestelltenverhältnis. Die Weiterbildungstätigkeit ist dabei in die Stelle integriert oder aber die WeiterbildnerInnen üben diese nebenberuflich aus. Sie schildern, in den meisten Fällen angefragt zu

werden ohne sich selbst bewerben zu müssen. Die dritte identifizierte Gruppe zeichnet sich durch, nach eigenen Angaben, langjährige berufliche Erfahrung aus. Sie scheinen sich im Weiterbildungsbereich etabliert zu haben und werden ausschließlich angefragt ohne sich bewerben zu müssen. Es sind insbesondere die angestellten WeiterbildnerInnen und die WeiterbildnerInnen mit Berufserfahrung, die keine formalen Zugangsvoraussetzungen für die Ausübung der Weiterbildungstätigkeit von Seiten der Anbieter wahrnehmen. Bei der Frage welche formalen Qualifikationen ein/e WeiterbildnerIn für die Ausübung der Tätigkeit mitbringen sollte, wurden überwiegend Kompetenzen genannt, die für die Ausübung der Tätigkeit als relevant beschrieben werden. Vielmehr scheint der „gute Ruf“ ausschlaggebend bei der Rekrutierung zu sein (Buhl et al., 2014, S. 61). Damit zeigt sich eine Parallele zwischen den Aussagen der WeiterbildnerInnen und der Anbieter, die es beruflichen NeueinsteigerInnen sicherlich nicht einfach macht, einen Einstieg zu finden. Dennoch ist das Phänomen nicht neu. Auch bei einer Untersuchung von freien TrainerInnen, konnte die Bedeutung eines guten Rufes als Referenz festgestellt werden (Fuchs, 2011).

### **3.2.3 Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen**

Im Folgenden wird auf die für diese Arbeit wesentlichen Aufgaben und Tätigkeiten von WeiterbildnerInnen eingegangen. Die differenzierte und empirisch fundierte Darstellung von Aufgaben- und Handlungsfeldern in der Erwachsenenpädagogik ist dabei insofern von Bedeutung, da sie im Kontext der Professionalisierungsdebatte als Grundlage für personelle Planung, den Einsatz des Personals sowie dessen Entwicklung dient. Nur auf diese Weise können auch Kompetenzanforderungen, Fortbildungsziele und -konzepte erstellt und benannt werden (Reich-Claassen & Tippelt, 2012; Kraft, 2006; vgl. zur Professionalisierung Kapitel 4.1). Es ist insofern schwierig „grundlegende“ Aufgaben und Tätigkeiten zu formulieren, da sich das Berufsfeld und damit der Arbeitsplatz für WeiterbildnerInnen äußerst heterogen gestaltet und die Aufgaben bspw. je nach Bildungssektor, Weiterbildungseinrichtung, Größe der Weiterbildungseinrichtung sowie dem Beschäftigungsverhältnis der WeiterbildnerInnen differieren. Typische Aufgaben und Tätigkeitsfelder von WeiterbildnerInnen gibt es in dieser Form nicht, so dass innerhalb der Praxis verschiedene Kombinationen (Mischformen) anzutreffen sind (Heilinger, 2008; Kraft, 2011). Für die Lehrenden bedeutet dies nach Kraft (2011), dass sich deren Aufgaben nicht mehr nur ausschließlich auf die Durchführung von Seminaren beziehen, sondern bspw. durch Beratungsaufgaben ergänzt werden (müssen). Dass vor diesem Hintergrund nur wenig systematisch erhobene empirische Daten und Befunde existieren, scheint daher nicht verwunderlich. Das Tätigkeitsprofil nach Kraft (2011) beschreibt die sechs Aufgabenbereiche sowie deren Teilaufgaben, die innerhalb des Koproff-Projektes und damit auch im Kontext der vorliegenden Arbeit als die gängigsten Aufgabenbereiche berücksichtigt werden.

- Der Bereich *Management* umfasst die Organisation und Leitung einer Einrichtung, die Formulierung von Zielen für die Organisation, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Finanz- und Ressourcenbeschaffung, die Koordination verschiedener Arbeits- sowie Funktionsbereiche, Steuerung und Controlling, die Entwicklung, Führung und der Einsatz des Personals sowie deren Fortbildungsplanung. Darunter fallen auch die Projektakquise und das Projektmanagement sowie die lokale und regionale Repräsentanz der Einrichtung. Hierfür sind neben erwachsenenbildnerischen u.a. Kenntnisse im Bereich Betriebswirtschaft und der Personalführung, aber auch ein förderpolitisches Hintergrundwissen erforderlich.
- *Marketing und Öffentlichkeitsarbeit* beinhalten u.a. die Präsentation der Einrichtung, Pressearbeit, Internetpräsenz, das Erstellen von Informationsmaterial, Vernetzungsarbeit und die Pflege von Kontakten, die Beobachtung des Marktes sowie die Analyse der Zielgruppen.
- Im Gegensatz dazu sind *Programm- und Angebotsplanung* eher auf die Umsetzung der Angebote ausgerichtet „und damit auf die konzeptionelle und mikrodidaktische Ausgestaltung“ (Kraft, 2011, S. 410). Programmplanung konzentriert sich auf Bedarfserhebung und -analyse, die Analyse von Zielgruppen, Programmentwicklung und -konzeption, die Kommunikation mit der Leitung sowie die Finanzplanung. Angebotsplanung befasst sich mit der konkreten Angebotserstellung, die Auswahl geeigneter DozentInnen sowie die Koordination und Kommunikation eben dieser WeiterbildnerInnen, die Organisation der Veranstaltungen, ebenso wie die Information und den Service nach innen und außen und die Sicherung der Ressourcen.
- *Lehre* bedeutet in erster Linie Unterrichtsvorbereitung, das Erstellen von Materialien, die didaktische Planung und die Planung des Medieneinsatzes, die konkrete Durchführung eines Seminars, die Moderation und die Visualisierung der Lerninhalte, Lernberatung und -erfolgskontrolle, das Erkennen und gleichzeitig das Steuern von Gruppenprozessen sowie die (Selbst)Evaluation. Insbesondere an dieser Stelle wird nach Kraft (2011) die Bedeutung (erwachsenen-) pädagogischer Kompetenzen relevant.
- Der Bereich der *Beratung* kann unterteilt werden in Lern- und Weiterbildungsberatung. Lernberatung bezieht sich dabei auf die Analyse von Lernzielen, Lerneinstufung, -typenanalyse und -coaching. Weiterbildungsberatung meint die Berufs- oder alltagsbezogene Analyse von Lernbedarfen/-wünschen, die Zusammenarbeit mit Arbeitsagenturen sowie die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten.
- *Verwaltungsaufgaben* stellen die Verbindung zwischen der Weiterbildungseinrichtung und den möglichen TeilnehmerInnen dar. Hier werden Aufgaben wie

Personalsachbearbeitung, Statistik und Berichtswesen sowie entsprechende Auswertungen durchgeführt. Aber auch Datei- und Aktenverwaltung, die Organisation und Verwaltung von angegliederten Betrieben und Einrichtungen, Infrastruktur-Management, die Beschaffung von Informationen, interne Dienstleitungen, die Planung oder Organisation von Sonderveranstaltungen und die Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit sowie (telefonische) Beratung bei Einschreibungen und Kursauswahl gehören dazu (Kraft, 2011, S. 408ff).

Die Aufgaben und Tätigkeiten präsentieren sich äußerst umfassend. Es lassen sich immer wieder neue Tendenzen erkennen, welche die Tätigkeitsprofile des Personals in der Weiterbildung ausweiten und ergänzen. Dabei kommt vor allem der Beratung (inkl. neuer Beratungsformen), dem selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Lehr-Lernsituation wie auch dem informellen Lernen immer größere Bedeutung zu, wobei nach Kraft (2011) diese Trends bisweilen noch zu wenig empirisch belegt sind. In Bezug auf die Beratungstätigkeit konnte allerdings bereits das KomWeit-Projekt eine zunehmende zeitliche Bedeutung auf der Mikroebene, also bei DozentInnen, KursleiterInnen oder TrainerInnen feststellen (von Hippel & Fuchs, 2009). Nach Dobischat et al. (2010) scheint es naheliegend, „dass in der Weiterbildung kein festes Tätigkeitsbündel besteht, aus dem sich eine Profession konstituieren konnte; sondern [dass] vielmehr (...) ein Potpourri an Aufgaben und Anforderungen [existiert], wodurch es fraglich beziehungsweise zumindest aktuell unbeantwortet ist, ob und wie diese in einer übergreifenden Gesamtprofession abgedeckt werden (können)“ (ebd., S. 166; vgl. auch Kapitel 4).

Da die Aufgaben und Tätigkeiten in der Weiterbildungspraxis unterschiedlich fokussiert und kombiniert werden, muss der Blick diesbezüglich auch auf die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gerichtet werden. Hierbei konnten bereits innerhalb des „KoprofF“-Projektes erste Erkenntnisse dahingehend gewonnen werden, dass die befragten WeiterbildnerInnen häufig, d.h. täglich oder einmal wöchentlich, Verwaltungstätigkeiten oder Managementaufgaben aber auch Beratungstätigkeiten durchführen (Iller, 2014; Abschlussbericht des Projektes, 2014). Was genau die WeiterbildnerInnen allerdings unter diese Aufgabenbereiche fassen und warum sie entsprechende Schwerpunkte setzen, wird erst in der vorliegenden Arbeit beschrieben. Vor dem Hintergrund, dass Kompetenzen einerseits personenbezogen als Potential zu verstehen sind, das sich aber andererseits erst im Hinblick auf konkrete Anforderungen feststellen lässt, ist es notwendig, Handlungen und professionelle Herausforderungen hinsichtlich des Komplexitätsgrades, der Bewusstheit von Entscheidungen, der Reflexion, der Bereichsspezifik etc. zu identifizieren und darauf bezogen kompetente Handlungen zu definieren. Eine Sonderauswertung innerhalb des Projektes konnte dies bereits aufzeigen (Iller, 2014). Im Kontext des professionellen pädagogischen Handelns wird detailliert auf die Kompetenzen und Kompetenzanforderungen von und an WeiterbildnerInnen eingegangen, so dass an dieser Stelle für weitere Ausführungen auf Kapitel 4.2 verwiesen wird.

### 3.2.4 Fortbildung der WeiterbildnerInnen

Der Stellenwert von Weiterbildung wächst immer weiter an. Dies zeigt sich auch darin, dass sich Weiterbildung inzwischen zu einem festen Bestandteil beruflicher Biografien entwickelt hat (Arnold & Pätzold, 2011, S. 645). Was quasi als Grundvoraussetzung für die Partizipation an der heutigen Arbeitswelt beschrieben wird, gilt nicht nur für die TeilnehmerInnen an beruflicher Weiterbildung, sondern gleichermaßen für die WeiterbildnerInnen selbst. Die Anforderungen an die Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen verändern sich, und damit auch die Erwartungshaltungen, die den WeiterbildnerInnen und deren Professionalisierung sowie professionellem Handeln entgegen gebracht werden. Thematische Trends und Rahmenbedingungen für die Fortbildung von WeiterbildnerInnen können beantwortet werden, indem der Blick auf die unterschiedlichen Herausforderungen in der Weiterbildung gerichtet wird. Dabei müssen neben den Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen auch deren Qualifikation und die Frage nach dem Fortbildungsangebot berücksichtigt werden (Tippelt et al., 2009). Das Forschungsprojekt KomWeit hat die Fortbildung der WeiterbildnerInnen gezielt in den Blick genommen, um durch die Identifikation bedeutender Aspekte für die Förderung von Kompetenzen, zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Weiterbildungsbereich beitragen zu können. „Fortbildung der Weiterbildner ist damit nicht Selbstzweck, sondern dient der verbesserten Gestaltung von Lernkontexten Erwachsener“ (ebd., S. 13). Motiv für die WeiterbildnerInnen selbst an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, ist es nicht nur das eigene Wissen zu erweitern oder zu festigen, sondern auch Inspiration für neue Themenbereiche oder die Gestaltung der eigenen Veranstaltungen zu bekommen. Wesentlich für die Teilnahme an Weiterbildung ist es, stets auf dem aktuellen Stand zu bleiben, um sich in der Folge auch weitere Aufträge sichern zu können, aber auch um der Vorbildfunktion für die TeilnehmerInnen lebenslang zu lernen, entsprechen zu können (Kosubek, Schwickerath, Kollmannsberger & von Hippel, 2009). Dass das lebenslange Lernen dem eigenen beruflichen Selbstverständnis der WeiterbildnerInnen entspricht und als wesentlich für den beruflichen Erfolg angesehen werden kann, konnte auch das Paell-Projekt (Wahl, Nittel & Tippelt, 2014; vgl. Kapitel 5.3) herausstellen. Der eigene berufliche Aufstieg spielt nach Erkenntnissen des KomWeit-Projektes eine eher untergeordnete Rolle für die Teilnahme. Gründe hierfür können, vor allem auf Kursleiterebene, in den geringen Aufstiegsmöglichkeiten des Berufes gesehen werden (Kosubek et al., 2009). Die Vorteile der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen durch den damit verbundenen Austausch mit anderen WeiterbildnerInnen, sehen die Tätigen in der Weiterbildung als großen Vorteil an. Dies ist auch eine wesentliche Erkenntnis aus dem Forschungsprojekt „Koproff“. Die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, insbesondere die hauptberuflichen Honorarkräfte, machen hier deutlich, dass die Vernetzung mit anderen WeiterbildnerInnen viele Vorteile mit sich bringt. Sei es, um die eigene Arbeit mit der anderer Weiterbild-

nerInnen zu vergleichen oder um sich im Austausch oder der Weiterbildungsveranstaltung neue Inspirationen zu holen und die eigene Perspektive zu erweitern. Auch hier ist es der Wunsch, sich selbst weiterzuentwickeln und auf dem Laufenden zu bleiben, der an erster Stelle steht (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Während sich bei KomWeit neben fehlenden zeitlichen Ressourcen auch finanzielle Aspekte (v.a. wenn kein persönlicher Vorteil erkannt wird) als hinderlich für die Teilnahme an Weiterbildung herausgestellt haben (Kosubek et al., 2009), sind es im „Koproff“-Projekt vor allem die mangelnde Zeit und das wahrgenommene Desinteresse der Weiterbildungsträger, welche die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte davon abhalten Veranstaltungen zu besuchen. Die Analysen der Experteninterviews aus dem „Koproff“-Projekt haben analog dazu aufgezeigt, dass bei den Weiterbildungsträgern vielfach Unklarheit über die aktuell besuchten Weiterqualifizierungsmaßnahmen der eigenen WeiterbildnerInnen besteht (Buhl et al., 2014). Zwar zeigen die Träger durchaus ein Interesse daran, dass sich die WeiterbildnerInnen fortbilden, sehen die Verantwortung für die Umsetzung aber bei den WeiterbildnerInnen selbst. Dabei hat gerade das Fortbildungsklima in einer Weiterbildungseinrichtung einen positiven Einfluss auf das Fortbildungsverhalten der WeiterbildnerInnen (von Hippel & Tippelt, 2009). Die WeiterbildnerInnen selbst beurteilen die eigene Weiterqualifizierung als wichtig. Dies hat auch die BiBB/BAuA-Erwerbstätigen-Befragung aus dem Jahr 2006 gezeigt. Hier haben 75 Prozent der WeiterbildnerInnen angegeben im Laufe der zwei vergangenen Jahre an Kursen und Lehrgängen teilgenommen zu haben (Iller, 2010).

Das Fortbildungsinteresse der WeiterbildnerInnen (DozentInnen und KursleiterInnen) bezieht sich im KomWeit-Projekt überwiegend auf Bereiche der Finanzierung, der fachlichen Fortbildung, Konfliktmanagement und Beratung. Dabei scheinen sich die Anforderungen an die Rolle der KursleiterInnen seitens der AdressatInnen und TeilnehmerInnen zu verändern. Das macht einen veränderten Umgang mit diesen erforderlich (Fuchs et al., 2009; Seitter, 2011). Auch die Autoren des „Koproff“-Projektes beschreiben in ihrem Abschlussbericht ein hohes Interesse an fachlicher Fortbildung bzw. der Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen. Dabei stehen allerdings konkrete, auf den frühpädagogischen Bereich und dessen Zielgruppe bzw. auf deren Arbeitsbereich bezogene Themen im Vordergrund und weniger das Interesse an erwachsenenpädagogischen Themen, wie bspw. nach Gieseke (2005; 2011) beschrieben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Anzahl von verfügbaren Fortbildungsangeboten und -modulen für WeiterbildnerInnen bezogen auf Tätigkeitsfelder stetig zunimmt (Mania & Strauch, 2010, S. 87). Im Kontext der steigenden Anforderungen an das Weiterbildungspersonal und auch im Hinblick auf die Heterogenität der Aufgaben und Tätigkeiten differenzieren sich diese Angebote weiter aus. Mania und Strauch (2010) zählen dabei neben Angeboten der Hochschulen auch die der kirchlichen Träger, der wirtschaftlichen Verbände/Einrichtungen, der Gewerkschaften/gewerkschaftsnahen

Einrichtungen, kommerziellen/gewerblichen/freien Anbietern, auch die der Volkshochschulverbände und Volkshochschule auf (ebd., S. 87; ein Überblick über die Fortbildungsangebote ist in der Datenbank QUALIDAT des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung zu finden: DIE, 2014). Fortbildungsveranstaltungen für WeiterbildnerInnen haben u.a. zum Ziel, das vorhandene Wissen zu aktualisieren, die Kompetenzen der WeiterbildnerInnen zu erweitern und deren Kompetenzprofil zu vertiefen, über institutionelle Bedingungsgefüge zu informieren, zentrale Theorien und Begrifflichkeiten zu definieren sowie ein institutionelles Verständnis erwachsenpädagogischer Bildungsarbeit zu verdeutlichen (Nuissl & Siebert, 2013; Harmeier, 2009; vgl. ausführlich Kraft, 2011). Es muss dabei kritisch hervorgehoben werden, dass die „Fortbildungswege für Weiterbildner/innen (...) parallel, unsystematisch und uneinheitlich nebeneinander [existieren]“ (Kraft, 2011, S. 417), so dass weder eine ausreichende Transparenz noch Systematisierung (insbesondere die Zertifizierung und Anerkennung der Weiterbildung) gewährleistet werden kann (Kraft, 2011).

### **3.3 Resümee: WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

Ziel dieses Kapitels war es, einen detaillierten Einblick in das Berufsfeld der WeiterbildnerInnen und insbesondere in das Berufsfeld der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zu ermöglichen. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, ebenso wie die WeiterbildnerInnen allgemein, mit einem durch und durch heterogenen Berufsfeld konfrontiert sehen. Die hohen und sich stetig verändernden Anforderungen an den frühpädagogischen Bereich stellen nicht nur die frühpädagogischen Fachkräfte, sondern auch Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspersonal vor die Herausforderung den daraus resultierenden Ansprüchen an die Weiterbildung gerecht zu werden. Gleichzeitig sind die frühpädagogischen Fachkräfte eine sehr weiterbildungsaktive Zielgruppe, so dass auch die Bedeutung berufsbegleitender Weiterbildung immer weiter ansteigt (Baumeister & Grieser, 2011). „Die Anzahl der Anbieter im Bereich Fort- und Weiterbildung ist groß und unübersichtlich“ (Grimm et al., 2010, S. 32), wobei im Weiterbildungsbereich für frühpädagogische Fachkräfte die frei-gemeinnützigen Träger zu überwiegen scheinen. Von dieser Unübersichtlichkeit sind nicht nur Finanzierungsregelungen, sondern auch die Personalstruktur gemessen an Beschäftigungsverhältnis und Einkommen der WeiterbildnerInnen betroffen. Bei den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte finden sich überwiegend nebenberuflich Beschäftigte, die in erster Linie akademische und vor allem (sozial-)pädagogische Berufsabschlüsse aufweisen. Problematisch zu bewerten ist es allerdings, dass es zum einen weder standardisierte, noch verbindliche Qualifizierungen für WeiterbildnerInnen gibt, und zum anderen auch keine Rahmenbedingungen oder Regelungen über Mindestanforderungen vorhanden sind, die es ermög-

lichen würden, einen transparenten Einblick in die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Einzelnen gewinnen zu können (u.a. Oberhuemer et al., 2010; Kraft, 2005). Zudem wird bemängelt, dass bei einigen WeiterbildnerInnen spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen und Qualifikationen nicht immer vorhanden seien (Nuissl & Siebert, 2013, S. 51). Die Notwendigkeit für die WeiterbildnerInnen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wird nicht nur an diesem Punkt ersichtlich. Und auch wenn den WeiterbildnerInnen derzeit ein steigendes Interesse an erwachsenenpädagogischen Inhalten attestiert werden kann, so ist es dennoch wichtig, diesen Aspekt weiter im Auge zu behalten. Dabei muss auch die bisweilen fehlende Transparenz der Fort- und Weiterbildungsangebote für WeiterbildnerInnen in den Blick genommen werden. „Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Akteure der Erwachsenenbildung wenig verlässliche Orientierungsmarken zur Verfügung haben, um das eigene Feld abzustechen und in der Öffentlichkeit zu vertreten, wofür sie vorrangig – unter Umständen sogar exklusiv – kompetent sind“ (Hartig, 2009, S. 205f.). Dass dies nicht nur für die Weiterbildungsanbieter sondern auch für die WeiterbildnerInnen selbst zu Unsicherheiten führt, konnte das „Koproff“-Projekt für den frühpädagogischen Bereich bereits im Ansatz aufzeigen. Für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte liegen bislang nur in Teilen empirische (wenn auch keine repräsentativen) Daten über deren altersmäßige Zusammensetzung, Geschlechterverteilung, Ausbildungshintergründe, Aufgaben und Tätigkeiten sowie Qualifikationen und Kompetenzanforderungen vor. Dabei sind es insbesondere Erkenntnisse aus Studien der WiFF-Initiative, die einen etwas genaueren Einblick in das Berufsbild ermöglichen. Bei Fragen nach dem Einkommen, der Berufsbezeichnung der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, deren Berufswahlmotiven oder beruflichen Selbstbeschreibungen fehlen jedoch spezifische Erhebungen, so dass man sich hier nur an bereits vorhandenen Erkenntnissen zum Weiterbildungspersonal allgemein orientieren kann. Diesen Forschungslücken nimmt sich die vorliegende Arbeit in Teilen an. Neben der Frage nach den spezifischen Berufswahlmotiven der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte fokussiert die Arbeit die Bedeutung der Berufsbezeichnung für das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen. Im Besonderen werden jedoch die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen berücksichtigt, da diese die Perspektive der WeiterbildnerInnen selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und so das Bewusstsein der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf das eigene Berufsbild untersucht werden kann. Dabei können auch Aufgabenbeschreibungen und der Kontakt mit der Zielgruppe eine bedeutende Rolle spielen. Welchen Einfluss dabei die Arbeitsbedingungen und die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf diese Fragestellung haben, wurde bereits in Kapitel 2.3 deutlich gemacht.

## 4 Professionalität des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“ (Herbart, 1802, zitiert nach Benner, 1993, S. 45f.)

Im Folgenden wird das berufliche Handeln der WeiterbildungnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gezielt in den Fokus genommen. Dabei werden nicht nur das pädagogische und das professionelle Handeln, sondern auch die Rahmenbedingungen, die das Handeln strukturieren, betrachtet (Buschle & Tippelt, 2012). Zunächst werden die Begrifflichkeiten Profession, Professionalisierung und Professionalität skizziert (vgl. Kapitel 4.1). Im Anschluss daran wird auf das professionelle pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingegangen, das in der vorliegenden Arbeit als durch den Handlungsprozess sichtbar gewordene Professionalität, verstanden wird (Peters, 2010; vgl. Kapitel 4.2). Kapitel 4.3 fasst das Verständnis professionellen pädagogischen Handelns für die WeiterbildungnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte zusammen.

### 4.1 Profession, Professionalisierung und Professionalität

Eine Abgrenzung dieser Begrifflichkeiten wurde schon mehrfach in der Literatur vorgenommen (u.a. Nittel, 2000, Reh, 2004; Peters, 2004; Fuchs, 2011). Mit Blick auf die detaillierte Diskussion fokussiert die vorliegende Arbeit knapp und ohne Anspruch auf eine vollständige Differenzierung der unterschiedlichen theoretischen Positionen nur diejenigen Aspekte, die für die Darstellung des beruflichen, respektive des professionellen pädagogischen Selbstbildes von WeiterbildungnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte aus Sicht der WeiterbildungnerInnen und im Kontext unterschiedlicher Erwartungen wesentlich sind. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf der Frage ob die Weiterbildungstätigkeit als eine Profession verstanden werden kann oder soll. Professionen, „als Sonderform beruflichen Handelns (...) [und] Berufe eines besonderen Typs“ (Combe & Helsper, 1999, S. 9), können funktionalistisch und merkmalsbezogen, interaktionistisch, machttheoretisch, systemtheoretisch oder strukturtheoretisch oder handlungslogisch betrachtet werden (ein Überblick zu den einzelnen Vertretern, sowie detaillierte Ausführungen finden sich bei Combe & Helsper, 1999). Akademische Berufe wie Rechtsanwälte oder Ärzte werden unter der Prämisse wissenschaftlicher Orientierung zu den Professionen gezählt, da sie wesentliche gesellschaftliche und systemrelevante Funktionen erfüllen. Sie zeichnen sich durch eine Vielzahl spezifischer Merkmale wie eine wis-

senschaftliche Ausbildung, examinierte Titel, exklusives Expertenwissen, Kontrolle über die Ausbildung und einen Berufsverband, eine monopolartige berufliche Stellung, einen abgegrenzten Aufgabenbereich zu anderen Berufen, hohes Prestige, ein überdurchschnittliches Einkommen, einen hohen Grad an Autonomie im Handeln, Gemeinwohlorientierung, einen ethischen Standeskodex sowie Klientenorientierung aus (Arnold, 1984; Nittel, 2000; Combe & Helsper, 1999; 2002; Helsper, 2007). Im Zusammenhang damit, dass heutzutage eine Vielzahl an Berufen eine wissenschaftliche Ausbildung, examinierte Titel oder Klientenorientierung vorweisen können, stellt sich für pädagogische Berufe die Frage, wie auf diese Weise noch eine monopolartige Stellung oder Abgrenzungen zu anderen Berufen bzgl. beruflichen Handlungen oder Zuständigkeiten vorgenommen werden kann. Werden all diese Merkmale zudem im Hinblick auf die Weiterbildungstätigkeit betrachtet, dann wird schon allein aufgrund der Heterogenität des Berufes erkennbar, dass nur ein Teil davon zutreffen kann (vgl. Kapitel 3). Ist dies der Fall, dann werden die betreffenden Berufe als Semiprofessionen bezeichnet. Die Merkmale werden damit als Teil- und nicht als Ausschlusskriterien verstanden (Terhart, 1992; Combe & Helsper, 2002; Dobischat et al., 2010). Das idealtypische Konzept der Profession wird inzwischen zunehmend hinterfragt und auch die Verwendung des Begriffes wird „für die Felder pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger für einen Abschied des Professionsbegriffs plädiert“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 268). Dies gilt insbesondere für die Weiterbildung, welche durch vielfältige Tätigkeits-, Ausbildungs- und Qualifizierungsprofile gekennzeichnet ist und die professionelle Autonomie der WeiterbildungnerInnen, die aufgrund der Arbeitsbündnisse zwischen WeiterbildungnerInnen und Weiterbildungsinstitutionen durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt ist (Egetenmeyer & Schüßler, 2012). Die Verberuflichung wird dagegen als ein Ziel begriffen „das weiter verfolgt werden sollte, wenn die lebensbegleitende Bildung weiterhin ein gesellschaftliches Ziel bleiben soll“ (Gieseke, 2011, S. 398). Im Gegensatz zum Professionsverständnis ist Professionalisierung als „ein strukturelles Erfordernis im Zuge der Modernisierungsprozesse“ (Buschle & Tippelt, 2012, S. 189) zu sehen, welche bspw. sich wandelnde Milieus oder gesellschaftliche Veränderungsprozesse betreffen und damit auch auf Bildung und Erziehung einwirken. Dabei ist die (berufs-)biografische Perspektive, welche die Bedeutung des lebenslangen Lernens in und für pädagogische Berufe thematisiert, von einer Sichtweise zu unterscheiden, welche „die strategische Platzierung von Berufen in der beruflichen Hierarchie“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 275) fokussiert. Während letztere sich auf die Spezialisierung von Berufswissen durch Akademisierung und auf den durch die Gesellschaft angetriebenen Kampf um Anerkennung, Status und Einfluss richtet, schließt die (berufs-)biografische Sichtweise die Aneignung von Wissen, Können sowie einem professionellen Habitus durch (berufliche) Bildungs- und/oder Ausbildungswege ein (Helsper & Tippelt, 2011, S. 277; Egetenmeyer & Schüßler, 2012). Soll eine Aufwertung von Berufen – wie bspw. aktuell im Bereich der Frühpädagogik (vgl. Kapitel 2) –

durch Akademisierung erfolgen, dann lassen sich beide Perspektiven nicht mehr strikt voneinander trennen, da diese eine Neustrukturierung u.a. der Ausbildungswege nach sich zieht. Helsper und Tippelt (2011) betonen den damit verbundenen „Anspruchszwang“ (ebd., S. 277) bspw. an immer hochwertigeres und breiter ausdifferenziertes Wissen, der von außen auferlegt ist und dem entsprochen werden soll. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung meint Professionalisierung eine Spezialisierung von Berufswissen. Diese kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, führt aber zielgerichtet zu Kompetenzen im individuellen Handeln, also zu Professionalität und kann damit nach Nittel (2000) als ein individueller Prozess der beruflichen Reifung angesehen werden. Innerhalb dieses Prozesses ist die Ausrichtung auf die Gesamtgesellschaft und die Verwissenschaftlichung des Berufes bedeutsam. Ersteres macht nach Nittel (2000) bereits Luhmann deutlich, wenn er professionelle Praktiker als Vermittler zwischen zwei gegensätzlichen Welten beschreibt, denen es mit Hilfe sozialer Interaktion möglich ist, Problemlösungen – wenn auch keine garantierten – als Hilfestellung aufzuzeigen. Pädagogische Berufe sehen sich der Diskussion um deren Professionalisierbarkeit ausgesetzt, da auch Laien, wie bspw. Eltern (vgl. das nachfolgende Kapitel), pädagogisches Wissen über Erziehung besitzen, es ihnen alltäglich begegnet und sie es somit nicht als spezialisiertes professionelles Wissen einschätzen (Giesecke, 2013). Der pädagogisch Professionelle vermittelt bzw. übersetzt jedoch zwischen theoretisch erlangtem Wissen und praktischen Anforderungen, oder zwischen Generationen, Kulturen, Familie und Gesellschaft, aber auch zwischen Privatheit und Öffentlichkeit und repräsentiert damit das Pädagogische (u.a. Terhart, 1992; Combe & Helsper, 2002; Nittel & Schütz, 2005). Wird Professionalisierung als „eine Form gesellschaftlicher Institutionalisierung von Wissensnutzung in komplexen Situationen“ (Giesecke, 2011, S. 385) angesehen und das wissenschaftliche Wissen in eine „nutzbare Form für Handeln“ (ebd., S. 385) übersetzt, dann ist das die „Vorstufe von Professionalität“ (ebd., S. 385). Diese äußert sich im Handeln (ebd., S. 386; Giesecke, 2013). In Abgrenzung zu Professionalisierung ist mit Professionalität die kompetente Umsetzung und Anwendung des spezifischen Wissens in der Praxis gemeint und damit die schwer zu bestimmende Schnittmenge aus Wissen und Können als Handlungsebene. Vorausgegangen ist dabei eine differenzierte und selbstreflexive Auseinandersetzung „mit Forschungsbefunden aus der Disziplin [sowie] mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld“ (Giesecke, 2011, S. 386; Dewe, 1988; Nittel, 2000). Professionalität ist somit als „*gekonnte Beruflichkeit*“ (Nittel, 2000, S. 15, Hervorh. i. Orig.) zu verstehen. Dabei stehen das Individuum und dessen berufliches Handeln im Mittelpunkt der Überlegungen (Peters, 2004). Professionalität liefert Anhaltspunkte für die Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung, für die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers und kann als ein situativ konstruierter und charakteristischer „Modus“ im beruflichen Handeln angesehen werden, der vergänglich, da situations- und fallspezifisch, ist (Giesecke, 2011; Nittel, 2000). Dies trifft auch auf die Tä-

tigkeit in der Weiterbildung zu. Die WeiterbildnerInnen müssen sich immer wieder neuen Herausforderungen (bspw. durch unterschiedliche Zielgruppen oder Arbeitgeber) stellen, auf die das pädagogische Handeln individuell ausgerichtet werden muss. Daher muss auch die „Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden (Orientierung an den Zielgruppen) als Eckpunkt der Professionalität“ (von Hippel et al., 2010, S. 17; von Hippel & Tippelt, 2009) gesehen werden. Erwachsenenbildungs-Professionalität meint eine Qualität, die dadurch entsteht, dass ErwachsenenbildnerInnen Lernprozesse so gestalten, dass sie speziell auf das Lernen sowie die Bildung von Erwachsenen ausgerichtet sind. Dabei sollen „individuelle und gesellschaftliche Bildungsinteressen sinnvoll [verknüpft] sowie (...) partielles und allgemeines wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich deren jeweiliger Rationalitäten so in Relation [gebracht werden], dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich werden“ (Peters, 2004, S. 124f.). Das eigene berufliche Handeln, die Erfordernisse für die Lernenden und die Inhalte des Lernens müssen dabei Beachtung finden. Professionalität wird in der vorliegenden Arbeit also verstanden als die Umsetzung von Kompetenzen, die durch eine bestimmte Berufsausbildung und/oder -erfahrung erworben werden und sich im situationsspezifischen und zielgruppenorientierten professionellen pädagogischen Handeln äußern. Dabei muss eine Balance zwischen Wissen und Können, sowie eine permanente Selbstreflexion stattfinden. So soll nicht nur die Qualität (konkretisiert durch pädagogische Kompetenz in der erwachsenenpädagogischen Praxis) verbessert, sondern auch das Handeln in der Praxis durch die Aneignung systematischen Wissens optimiert werden (Buschle & Tippelt, 2012; von Balluseck, 2008; von Hippel et al., 2010).

Das Augenmerk der vorliegenden Arbeit wird also auf die Professionalität gerichtet, d.h. das *Handeln* der WeiterbildnerInnen im Kontext ihrer Qualifikation. Darüber hinaus werden unterschiedliche Anforderungen an den Beruf fokussiert, die auf das berufliche Handeln Auswirkungen zeigen, indem sie durch die professionell pädagogisch Handelnden für ihre Arbeit interpretiert werden. Um professionelles Handeln der Akteure zu ermöglichen, muss der nötige Grad an Handlungsfreiheit (Autonomie) sichergestellt und institutionelle Restriktionen nach Möglichkeit gering sein. So kann ein angemessener Umgang mit den Klienten gewährleistet werden. Dass dafür eine realistische Selbstbeobachtung und berufliche Selbstbeschreibungen im Sinne von Reflexions- und Urteilsvermögen von entscheidender Bedeutung sind, zeigt das nachfolgende Kapitel.

## **4.2 Professionelles pädagogisches Handeln in der Weiterbildung**

Das folgende Kapitel geht detailliert auf das professionelle pädagogische Handeln von WeiterbildnerInnen und die (erwachsenen-) pädagogischen Kompetenzen ein, die Wei-

terbildnerInnen idealerweise mitbringen sollten. Der Kompetenzbegriff hat nach Nuissl (2010) inzwischen „Hochkonjunktur – auch in der Weiterbildungsforschung“ (ebd., S. 176) und es gibt eine Fülle an Möglichkeiten, Kompetenzen zu definieren und zu beschreiben. Strauch et al. (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „schillernden Wort“ (ebd., S. 15) und definieren Kompetenz in Anlehnung an die OECD (2003) als

„die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst.“ (ebd., S. 17)

Dabei wird zwischen vier Kompetenzarten unterschieden: *Fachkompetenzen* (spezialisierte und eingegrenzte Kenntnisse in einem oder mehreren Gebieten), *Sozialkompetenzen* (u.a. Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit), *Methodenkompetenzen* (u.a. Problemlösungstechniken und Präsentationsmethoden) und *personale Kompetenzen* (u.a. Zeit- und Organisationsmanagement, Belastbarkeit, Selbstständigkeit). Die letzten drei werden dabei unter „überfachliche“ oder „allgemeine“ Kompetenzen gefasst (Strauch et al., 2009, S. 17f.; Gnahs, 2007; 2011). Alle vier sind Teil der *Handlungskompetenz* (Lehmann & Nieke, 2005). Im Zentrum der Kompetenzen stehen nach Strauch, Jütten und Mania (2009) Merkmale wie Subjekt- und Handlungsorientierung, aber auch Ganzheitlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Einbezug informeller Lernprozesse und offene Normativität. Die Bedürfnisse und Interessen des Individuums werden einbezogen (*Subjektorientierung*) und der Lernende soll in die Lage versetzt werden, das Gelernte situationsbezogen anwenden zu können (*Handlungsorientierung*). Unter dem Aspekt der *Ganzheitlichkeit* können Wissen – als Kenntnis von Fakten und Regeln – Fertigkeiten, non-kognitive Elemente wie Werte – zu denen auch Haltungen und Einstellungen gehören – Motivationen oder Persönlichkeitseigenschaften, gefasst werden (ebd., S. 16). *Informelle Lernprozesse* werden in den Kompetenzbegriff integriert und es wird eine *offene Normativität* (Wertebasis auf Grundlagen eines normativen Menschenbildes) beschrieben, die zwar im Bildungsbegriff, aber weniger in den Kompetenzen enthalten ist bzw. hier erst ausgehandelt und definiert werden muss (ebd., S. 16). Dieses Verständnis von Kompetenz liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Neben den Kompetenzen der Lehrenden rücken auch die Kompetenzen der Lernenden in den Fokus der Aufmerksamkeit: „Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation von Lernprozessen gelten als neue Richtlinien für kompetenzorientierte Bildungsarbeit“ (Strauch et al., 2009, S. 19). Im Bereich der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte werden aktuell beide Perspektiven u.a. im Zuge der Diskussion um anschlussfähige Bildungswege und die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen mit einbezogen (ausführlich dazu Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch,

2011). Dabei sollen Passgenauigkeit und Vergleichbarkeit der Bildungsprozesse in *Aus- und* Weiterbildung erreicht werden. Mit Blick auf die Lehrenden sollen die Qualität und die Wirksamkeit berufsbegleitender Weiterbildung verbessert werden. Gleichzeitig sollen nach König (2014) Akzente gesetzt werden, um das professionelle Selbstverständnis der WeiterbildnerInnen und deren Profilbildung zu unterstützen und zu fördern (ebd., S. 5).

Als wesentliche Voraussetzung für das professionelle Handeln von WeiterbildnerInnen beschreiben Iller und von Hippel (2011) die Entfaltung einer professionellen Identität sowie die Reflexion über die eigene Professionalität (ebd., S. 11). Da professionelle pädagogische Praxis zum größten Teil in Einrichtungen stattfindet, die das pädagogische Handeln der Akteure prägen, wird zunächst auf die Funktion dieser Einrichtungen eingegangen. Daran anschließend wird das pädagogische Handeln und die professionelle pädagogische Kompetenz im Kern thematisiert.

#### **4.2.1 Die Rolle der Einrichtungen für professionelles pädagogisches Handeln**

Kindergärten, aber auch schulische Einrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen sind Orte professionellen pädagogischen Handelns. Sie stellen als Organisationen strukturierte Gebilde dar, die auf Dauer angelegt sind und bestimmte Verhaltensmuster unterstützen (Iller & von Hippel, 2011; Göhlich 2011a). In ihnen gelten Zwecke, Regeln und Rollen die Erwartungen generieren (Fuhr, 1994). Den unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen ist dabei gemeinsam, dass in ihnen bedarfsorientiert gehandelt wird. Sie wurden aufgrund entsprechender Nachfrage gegründet und bleiben auch deshalb bestehen (Merkens, 2006, S. 25). Weiterbildungseinrichtungen können im tertiären und quartären Sektor des Bildungssystems eingeordnet werden. Vor dem Hintergrund einer sich fortwährend verändernden Arbeitswelt, unterstützen sie bei notwendigen Veränderungsprozessen, und ermöglichen lebenslanges Lernen (ebd., S. 25; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; vgl. Kapitel 3.1). Hier setzen auch die Ziele beruflicher Weiterbildungseinrichtungen an, die dem Einzelnen „die Kompetenz zur Selbstbehauptung (...) unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge“ (Schiersmann, 2007, S. 22), die Sicherung der Beschäftigungschancen, Chancengleichheit sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen wollen. Für den Arbeitgeber erhöht berufliche Weiterbildung die Qualifikation der Arbeitnehmer und trägt zu „einem optimal qualifizierten Arbeitskräftepotential“ (ebd., S. 22) bei. Nicht nur an Weiterbildungseinrichtungen, sondern an alle pädagogischen Institutionen mit den Aufgabenbereichen Erziehen, Unterrichten und Lehren, aber auch Beraten und Helfen, wird die Erwartung gestellt, dass diese Aufgaben durch pädagogisch ausgebildetes Personal professionell ausgeführt werden (Merkens, 2006; Giesecke, 2013; vgl. zu den Aufgaben und Tätigkeiten von WeiterbildnerInnen Kapitel

3.2.3). Innerhalb der pädagogischen Institutionen findet eine Definition von Rollen statt, welche die Handlungsmöglichkeiten der Akteure begrenzt (Merkens, 2006). Damit wird eine Anzahl professioneller RollenträgerInnen (von der ErzieherIn bis zur WeiterbildnerIn) angesprochen, deren pädagogisches Handeln ein breites Spektrum an Aufgaben beinhaltet, die aus den unterschiedlichen Institutionen hervorgehen. Pädagogische Institutionen „schaffen in vielen Fällen die Voraussetzung dafür, dass pädagogisches Handeln möglich wird. Sie bieten Gewähr, dass Ziele und Methoden vereinheitlicht werden können. Auf diese Weise wird innerhalb der pädagogischen Institutionen gemeinsames professionelles Handeln“ (ebd., S. 71), wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, möglich. Eine Tätigkeit kann nach Merkens (2006) dann als professionell angesehen werden, wenn sie im beruflichen Kontext stattfindet. Darüber hinaus muss ein klares Verständnis darüber vorherrschen, wie die Tätigkeit ausgeübt werden soll (ebd., S. 20).

Gleichzeitig schränken die pädagogischen Institutionen die Freiheiten des pädagogischen Handelns in gewisser Weise ein. Merkens (2006) beschreibt in Anlehnung an Parsons (1964) die Funktion der pädagogischen Institution, welche die Rollenerwartung der in der Institution handelnden Akteure vorgibt: „Lehrkräfte wie auch Schuljugendliche wissen beispielsweise in der Schule, welche Erwartungen es bezüglich ihres Rollenhandelns gibt: In pädagogischen Institutionen agieren Rollenträger. Der Institution kommt in diesem Kontext eine integrative Funktion zu, weil sie eine Beziehung zwischen verschiedenen Rollenträgern herstellt“ (Merkens, 2006, S. 148; vgl. zur klassischen Rollentheorie nach Parsons sowie den Begrifflichkeiten Kapitel 5.2.1). Dies gilt nicht nur für den schulischen Sektor. Auch von WeiterbildnerInnen, TrainerInnen oder Coaches als Rollenträger erwarten die TeilnehmerInnen Professionalität (Merkens, 2006). Vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus basieren diese Erwartungen auf Erfahrungen und einem „gemeinsam geteilten Wissensvorrates in der Gesellschaft“ (ebd., S. 172; vgl. Kapitel 5.2.2). Das heißt, Rollen sind nicht nur an die jeweiligen pädagogischen Institutionen gebunden, sondern müssen unter gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet werden. Indem „jeder weiß, was man von einem Rollenträger zu erwarten hat“ (ebd., S. 173), verringern sich auch die Handlungsspielräume des Individuums und eine Anpassungsleistung innerhalb fortwährender Interaktionsprozesse wird nötig. „Die Kunden pädagogischer Institutionen oder Mediatoren für solche Kunden (Eltern z.B. für ihre Kinder) verfügen aus ihrer Erfahrung mit der Welt über Wissensbestände, die sie im Sinne von Annahmen über angemessenes professionelles Verhalten auf das pädagogische Personal in pädagogischen Institutionen zurückspiegeln“ (ebd., S. 173f.). Die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte müssen sich folglich auch mit unterschiedlichen Erwartungen auseinandersetzen, die an sie als Rollenträger einer Institution herangetragen werden. Sei es von Seiten frühpädagogischer Fachkräfte (TeilnehmerInnen), den TrägervertreterInnen oder von den Einrichtungen

der Frühpädagogik selbst (bspw. im Rahmen von Inhouse-Schulungen). Diese wirken sich auf ihr professionelles pädagogisches Handeln aus.

#### 4.2.2 Grundlagen pädagogischen Handelns

Die Erwartungen, die an die Professionalität der WeiterbildnerInnen gestellt werden, beziehen sich auf deren professionelles pädagogisches Handeln. Es soll dabei zunächst deutlich gemacht werden, was pädagogisches Handeln im Kern ausmacht, bevor das Wesentliche pädagogischer Beziehungen beschrieben werden kann. Dabei wird der Blick auf das pädagogische Handeln im Umgang mit Erwachsenen gerichtet.

Handeln geschieht bewusst. Es dient dazu die Wirklichkeit zu gestalten. Indem es handelt, versucht das Individuum vor dem Hintergrund bestimmter Motive, Ziele zu erreichen. Pädagogisches Handeln stellt sich dabei weniger als technisches Handeln dar, welches nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip verläuft, sondern als soziales Handeln. Es ist explizit auf den Menschen ausgerichtet und soll Veränderungen unterschiedlichster Art bewirken. Diese Ausrichtung des pädagogischen Handelns impliziert, dass es um wechselseitiges, also an anderen Menschen orientiertes Handeln geht (Giesecke, 2013). Dabei haben die am Handeln beteiligten Individuen einen grundsätzlichen Freiheitspielraum. Es gibt in diesem Sinne kein pädagogisches Handeln, das als „richtig“ bezeichnet werden könnte und damit bewertbar wäre, sondern nur ein „angemessenes“ Handeln, das sich an dem Handeln des Gegenübers und der Situation, orientiert. Zieht man an dieser Stelle das Verständnis des Handelns und Verhaltens des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (2013) hinzu, dann wird deutlich, dass das „angemessene“ pädagogische Handeln in einem permanenten und offen durch Kommunikation gestalteten, Interaktions- und Interpretationsprozess mit anderen stattfindet, im Zuge dessen es sich immer wieder neu konstruiert. Die gegenseitige Rollenübernahme ist dabei wesentlich, um ein Verständnis der anderen Sichtweise erlangen zu können (vgl. Kapitel 5.2.2). Das heißt auch, dass sich das pädagogische Handeln im Kern auf diejenigen Lernprozesse konzentriert, die bewusst und in einem wechselseitig verstehbaren kommunikativen Austausch ablaufen (ein Überblick über die unterschiedlichen Sachverhalte des Lernens findet sich u.a. bei Krapp, 2007; Dinkelaker, 2011). Pädagogisches Handeln lässt sich von politischem, medizinischem, bürokratischem oder ökonomischem Handeln abgrenzen, indem PädagogInnen als „Lernhelfer“ in Situationen beschrieben werden, in denen pädagogisches Handeln möglich ist. Sie sollen Kinder und Erwachsene darin unterstützen, Wissen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu erwerben, also Lernen zu ermöglichen und Lernschwierigkeiten zu überwinden (auch Strauch et al., 2009). Dadurch wird ein eigenständiges Leben und Handeln in der jeweiligen Kultur realisierbar:

„Alles Lernen in öffentlichen pädagogischen Einrichtungen dient dem Ziel, dem Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen, zur selbstständigen Wahrnehmung seiner Rechte und

Pflichten. Zu diesen Rechten gehört aber auch das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, also auch das Recht auf Lernen zum Zwecke der Entwicklung der Persönlichkeit über Pflichten hinaus (wenn man so will: Recht auf ‚Lernen als Luxus‘).“ (Giesecke, 2013, S. 28)

Wie bedeutsam sich das lebenslange Lernen in der heutigen Gesellschaft für Erwachsene darstellt, egal ob im beruflichen oder privaten Bereich, wurde bereits deutlich (u.a. Hof, 2009). WeiterbildunglerInnen stehen den lernwilligen und heutzutage zunehmend dynamischen, lernfähigen und entwicklungsoffenen Erwachsenen bei diesem Vorhaben unterstützend zur Seite (Seitter, 2011; Giesecke, 2013). Welchen Einfluss ergänzend dazu (berufliche) Sozialisationsprozesse auf das Lernen Erwachsener (inkl. der WeiterbildunglerInnen selbst) und deren (Berufs-)Biografie haben, wird in Kapitel 5.1 ausführlich erläutert. Wichtig ist jedoch, dass soziales und damit pädagogisches Handeln den Menschen als Subjekt begreifen muss, welches in komplexe und ebenfalls soziale Lebenszusammenhänge eingebunden ist und damit immer nur einen Teilaspekt des Menschen oder der Situation in den Blick nehmen kann (Partikularität). Daraus folgt, dass sich pädagogisches Handeln zwar von anderen sozialen Handlungsformen abgrenzen, diese aber nicht vollständig ausschließen kann. Da es keine sozialen Situationen gibt, die machtlos sind, spielt demnach auch politisches Handeln für die pädagogische Tätigkeit eine Rolle (Giesecke, 2013). Die Ausübung der „Macht“, die u.a. in Form des politischen Handelns stattfindet, sollte allerdings nur insofern erfolgen, um dem Lernen einen geordneten Rahmen zu geben oder diesen wiederherzustellen, bspw. beim Festlegen von Regeln im Umgang miteinander im Zuge einer Weiterbildungsveranstaltung. Nicht aber um ein bestimmtes pädagogisches Ziel erreichen zu wollen. Administratives Handeln ergibt sich bspw., wenn WeiterbildunglerInnen entscheiden müssen, ob TeilnehmerInnen die nötigen Voraussetzungen für den Erhalt eines Zertifikates erworben haben. Hierbei stellen sie auch die Gleichheit zwischen den TeilnehmerInnen her, indem alle die gleichen Voraussetzungen erfüllen müssen. Ökonomisches Handeln kann für die WeiterbildunglerInnen insbesondere dann bedeutsam werden, wenn man den Blick auf die Konkurrenzsituation innerhalb des Weiterbildungsmarktes richtet. Hier müssen unter Umständen Entscheidungen getroffen werden, die nicht aus einer pädagogischen Überlegung heraus entstehen, sondern bspw. bei Honorarkräften der Sicherung von Aufträgen dienen. Medizinisches Handeln zeigt sich lediglich mit Blick auf die körperliche Belastungssituation der frühpädagogischen Fachkräfte (Giesecke, 2013; vgl. Kapitel 2.1). Pädagogisch Handelnde müssen also immer mehrere und sich durchaus überschneidende Handlungsformen beherrschen und im Blick haben. Im ständigen Perspektivenwechsel entsteht dabei zum einen die Chance auf einen „Rundumblick“, aber gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Widersprüchlichkeiten und Konflikte im Handeln entstehen können, die es zu lösen, bzw. zwischen denen es eine Balance herzustellen gilt (vgl. zum Rollenkonflikt und der Herstellung von Balance Kapitel 5.2.3). Neben dem Handeln ist es auch die Reflexion des Handelns – fokussiert auf das pädagogische Selbst –

welche sowohl in einer aktuellen Situation, also auch im Handlungsraum selbst, stattfinden oder aber durch Distanz zum Handlungsraum gelingen kann (Göhlich, 2011b; Giesecke, 2013). Zudem stellen Situationen des Lernens gesellschaftliche Realitäten dar, in denen die PädagogInnen handeln, die diese aber auch erst einmal verstehen lernen müssen (Giesecke, 2013; Hörster, 1995).

Wie das pädagogischen Handeln selbst, muss auch die Beziehung zwischen PädagogIn und KlientIn immer wieder reflektiert werden, um unterschiedliche oder gemeinsame Erwartungen herausfiltern und so Chancen und Grenzen im Handeln und den Bedürfnissen erkennen zu können (Giesecke, 2013). Das pädagogische Handeln ist wesentlich durch die face-to-face Interaktion zwischen dem professionell Handelnden und den TeilnehmerInnen/KlientInnen gekennzeichnet. Die daraus entstehende pädagogische Beziehung zwischen WeiterbildnerIn und in diesem Fall frühpädagogischen Fachkräften, lässt sich als eine Beziehung zwischen professionell pädagogisch Tätigen und Mündigen, also Erwachsenen beschreiben und muss nach Peters (2004) in einer Rollenbeziehung realisiert werden, um die Grenzen von Nähe und Distanz nicht verwischen zu lassen. Sie verfolgt das Ziel, auf der Basis von Respekt, Lernen zu ermöglichen. Sie ist in der Regel von begrenzter Dauer, distanziert, kulturell geformt und „sie muss prinzipiell von jedem eingegangen werden können, der den ihr zugrunde liegenden Lernzweck anerkennt“ (Giesecke, 2013, S. 109). Die an dieser Beziehung Beteiligten haben Erfahrungen gemacht, die als „subjektiv sinnvoller, sprachlich mitteilbarer ‚Text‘ der bisherigen Lebensgeschichte“ (ebd., S. 110) verstanden werden können. Die Gegensätzlichkeit der Erfahrungen wird dabei als Grundlage für das Lernen angesehen. Da alle an der Beziehung beteiligten Partner Erfahrungen mitbringen, entsteht nach Giesecke (2013) eine Gleichrangigkeit, die das Kernstück der pädagogischen Beziehung darstellt. Daraus resultiert gegenseitiger Respekt und der Wille oder Unwille zum Lernen, Zustimmung oder Ablehnung gegenüber dem Lernangebot, Meinungen und Ansichten (ebd., S. 111). Respekt begründet Vertrauen im Hinblick auf das gemeinsame Ziel des Lernens und die Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen setzt Vertrauen in die Kompetenzen der Weiterbildnerin/des Weiterbildners voraus. Weiterbildungseinrichtungen als pädagogische Institutionen können bspw. durch einen Nachweis von Kompetenzen oder Titeln der WeiterbildnerInnen die Transparenz erhöhen und die Erwartungen der Bezugsgruppen an Professionalität versuchen zu erfüllen (Merkens, 2006; Giesecke, 2013). Die pädagogische Beziehung muss die Persönlichkeit des Gegenübers respektvoll betrachten und offen für Veränderungen sein (sie endet immer mit dem Ende ihres Zwecks). Emotionale Aspekte können die rationalen Aspekte des Lernprozesses unterlaufen, sollten dies aber nicht tun, da sonst das Ziel des Lernens aus den Augen verloren werden kann. Eine gewisse Distanz – insbesondere für WeiterbildnerInnen – ist dafür wichtige Voraussetzung (Giesecke, 2002). Entscheidend für die im Anschluss dargestellten notwendigen Kompetenzen von PädagogInnen und damit auch WeiterbildnerInnen, ist deren authen-

tische Präsentation der eigenen Kompetenzen. Zwar bezeichnet Giesecke (2013) Authentizität als ein Modewort der pädagogischen und zu diesem Aspekt durchaus kritischen Diskussion, dennoch sieht er „die *persönliche Vision*, die *persönliche Verbindlichkeit*“ (ebd., S. 115, Hervorh. i. Orig.), als bedeutend für die Ausgestaltung der privaten und öffentlichen Rollen an.

#### 4.2.3 Professionelle pädagogische Kompetenz

Das „eigentliche Zentrum der pädagogischen Kompetenz“ (Lehmann & Nieke<sup>8</sup>, 2005, S. 12; Nieke, 2002), stellt das professionelle Handeln dar. Es „unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d.h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle“ (Lehmann & Nieke, 2005, S. 12). Im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wird Professionalität verstanden als die „Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme zu lösen“ (Giesecke 2008, S. 45). Auf diese Weise ist die Qualität des beruflichen Handelns der Professionellen betroffen. Pädagogische Kompetenz konkretisiert die Qualität in der erwachsenenpädagogischen Praxis und zeigt sich nach Giesecke (2013) in fünf Phasen professionellen Handelns:

1. *Festlegung des Ziels*: Diese Phase impliziert, dass pädagogisches Handeln am Ergebnis des Lernprozesses orientiert stattfindet und den Lernenden im Fokus hat. Die Ziele können dabei eng oder weit gefasst werden. Umfangreiche strategische Ziele können dabei nur den Maßstab für pädagogisches Handeln bilden, stellen aber die wichtigen Ziele dar (Giesecke, 2013, S. 58).
2. *Diagnose der Handlungssituation*: Hier werden u.a. die Erwartungen, die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit der Partner in den Blick genommen. Aber auch Sozialstruktur und die zur Verfügung stehenden technischen Mittel sind wichtig. Dabei bestimmen die Institutionen die Erwartungen bis zu einem gewissen Grade mit (Giesecke, 2013, S. 61). Verständigung ist dabei der Weg zum erfolgreichen Erwartungsaustausch.
3. *Antizipation*: Hiermit ist eine Vorstellung über den zeitlichen Ablauf von Lernprozessen, aber auch möglichen Schwierigkeiten gemeint, die im Idealfall zu optimalem Handeln führen soll.
4. *Prüfung des Ergebnisses*: Diese Phase dient dazu, den Erfolg des Lernprozesses sichtbar zu machen. Da dies nur begrenzt möglich ist, wird die Anwendung des Gelernten auf neue Aufgaben, Üben, Prüfen oder Diskussionen über das vorgelegene als solche Möglichkeiten beschrieben.

---

<sup>8</sup> Zwar beziehen sich die AutorInnen in ihrem Beitrag auf das Kompetenz-Modell mit Bezug zu Lehrkräften, betonen aber, dass gezeigt werden soll, dass „es eine allgemeine Basis für die pädagogischen Professionen gibt“ (Lehmann & Nieke, 2005, S. 8), so dass das Modell auch für die vorliegende Arbeit herangezogen werden kann und soll.

5. *Korrektur des Lernprozesses*: Diese Phase steht in Abhängigkeit zur vorangegangenen. Je nach Ergebnis der Prüfung wird der Lernprozess beendet oder korrigiert (Giesecke, 2013, S. 56ff).

Lehmann und Nieke (2005) merken an der Darstellung der inneren Struktur pädagogischen Handelns kritisch an, dass die Durchführung der Handlung in dieser Aufstellung fehlt (ebd., S. 12). Sie gruppieren die fünf von Giesecke beschriebenen Handlungsformen Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren zu drei Modalitäten professionellen pädagogischen Handelns: *Direkte Interaktion* (Umgang mit Einzelnen in Form von Beratung und mit Gruppen), *Vermittlung von Inhalten* (beinhaltet eine didaktische oder fachdidaktische Komponente inklusive spezieller Sachkompetenz) und *Handeln in Organisationen* (bezieht sich auf den Umgang mit organisatorisch-institutionellen oder politischen Rahmenbedingungen). Für die PädagogInnen werden meist alle drei Modalitäten in der pädagogischen Praxis relevant (ebd., S. 13). Dabei muss die richtungsspezifische Ausdifferenzierung mitgedacht werden, die sich auf institutionsbasierte, aber auch spezielle Handlungsfelder bezieht (ausführlicher Lehmann & Nieke, 2005). Professionelles Handeln stellt dabei allerdings nur eine von vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz dar. Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstreflexion zählen ebenfalls dazu. Sie rahmen das professionelle Handeln und „liefern die gedankliche und reflektierte Basis für die Handlungsplanung und -durchführung“ (Lehmann & Nieke, 2005, S. 13). Der *gesellschaftliche Kontext*, seien es Institutionen oder gesellschaftliche Entwicklungen, beeinflusst pädagogisches Handeln und muss daher immer mitberücksichtigt werden. Er ist für die Zielbestimmung wesentlich. Im Kontext der *Situationsdiagnose* müssen aber auch die Leiblichkeit (der Körper) des pädagogisch Handelnden, dessen psychischer Apparat (Subjekt, Person, Individuum und korrespondierend dazu Identität und Selbstkonzept), die räumliche Umgebung, in der die pädagogische Handlung stattfindet, aber auch die Interaktion, mitgedacht werden. Hierbei finden die Diagnose der Handlungssituation sowie das Monitoring für die Durchführung der Handlung statt. Gleichzeitig wird die Basis für die Evaluation gelegt (ebd., S. 10ff). Die *Selbstreflexion* wird von Lehmann und Nieke (2005) in das berufliche Selbstkonzept (inkl. Berufsethik) und die Selbstbetroffenheit unterteilt. Das berufliche Selbstkonzept verdeutlicht bspw. die berufliche Zufriedenheit oder das Engagement im Beruf. Es beinhaltet dabei berufsbezogene Fragen bspw. danach, was im Beruf erreicht werden soll, warum der Beruf gewählt wurde, wie andere die Bedeutung des Berufes einschätzen oder welche Relevanz das eigene Handeln für die Betroffenen, aber auch für die gesamte Gesellschaft oder Menschheit hat (Lehmann & Nieke, 2005, S. 11). Die Selbstbetroffenheit bezieht sich auf die Person und die Persönlichkeit des professionell pädagogisch Handelnden (auch Giesecke, 2013). In der direkten Interaktion wirkt diese zwingend mit und kann gleichzeitig Werkzeug des Handelns sein (Vorbild-

funktion oder Autorität und Akzeptanz). Innerhalb dieser Komponente wird die allgemeine Zielbestimmung integriert und in das Handeln einbezogen.

Hof (2009) akzentuiert die Merkmale des professionellen Handelns noch etwas stärker in Bezug auf den gesellschaftlichen Aspekt und vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und ist damit auch für den frühpädagogischen Bereich bedeutsam. Sie stellt dabei insbesondere die *Struktur* des professionellen Handelns in den Vordergrund. Damit ist auch die Frage danach gemeint, „welche Fertigkeiten und Fähigkeiten für pädagogische Berufsfelder“ (Hof, 2009, S. 148) und damit auch für die WeiterbildnerInnen relevant werden, wenn man Berufe als „gesellschaftliche ausgehandelte Fähigkeits-schablonen“ (ebd., S. 148; in Anlehnung an Beck et al., 1980) versteht. Hof (2009) beschreibt fünf Charakteristika professionellen Handelns: Die funktionale Spezifität professionellen Handelns nach Parsons (1970) meint, dass den professionell Handelnden eine *Aufgabe* innerhalb der Gesellschaft zuteil wird, die nicht nur von dieser als wesentlich und nötig erachtet wird, sondern sich auch gleichzeitig von anderen Aufgaben abgrenzen lässt. Das heißt auch, dass mit dieser Aufgabe in erster Linie ein Problem gelöst werden soll und „nicht die Person der Klienten interessiert“ (Hof, 2009, S. 149). Für die WeiterbildnerInnen bedeutet dies, dass sie, obwohl die Bildung und das Lernen Erwachsener in und außerhalb pädagogischer Institutionen und Organisationen stattfinden kann, nicht für all diese Bereiche zuständig sind. Professionelles Handeln lässt sich zudem durch systematisches und in der Regel wissenschaftliches Wissen der Professionellen und damit (*wissenschaftlicher*) *Rationalität* charakterisieren. Hierbei darf nach Ziep (1990) allerdings die „Qualität der vorfindbaren Praxis“ (ebd., S. 109) nicht außer Acht gelassen werden. Die Umsetzung des Handelns erfolgt unter Einsatz spezifischer *Handlungskompetenzen* und entsprechender *Methoden*. Die Rolle des Professionellen entspricht dabei nach Hof (2009) der einer Komplementärrolle. Die Gegensätzlichkeit meint bspw. WeiterbildnerInnen und TeilnehmerInnen, BetreuerInnen und zu Betreuende oder BeraterInnen und Beratende. Indem den Klienten der Professionellen etwas „fehlt“, das der Professionelle ihnen bieten kann, sind sie auf dessen Unterstützung angewiesen. Sie befinden sich damit in einer Art Abhängigkeitsverhältnis, in welchem die oder der professionell Handelnde die machtvollere Position innehat. In welchem Rahmen diese „Macht“ von pädagogisch Handelnden ausgeübt werden darf, wurde bereits diskutiert (Giesecke, 2013). Diese wird allerdings meist durch *institutionalisierte Handlungsmuster* beschränkt, da es sich bei der Beziehung zwischen Professionellem und Klient nicht um eine geschäftliche Beziehung handelt, sondern um eine Beziehung, die im beiderseitigen Einverständnis und durch gegenseitige Unterstützung erfolgen kann.

Welche Kompetenzarten für das professionelle pädagogische Handeln in der Weiterbildung wichtig sind, wie sich pädagogisches Handeln und pädagogische Kompetenz beschreiben lassen und was das professionelle Handeln kennzeichnet, wurde bereits deutlich. Welche Möglichkeiten es für die Gestaltung von Lernprozessen in der Weiterbil-

dung vor dem Hintergrund professionellen pädagogischen Handelns gibt, soll nun kurz anhand von vier *didaktischen Prinzipien* dargestellt werden (Strauch et al., 2009). Dabei muss vorausgeschickt werden, dass das Lernen von Erwachsenen und die Bildungsarbeit mit ihnen immer in konkreten *Situationen* abläuft. Bezogen auf die Situation muss die Ausgangslage der AdressatInnen berücksichtigt sowie auf deren Probleme, Bedürfnisse und Interessen achtgegeben werden (Kaiser, 1991, S. 82; Dewe, 1999). Die didaktischen Prinzipien sind: Handlungsorientierung, Eigenaktivität des Lernenden, Subjektorientierung und Kompetenzorientierung. Sie können nicht strikt voneinander getrennt werden, sondern ergänzen sich wechselseitig und sind miteinander verbunden (Strauch et al. 2009). Die *Handlungsorientierung* konzentriert sich im Wesentlichen auf „Handlungsziele mit hohem Realitätsbezug“ (ebd., S. 20). Veranstaltungsziele sollen also idealerweise im Sinne von Kompetenzen formuliert werden, so dass der konkrete Anwendungsbezug sichtbar wird. Im Weiterbildungsbereich frühpädagogischer Fachkräfte werden im Rahmen der WiFF-Initiative entlang des Kompetenzparadigmas des DQR Kompetenzen beschrieben, die im Rahmen von Veranstaltungen erreicht werden sollen. Die Kompetenzorientierung richtet sich also nach Handlungsanforderungen der Praxis (Gaipl, 2014, S. 34). Die *Eigenaktivität der Lernenden* meint, die Lernenden in konkreten Übungssituationen zu aktivem und praktischem Handeln zu bewegen, so dass deren Lernen durch Anwendung gefördert wird. *Subjektorientierung* bezieht sich darauf, die Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der TeilnehmerInnen, sowie deren (Berufs-)Biografien und Vorerfahrungen zu berücksichtigen (auch Giesecke, 2013). Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip orientiert sich an bereits erworbenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen (Strauch et al., 2009, S. 20).

Daneben wird für die sozialpädagogische und insbesondere die frühpädagogische Weiterbildung der doppelte Praxisbezug oder die *doppelte Didaktik* wesentlich für die Gestaltung von Lernprozessen. Den Lerngegenstand stellen dabei die Art der Interaktion und die Beziehung zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften dar (Bodenburg, 2014). Die modellhafte Vermittlung innerhalb der Seminare wirkt dabei nicht nur auf die TeilnehmerInnen, sondern auch auf die Kinder, die Eltern oder das Team der Teilnehmenden. Die WeiterbildnerInnen sind in ihrem Handeln und in ihren Reaktionen einer permanenten Beobachtung durch die TeilnehmerInnen konfrontiert: „Teilnehmende beobachten genau, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit Nähe- und Übertragungsbedürfnissen umgehen, ob sie Distanzbedürfnisse und Widerstand akzeptieren und wie sie Sichtweisen im beruflichen ‚Geworden Sein‘ der Teilnehmenden begegnen, die nicht den ihren entsprechen oder ihnen sogar zuwider laufen“ (Bodenburg, 2014, S. 109). Bleibt dabei genug Raum für Reflexion, erscheint das Verhalten der WeiterbildnerInnen als ein geeignetes Modell für die frühpädagogische Praxis. Damit sind die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte nicht nur für das Lernen der Fachkräfte innerhalb der konkreten Weiterbildungssituation zuständig, sondern

müssen auch die Lernsituation in der Kindertageseinrichtung im Blick und in der Verantwortung haben. Dies ist jedoch sicherlich auch abhängig vom behandelten Thema der Weiterbildungsveranstaltung. Das „Koproff“-Projekt konnte aufzeigen, dass die Interaktionsbeziehung zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften auch für die befragten TrägervorteilerInnen und für die WeiterbildnerInnen einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Sowohl für die Weiterbildungsträger als auch für die WeiterbildnerInnen spielen erwachsenenpädagogische, fachliche, personale und soziale Kompetenzen eine Rolle. Dabei haben insbesondere für die Weiterbildungsträger personale und sozial-kommunikative Kompetenzen größere Bedeutung als didaktisch-methodische Kompetenzen. Dies wird vor allem damit begründet, dass die WeiterbildnerInnen in erster Linie mit den TeilnehmerInnen interagieren müssen. Dass dabei sowohl fachliche, als auch methodisch-didaktische Kompetenzen weniger fokussiert werden, kann unter anderem damit begründet werden, dass die Weiterbildungsträger diese als grundlegend voraussetzen (Buhl et al., 2014). Ein ähnliches Bild wie bei der Wahrnehmung von Qualifikationsanforderungen, zeigt sich auch bei der Frage nach der Wahrnehmung von relevanten Kompetenzen für die Ausübung der Tätigkeit (vgl. Kapitel 3.2.2). Die im Projekt befragten WeiterbildnerInnen betonten auch hier überwiegend, dass die Entscheidungskriterien welche die Weiterbildungsträger dazu bewogen haben, sie einzustellen, nicht transparent sind und sie diesbezüglich keine Einschätzung vornehmen können. Allerdings hatten die WeiterbildnerInnen bei der Frage danach, welche Kompetenzen sie selbst für die Ausübung der Tätigkeit für relevant ansehen durchaus genaue Vorstellungen, die sich in erster Linie auf die Interaktion mit der Gruppe und den TeilnehmerInnen selbst beziehen. Es waren vor allem Teilnehmerorientierung, aber auch personale, soziale und reflexive Kompetenzen, welche den WeiterbildnerInnen wichtig waren. Ähnlich wie die Weiterbildungsträger, scheinen auch die WeiterbildnerInnen selbst, fachlich-didaktische Kompetenzen als Voraussetzung für die Tätigkeit anzusehen (ausführlicher Buhl et al., 2014; vgl. zum Kompetenzverständnis des „Koproff“-Projektes Böhm, Görl-Rottstädt & Wiesner, 2008).

### **4.3 Resümee: Professionelles pädagogisches Handeln in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte**

Soll das Besondere der pädagogischen Professionalität eines Berufes, die sich im professionellen Handeln als Selbst- oder Rollenverständnis äußert (Grünhagen, 1996; vgl. auch Kapitel 4.1), in den Blick genommen werden, dann müssen zunächst die pädagogischen Aufgaben nicht nur bestimmt sondern auch transparent gemacht werden, welche dem betreffenden Beruf ausmachen (Hornstein & Lüders, 1989). Welche Aufgaben und Tätigkeiten WeiterbildnerInnen zugeschrieben werden und für welche sie verantwortlich sind, wurde bereits in Kapitel 3 deutlich gemacht. Das Pädagogische im beruflichen Handeln zeigt sich im Kern durch die persönliche und durch Kommunikation geprägte

Interaktion mit den TeilnehmerInnen von (in diesem Falle) Weiterbildungsveranstaltungen. Professionell handelnde PädagogInnen und damit auch die WeiterbildnerInnen verfolgen als Leitziel die Mündigkeit. Sie unterstützen die erwachsenen Lernenden unter Rücksichtnahme auf deren eigene Erfahrungen, Rahmenbedingungen (der Teilnahme) und Bildungsinteressen und ebnen ihnen den Weg für das Ausschöpfen ihrer optimalen Lernmöglichkeiten und Fähigkeiten. Sie sollten unterschiedliche Handlungsformen beherrschen und beachten und deren mögliche Wechselwirkungen, die das pädagogische Handeln beeinflussen, und Rollenkonflikte hervorrufen, überwinden oder bewältigen können. Die Zielvorgabe der jeweiligen Institution ist entscheidend, ebenso wie die Absichten der Institutionen des Umfeldes von pädagogischen Handlungen (Giesecke, 2013). Das professionelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen kann als ein in eine Situation eingebundenes Handeln beschrieben werden, das durch institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie Erwartungen bspw. der frühpädagogischen Fachkräfte als TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen beeinflusst wird. Es orientiert sich „an einer spezifischen spezialisierten Aufgabe (...) – etwa die Zuständigkeit für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements bzw. die Unterstützung individueller Kompetenzentwicklung“ (Hof, 2009, S. 149). Wissenschaftlich fundiertes (frühpädagogisches) Fachwissen gehört ebenso dazu wie der Einsatz von Handlungsrepertoires. Die professionellen PädagogInnen sollen auch in unübersichtlichen und diffizilen Momenten und Situationen vor dem Hintergrund ihres angeeigneten Wissens angemessen und schnell reagieren sowie agieren können (Hof, 2009; Kade et al., 2007). Dabei ist aber nicht nur das Handeln selbst, sondern auch die Reflexion dieses Handelns von Bedeutung. Der wechselseitige Einsatz von Handlung und Reflexion ermöglicht es den PädagogInnen, sich die selbst gemachten Erfahrungen in das eigene Bewusstsein zu holen und in das anschließende Repertoire der Erlebnisse einfließen zu lassen, daraus zu lernen und wieder sinnvoll einzusetzen. Durch die ansteigende Bedeutung der Eigenständigkeit der Lernenden und des Selbst in Bildungs- und Lernprozessen, aber auch durch die wachsende Nachfrage- und Bedarfsorientierung haben sich die Anforderungen an die Lehrenden deutlich verändert (Dobischat et al., 2010, S. 164; Strauch et al., 2009; Merckens, 2006). Es steht nicht mehr nur die fachliche Kompetenz im Vordergrund, sondern auch Beratungskompetenz und „situativ-pädagogische Kompetenzen“ (Dobischat et al., 2010, S. 164; Strauch et al., 2009). Um im Weiterbildungskontext professionell handeln zu können sind ein auf den Weiterbildungsbereich bezogenes, übergreifendes Wissen und eine genaue Situationsanalyse sowie durch Erfahrungen interpretierbares Grundlagenwissen ohne festgelegten Ablauf vonnöten. Die Lösung spezieller Aufgaben und Deutungen erfolgt dabei in individueller Verantwortung (Giesecke, 2011). Professionalität muss als berufliche Leistung immer wieder neu und situationsbezogen hergestellt werden. Diesen angemessenen und situationspezifischen Einsatz von theoretischem (durch berufliche Sozialisation gewonnenem) Wissen bezeichnet Wittpoth (2003) als Handlungskompetenz.

Damit Lernen erfolgreich gelingen kann, sind nicht nur die (erwachsenen-) pädagogischen Kompetenzen des Professionellen und dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Gestaltung von Lernprozessen abgestimmt auf die Zielgruppe von Bedeutung. Auch die Rahmenbedingungen in Bezug auf die verfügbaren Ressourcen, die Lernvoraussetzungen und die Motivation bzw. die Bereitschaft der Zielgruppe an Lern- und Bildungsprozessen teilzunehmen, sind wichtig. Da nicht nur die Erfahrungen des Lehrenden, sondern gleichsam die der Lernenden in die Situation einfließen, ist gegenseitiger Respekt und Vertrauen eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dabei gewähren die frühpädagogischen Fachkräfte den WeiterbildnerInnen und deren Kompetenzen gegenüber idealerweise einen Vertrauensvorschuss. Darin liegt auch begründet, dass die Dozenten und deren Kompetenzen für die TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen als Qualitätskriterium so bedeutend sind (von Hippel & Tippelt, 2009). Dass dies insbesondere auch auf die frühpädagogischen Fachkräfte zutrifft, wird vor dem Hintergrund des doppelten Praxisbezuges deutlich. Die WeiterbildnerInnen haben danach nämlich nicht nur Einfluss auf die Fachkräfte, sondern in ihrer Vorbildfunktion auch auf die Kinder (Behr & Walter, 2012; Bodenburg, 2014). Welche Kompetenzen die frühpädagogischen Fachkräfte allerdings von den WeiterbildnerInnen erwarten oder welche sie voraussetzen, ist bisher nicht klar und stellt daher eine der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit dar.

Bedeutend ist somit nicht nur die Frage, welche (pädagogischen) Aufgaben und Tätigkeitsfelder die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte für die Ausübung ihres Berufes als relevant ansehen und was aus Sicht der WeiterbildnerInnen deren professionelles Handeln ausmacht, sondern auch inwiefern und ob diese Selbstbeschreibung der eigenen Tätigkeit mit institutionellen und gesellschaftlichen bzw. auf die Klienten bezogenen Anforderungen und Erwartungshaltungen übereinstimmen. Mit Blick auf unterschiedliche oder gemeinsame Erwartungen können mögliche Konflikte oder Spannungsfelder aufgedeckt werden, die es zu thematisieren gilt. Die Frage danach, welche Funktion die Weiterbildungstätigkeit für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte, aber auch übergreifend für die Gesellschaft ausübt, ermöglicht es, Aspekte (bspw. spezifische Aufgaben) zu benennen, welche die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte möglicherweise von anderen WeiterbildnerInnen abgrenzen und das Spezifische im Handeln der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte ausmachen. Die Interaktion zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften in ihrem Verhältnis zwischen Professionellem und mündigen Erwachsenen verdeutlicht noch einmal die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit, nicht nur die Perspektive der WeiterbildnerInnen in den Blick zu nehmen. Auch die Erwartungen der Zielgruppe und deren Erfahrungen und Bildungsinteressen mit denen professionelle PädagogInnen arbeiten und auf die sie reagieren müssen, muss berücksichtigt werden. Inwiefern sich hier ein möglicher Konflikt zwischen institutionellen Vorgaben und professio-

nellem pädagogischen Handeln darstellt oder aber zwischen den Anforderungen der WeiterbildnerInnen an sich selbst sowie der Erfüllung ihrer Aufgabe und den Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte, ist ebenfalls im Zuge der Arbeit zu beantworten. Wie unter anderem mit den unterschiedlichen beruflichen Rollenerwartungen im Kontext der Identitätsbildung von WeiterbildnerInnen umgegangen werden kann, beschreibt das nachfolgende Kapitel.

## **5 Berufliches Selbstbild des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte**

Im Zentrum dieses Kapitels steht das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte. Übergeordnetes Ziel ist es, die in den vorherigen Kapiteln dargelegten Rahmenbedingungen und Kennzeichen professionellen pädagogischen Handelns zu verknüpfen und in einem, für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte konstruierten Begriff des beruflichen Selbstbildes miteinander zu verbinden.

Da sich die Arbeitswelt neben der Persönlichkeit auch auf die Lebensführung sowie die Wertorientierungen der Individuen auswirkt (Heinz, 1998, S. 397), wird zunächst die Bedeutung des Berufes sowohl vor dem Hintergrund der Motive der Berufswahl als auch im Kontext der beruflichen Sozialisation beschrieben (vgl. Kapitel 5.1). Die so gewonnenen Erkenntnisse werden im Anschluss daran mit der für die vorliegende Arbeit relevanten Definition des Selbstbildes in Verbindung gesetzt. Richtungsweisend für die Konstruktion des beruflichen Selbstbildes innerhalb der vorliegenden Arbeit ist weiterhin die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, die vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus erörtert wird. Dabei wird herausgestellt, inwiefern diese Erkenntnisse im Rahmen der Ausübung der beruflichen Tätigkeit als WeiterbildnerIn Einfluss nehmen (vgl. Kapitel 5.2). In einer abschließenden Zusammenfassung wird die Definition des professionellen pädagogischen Selbstbildes von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext der wechselseitigen Beeinflussung beruflicher Selbstbeschreibungen und berufsbezogener Fremdzuschreibungen dargestellt. Bevor auf diese Weise der Bezug zur übergreifenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit genommen wird (vgl. Kapitel 5.4), wird anhand eines aktuellen, forschungspraktischen Beispiels (Nittel et al., 2014) aufgezeigt, welche Wirkungen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibung (mit Blick auf die untersuchten WeiterbildnerInnen und ErzieherInnen) vor dem Hintergrund komparativer pädagogischer Berufsrundgruppenforschung haben (vgl. Kapitel 5.3).

### **5.1 Berufliche Entwicklungsprozesse im Lebenslauf**

Als ein wesentlicher Schritt für die Konstruktion eines beruflichen Selbstbildes wird die Wahl des Berufes angesehen. Innerhalb der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich sämtliche Vorgänge vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter oder alle ökonomisch, (arbeits- und organisations-)psychologisch oder soziologisch orientierten Theorien zu berücksichtigen, die für die Entscheidung für einen Beruf entscheidend sind (ein Überblick hierzu findet sich bei Bußhoff, 1989; Hellberg, 2009; Forßbohm, 2010). Nachfol-

gend werden daher die Fragen danach beantworten, welche Einflüsse für Entscheidungen im Laufe des Berufslebens eine Rolle spielen und welche Bedeutung der Beruf im Leben von Erwachsenen einnimmt. Dazu werden zunächst die wesentlichen Aspekte des Wandels der Arbeitswelt umrissen. Anschließend wird dargestellt, welche grundlegende Stellung der Beruf im Laufe des Lebens einnimmt und welche gesellschaftlichen und individuellen Rahmenbedingungen innerhalb des beruflichen Lebenslaufs bedeutsam werden, bevor die Bedeutung des Berufes für die berufliche und persönliche Entwicklung vor dem Hintergrund der für diese Arbeit wesentlichen Aspekte der beruflichen Sozialisation in einem Exkurs deutlich gemacht wird.

### 5.1.1 Der Wandel der Arbeitswelt

Die Rahmenbedingungen, die im Speziellen das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte und vor allem der WeiterbildnerInnen kennzeichnen (bspw. der *Trend zur Höherqualifizierung/Akademisierung*), wurden bereits im Kern geschildert (vgl. auch Kapitel 2, 3 und 4), daher soll im Folgenden nur kurz auf die wesentlichen gesellschaftlichen Bedingungen eingegangen werden, welche bei den Überlegungen für die Wahl eines Berufes und das Handeln am Arbeitsplatz eine wichtige Rolle spielen (könnten). Schiersmann (2007) beschreibt in diesem Zusammenhang sechs „Megatrends“, die sich auf „die aktuelle Bedeutung und Wertschätzung von beruflicher Weiterbildung“ (ebd., S. 16) beziehen. Diese werden an entsprechenden Stellen um Erkenntnisse aus dem Bildungsbericht 2012 ergänzt und ausgeweitet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), da dieser die weitreichenden Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich in Deutschland im Blick hat.

Zunächst sind die Auswirkungen des *demografischen Wandels* zu nennen: Die Alterung der Gesellschaft und die sinkende Einwohnerzahl werden durch die kontinuierlich ansteigende Lebenserwartung bei gleichzeitig abnehmenden Geburtenzahlen gefördert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 16). Dazu kommen die Zuwanderung und das sinkende Arbeitskräfteangebot. Ziel der beruflichen Weiterbildung muss es demnach sein, nicht nur die Potentiale in den bereits erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen der älteren Arbeitnehmer stärker zu nutzen, sondern auch deren Bildungsinteressen zu berücksichtigen (Schiersmann, 2007; Tippelt, 2010; Hansman & Mott, 2010). Zudem findet ein sich weiter verstärkender Trend der Beschleunigung von Ablauf- und Entscheidungsprozessen durch den Einbezug von *Informations- und Kommunikationstechnologien* statt. Umfassende und teilweise abstrakte Arbeitsprozesse sind die Folge. Die Bereitschaft, das eigene Wissen beständig zu erneuern wird damit zu einer Grundvoraussetzung, um mit der *steigenden Intensität des Wissens* Schritt halten zu können. Dabei sind gute Fachkenntnisse allein nicht mehr ausreichend, um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben. Die *Globalisierung* betrifft fast alle Beschäftigungsgruppen und fordert neben der Bereitschaft zur internationalen und pro-

zessgebundenen Kooperation auch die Auseinandersetzung mit der internationalen Konkurrenz, eine Erweiterung der Sprachkenntnisse, kulturelles Verständnis sowie Mobilität (Schiersmann, 2007, S. 16f.; Tippelt, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Der Bildungsbericht 2012 konstatiert weiterhin einen *Strukturwandel zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft* sowie einen Wandel der Beschäftigungsverhältnisse. Dies betrifft insbesondere Frauen. Sie arbeiten wesentlich häufiger in personenbezogenen Dienstleistungsberufen als Männer. Letztere sind eher in Wissens- und Informationsberufen beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 22). Neben der Erwerbsarbeit fordern in diesem Zusammenhang auch die privaten Bereiche eine Anpassung der bestehenden Tätigkeits- oder Kompetenzprofile, denn nach Schiersmann (2007) müssen bspw. Familie und Beruf miteinander in Einklang gebracht werden. Die sich verändernden hohen Anforderungen innerhalb der Dienstleistungsgesellschaft machen die Teilnahme an Weiterbildung (neben einer guten Erstausbildung) und das lebenslange Lernen, welches „zu einer ökonomischen und sozialen Notwendigkeit erster Ordnung geworden zu sein [scheint]“ (Alheit & Dausien, 2010, S. 714), erforderlich. Auch in Bezug auf das *Beschäftigungsverhältnis* zeigen sich Veränderungen dahingehend, dass sich bereits 2010 22 Prozent der Erwerbstätigen in Teilzeitbeschäftigung, befristeter Beschäftigung, geringfügiger Beschäftigung oder Zeitarbeit befunden haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 22). Hintergrund hierfür ist neben dem *Wandel der Familienstrukturen* (in Westdeutschland arbeiten mehr als vier Fünftel aller Mütter mit Kindern unter 15 Jahren aus persönlichen oder familiären Gründe vorübergehend in Teilzeit), die steigende Anzahl an Zeitarbeits- und befristeten Arbeitsverhältnissen (v.a. jüngere Altersgruppen im Bildungsbereich), welche es den Unternehmen ermöglichen bspw. konjunkturellen Veränderungen begegnen zu können. Die Fähigkeit schnell auf Entwicklungen des Marktes reagieren zu können, führt nach Schiersmann (2007) zudem zu *einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation* und weg von Aufgabenprofilen, die einen speziellen Beruf charakterisieren. Aber auch Wertewandel und *Individualisierung* in dem Sinne, dass „die gesellschaftliche Integration des Individuums und der gesellschaftliche Zusammenhalt nicht mehr primär durch soziale Herkunft geprägt wird, sondern zunehmend durch wohlfahrtsstaatliche Institutionalisierung individueller Rechte und vom Einzelnen erbrachter Leistungen“ (Schiersmann, 2007, S. 19). Die Teilnahme des Einzelnen an angebotenen Bildungsinstitutionen ist dabei richtungsweisend für dessen Integration in die Gesellschaft. Dem *Wertewandel*, der einen Trend hin zu mehr Selbstständigkeit, Partizipation aber auch Mitbestimmung betont, kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, da diese Eigenschaften neben der Lernbereitschaft auch die Lernmotivation positiv beeinflussen (Schiersmann, 2007).

Als Folge der Veränderungsprozesse konstruiert sich nach Schiersmann (2007) in Anlehnung an Baethge, Busse und Lanfer (2003)

„ein neuer Typ von Arbeitskraft: Diesem werden neben den fachlichen und sozialkommunikativen Kompetenzen Fähigkeiten des Selbstmanagements für eine eigenständige Lebensplanung und Koordinierung von Erwerbsarbeit und privater Lebensführung, der Mitgestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung, der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt mit der erforderlichen Mobilität und vor allem des Umgangs mit Unsicherheit abverlangt.“ (ebd., S. 20)

Aufgabe der Weiterbildung muss es in der Folge sein, Hilfestellung für die Menschen zu leisten, denen für die heutige Berufswelt erforderliche Kompetenzen fehlen. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Lebenslauf und Beruf in Augenschein genommen.

### 5.1.2 Die Bedeutung des Berufes im Lebenslauf

Job, (Erwerbs-)Arbeit, Beruf. Alle drei Begrifflichkeiten spielen in unserer Alltagssprache eine Rolle. Während der *Job* bspw. als ein geringfügiges oder aber zeitlich begrenztes Beschäftigungsverhältnis verstanden werden kann, kann *Erwerbsarbeit* eine dauerhafte Beschäftigung bedeuten. Wird die Erwerbsarbeit im Rahmen eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses ausgeübt, dann kann man nach Blickle (2011) von einem Beruf sprechen. In diesem Verständnis, das allein auf dem Beschäftigungsverhältnis basiert, müsste die Weiterbildungstätigkeit irgendwo dazwischen angesiedelt werden und könnte nur als Job, Arbeit oder Beruf klassifiziert werden, indem die gängigen Beschäftigungsverhältnisse im Weiterbildungsbereich differenziert betrachtet werden würden (vgl. zu den Beschäftigungsverhältnissen im Weiterbildungsbereich Kapitel 3.1.3). Ziel der vorliegenden Arbeit soll es an dieser Stelle allerdings nicht sein, die Weiterbildungstätigkeit in eine Schablone zu stecken, die dessen Heterogenität nicht gerecht werden würde. Die Weiterbildungstätigkeit wird daher unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis, nachfolgend immer als Beruf verstanden, der die die Erwerbstätigkeit eines einzelnen Menschen beschreibt, die über einen langanhaltenden Zeitraum besteht und für deren Ausübung der Betreffende speziell in der Ausbildung vermittelte Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben muss, welche durch in der beruflichen Praxis gesammelte Erfahrungen ergänzt werden (Tenorth & Tippelt, 2007). Nach Georg und Sattel (2006) definieren „Berufe und die darauf bezogenen Ausbildungs- und Studienordnungen (...) den Rahmen der Fähigkeiten und Orientierungen, um in einem Fachgebiet als ‚beruflich qualifiziert‘ zu gelten“ (ebd., S. 128). Beruf und Qualifikation werden auf diese Weise eng miteinander verknüpft. In diesem Verständnis soll die Bedeutung klar werden, die der Beruf für den Einzelnen im Lebenslauf darstellt, und damit übergreifend auch welche Überlegungen für die Berufswahl wichtig sind.

Berufe spielen nicht nur eine besondere Rolle für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft. Sie strukturieren und normieren Erwartungen der Arbeitgeber, die bspw. mit Berufsbezeichnungen und den damit einhergehenden Qualifikationen, unterschiedli-

che Erwartungen verbinden. Diese betreffen bspw. das Arbeitsvermögen, die Einsetzbarkeit im Betrieb oder dementsprechende Lohn- und Gehaltskosten (Georg & Sattel, 2006, S. 130). Gleiches gilt auch für die Erwartungen bzgl. des Einkommens, der Arbeitsbedingungen oder der eigenen Karrierechance, welche die Berufsinhaber mit dem eigenen Beruf in Verbindung bringen. Als „standardisierte Wissensform stellen Berufe gesellschaftliche Konventionen dar, die Erwartungen über die Zukunft und über das Verhalten anderer harmonisieren und stabilisieren“ (ebd., S.130). Das Berufskonzept gibt jedem Individuum die Möglichkeit, nach und nach die eigenen Lebenspläne zu entwickeln. Damit kann der Beruf als ein bedeutendes Element angesehen werden, welches den Lebenslauf des Menschen strukturiert und eine Grundlage für dessen persönliche und die soziale Identität darstellt (ebd., S. 131; vgl. zur persönlichen und sozialen Identität Kapitel 5.2.3). Eng damit verbunden ist auch die gesellschaftliche Anerkennung eines Berufes. Bevor Berufe diesen Einfluss auf den Einzelnen und dessen Umwelt nehmen können, muss die Entscheidung für oder gegen einen Beruf, unabhängig in welcher Phase des Lebens sich die Person befindet, erst einmal getroffen werden. Dieser Entscheidungsprozess wird dabei von unterschiedlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt. „[U]m einerseits typische Lebens- und Berufsverläufe in modernen Gesellschaften abzubilden und andererseits die Besonderheit von einzelnen Fällen, die zwangsläufig in Differenz zur durchschnittlichen Entwicklung stehen, zu rekonstruieren“ (Tippelt, 2006, S. 95) scheint es notwendig, nicht nur interdisziplinär zu argumentieren, sondern auch theoretische Grenzen zu überwinden. Vor diesem Hintergrund hat Tippelt (2006) sieben Thesen aufgestellt, die neben den unterschiedlichen Phasen innerhalb eines Berufslebens, auch den Blick auf weiblichen Berufsverläufe richten (vgl. Kapitel 3.1.3 und 5.1.1):

- These 1 thematisiert den Einfluss subjektiver Vorstellungen und Bedürfnisse des Individuums und den strukturellen Vorgaben und Rahmenbedingungen des Berufes oder der Ausbildung für den beruflichen Lebenslauf. Dabei wird deutlich, dass es vor allem die gesellschaftlichen Institutionen sind, die diesen wesentlich prägen (vgl. auch Kapitel 4.2.1).
- These 2 weist darauf hin, dass heutzutage „die reproduktiven Komplementärrollen der Familien- und Hausarbeit berücksichtigt werden [müssen]“ (Tippelt, 2006, S. 96), sofern man sich mit beruflichen Phasen im Lebenslauf befasst (vgl. auch Kapitel 5.1.1).
- These 3 macht deutlich, dass Erfahrungen und Entscheidungen die in der Vergangenheit liegen, aber auch andere Lebensbereiche, Einfluss auf Zielsetzungen, Erwartungen sowie Berufschancen der Erwachsenen haben indem sie diese prägen, aber dabei nicht einschränkend wirken (vgl. auch Kapitel 5.1.3).
- These 4 beschreibt die Übergangssituation vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, Karriereentwicklungen und den beruflichen Ausstieg als charakte-

ristische sensible Phasen innerhalb des beruflichen Lebenslaufs, wobei „typische Altersnormen“ (Tippelt, 2006, S. 96) wichtig sind und bei der beruflichen Planung beachtet werden müssen, da sie andernfalls zu „nicht intendierten Konsequenzen für jeweils spätere Entscheidungen führen“ (ebd., S. 96).

- These 5 mahnt an, dass Bildungsabsolventen- oder Übergangskohorten bei der Betrachtung beruflicher Lebensläufe eine Rolle spielen müssen. Auf diese Weise kann Klarheit über die Konkurrenzsituation, Auslesemechanismen und Arbeitslosigkeit der betroffenen Kohorte erlangt werden.
- These 6 stellt zwei Trends der beruflichen Entwicklung heraus und bezieht diese aufeinander. Zum einen die Abkehr von der Annahme, dass die Zugehörigkeit zu einem Arbeitsplatz, einer Berufsgruppe, sozialen Schicht oder einem Milieu dauerhaft besteht (vgl. zur Bedeutung von sozialen Milieus Barz & Tippelt, 2007). Berufliche Lebensläufe stellen sich dynamisch dar und sind geprägt von Flexibilität. Daneben hebt Tippelt (2006) die Diskussion um Schlüsselqualifikationen als „eine notwendige Reaktion“ (ebd., S. 96) auf diese Entwicklung hervor (vgl. Kapitel 4).
- These 7 schreibt der Lebenslaufperspektive einen relevanten Aspekt für die Pädagogik zu, indem sich der Fokus nicht mehr nur auf einen einzigen Lebensabschnitt richtet.

Die daraus entstehenden individuellen Berufsverläufe sind weiterhin durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen geprägt (Tippelt, 2006). Zusammenfassend scheinen also nicht nur umweltbezogene Rahmenbedingungen wie gesellschaftliche und berufsbezogene Voraussetzungen für die berufliche Entwicklung und damit Entscheidungsprozesse bei der Berufswahl bedeutend zu sein, sondern gleichzeitig subjektbezogene Erfahrungen, Vorstellungen und Bedürfnisse. Dabei wird zudem der Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt hervorgehoben (Bußhoff, 1989).

Da die Entscheidung, eine Weiterbildungstätigkeit aufzunehmen auch mit Blick auf den Qualifikationshintergrund der WeiterbildnerInnen sowie deren Beschäftigungsverhältnis (vgl. Kapitel 3.1.3) meist nicht nur erst nach Ausbildung oder Studium erfolgt, sondern nachdem oder während die Tätigen bereits eine erste Berufswahl getroffen haben und sich in einem Beschäftigungsverhältnis befinden (die Weiterbildungstätigkeit aber bspw. natürlich auch nebenberuflich ausüben), soll die Sozialisation *durch* bzw. *im* Beruf nach Heinz (1995; 1998) nachfolgend in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken, da hier die Handlungserwartungen an einen Beruf vor dem Hintergrund der Erfahrungen, welche die Akteure innerhalb des Lebenslaufes gemacht haben, von diesen interpretiert werden und so deren berufliches Handeln beeinflussen.

### 5.1.3 Exkurs: Berufliche Sozialisation

Bevor auf diejenigen Überlegungen der „berufliche Sozialisation“ näher eingegangen werden kann, die für die vorliegende Arbeit und die berufliche Entwicklung der WeiterbildungnerInnen im Lichte unterschiedlicher Einflussfaktoren relevant sind, soll kurz deutlich gemacht werden, was *Sozialisation* als „Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Helsper, 2006, S. 80) für die vorliegende Arbeit bedeutet. Denn obwohl der Begriff nach Bauer und Hurrelmann (2007) heutzutage überwiegend innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fachsprache verwendet wird, weist er keine gemeinsame Definition auf.

„Wissenschaftshistorisch geht der Begriff auf Arbeiten der soziologischen Klassiker zurück. Sozialisation bezeichnet hier zunächst den Prozess der Eingliederung des Einzelnen in ein gesellschaftliches Gesamtgefüge ( ‚Vergesellschaftung‘, Simmel), wobei der Sozialisationsprozess selbst unbewusst erfolgen oder bewusst gesteuert werden kann (im Sinne einer ‚socialisation methodique‘, Durkheim). Die Gleichstellung von Soziologie mit dem Vorgang des Hineinwachsens in ein tradiertes Normen- und Wertesystem ging von der inhaltlichen Kernfrage gesellschaftlicher Strukturierung bzw. Strukturreproduktion aus. Die soziologische Strömung des Strukturfunktionalismus (Parsons) baute auf diesem Grundverständnis von Sozialisation als Prozess der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen auf und machte das Sozialisationsparadigma ab der Mitte des 20. Jhs. Zu einem Kernbestandteil sozialwissenschaftlicher Theorie.“ (Bauer & Hurrelmann 2007, S. 672)

Sozialisation kann als ein komplexer Prozess verstanden werden, der Menschen auf der einen Seite zu „Mitgliedern ihrer Gesellschaft“ und auf der anderen Seite „zu besonderen Individuen“ werden lässt. Empfindungen, Denken, Handeln und körperliche Merkmale grenzen die Menschen voneinander ab und beschreiben sie als besonders (Scherr, 2002, S. 51). Sich als etwas Einzigartiges zu begreifen stellt auch eine Forderung der modernen Gesellschaft dar. Scherr (2002) bekräftigt dies unter Bezugnahme auf Durkheim (1977, S. 445), welcher „den verpflichteten Charakter der Regel“ beschreibt, der die Einzigartigkeit jedes Individuums befiehlt (Münch, 2002). Diesen Wandel vom passiven Interakteur zum aktiv handelnden Subjekt beschreiben auch Bauer und Hurrelmann (2007). Individuation im Gegensatz zu Vergesellschaftung ist gekennzeichnet durch ein *sich selbst erkennen* und ein *sich selbst reflektieren* durch den Austausch mit der Außenwelt. Es wird die Reziprozität, also die wechselseitige Einflussnahme von Umwelt und Subjekt, betont. Sozialisation ist damit als ein „lebenslanger Prozess der Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt“ (Bauer & Hurrelmann, 2007, S. 673) zu verstehen. Der Mensch kann seine Umwelt aktiv mitgestalten, wird aber gleichzeitig von dieser beeinflusst (Hurrelmann, 2006). Festgelegte Regeln und Verhaltensmodelle stellen dabei weitere wichtige Aspekte der Sozialisation des Menschen dar. Diese begrenzen dessen individuelle Einzigartigkeit z.B. im beruflichen Handeln. In seiner sozialen Position begegnet der Mensch anderen Personen „als

Träger sozialer Erwartungen“ (Scherr, 2002, S. 52). Damit ist der in der Soziologie und der soziologischen Rollentheorie verwendete Begriff der *sozialen Rolle* angesprochen. Die Individualität und die Einzigartigkeit des Erwartungsträgers stehen dabei hinter den auszuübenden Rollen (z.B. als LehrerIn oder PolizistIn) zurück. Das Erlernen dieser einzelnen Rollen gehört zum Sozialisationsprozess (Scherr, 2002; vgl. zur Theorie der sozialen Rollen Kapitel 5.2.1 und 5.2.3).

Dem Beruf kommt dabei eine prägende Funktion zu (Weymann, 2004, S. 128). Denn *berufliche Sozialisation* meint die „Lern- und Entwicklungserfahrungen, durch die die Menschen für die Arbeitstätigkeit vorbereitet werden und die sie im Verlauf ihres Berufslebens machen“ (Heinz 1995, S. 7). Die berufliche Sozialisation kann als Sozialisation verstanden werden, die sowohl *für* als auch *durch* den Beruf geschehen kann. Sozialisation durch den Beruf wird nach Grabowski (2007) als Sozialisation beschrieben, die im Kontext der Ausbildung sowie der anschließenden Erwerbsphase geschieht, wohingegen die Sozialisation für den Beruf im familiären Kontext und in den schulischen Erfahrungen vonstattengeht. Der Übergang von der Schule in den Beruf wird dabei als der bedeutendste dargestellt, da hier zum ersten Mal wichtige Entscheidungen für die weitere berufliche Laufbahn gefällt werden. Heinz (1995) unterscheidet hier allerdings zwischen der *vorberuflichen* Sozialisation durch Familie und Schule sowie ersten berufliche Erfahrungen neben der schulischen Laufbahn und begreift *Sozialisation für den Beruf* durch die berufliche Ausbildung nach dem ersten schulischen Abschluss. Die Bewerbungsphase wird dabei zum einen als vorberufliche Sozialisation erfasst. In dieser werden die „konkreten Berufswünsche modifiziert“ (Heinz, 1995, S. 131). Zum anderen stellt Heinz (1995) heraus, dass der Prozess der Sozialisation für den Beruf auch durch das schrittweise „Arrangement mit den Verhältnissen auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 132) stattfindet. Das Individuum muss sich mit den unterschiedlichen Anforderungen und Bedingungen im Arbeitsprozess auseinandersetzen und entwickelt in diesem Zusammenhang individuelle Persönlichkeitsstrukturen und „die Basis für berufsbezogene Handlungsstrategien“ (ebd., S. 132). Diese Integration in den gesellschaftlichen Arbeitsprozess hat aber auch Auswirkungen auf allgemeine Umgangsformen sowie das Verhalten im privaten Bereich, also auch private Interessen (Grabowski, 2007, S. 55). Mit der *Sozialisation durch den Beruf* ist die Arbeitstätigkeit selbst angesprochen (Heinz, 1998). Die berufliche Sozialisation muss also aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden: Zum einen die Sozialisation, die geschlechts- und schichtspezifisch, in der familiären und schulischen Umgebung stattfindet. Hier entwickeln sich für spezifische Berufsfelder förderliche oder einschränkende Wertvorstellungen, Interessen und Fähigkeiten (Heinz, 1998). Der Sozialisationsprozess endet in einer entsprechenden Berufswahl „unter dem Diktat des Arbeitsmarktes“ (ebd., S. 398). Zum anderen müssen die Erfahrungen betrachtet werden, die im Arbeitsprozess gemacht werden und die „das Verhältnis der Arbeitenden gegenüber Arbeitsinhalt, -bedingungen

und -resultaten“ (Heinz, 1998, S. 398) konkretisieren. Diese haben einen bedeutenden Einfluss auf den gegenwärtigen und zukünftigen Lebenszusammenhang, indem sie sowohl das Bewusstsein als auch die Persönlichkeit bilden, fördern oder deformieren. Dabei steht allerdings nicht die, wie bspw. in der Rollentheorie postulierte, zweckmäßige Umsetzung der arbeitsbezogenen Anforderungen im Fokus oder die Gleichgültigkeit gegenüber der Arbeit. Weder Sozialisationsverläufe noch die Niveaus der Aneignung spezifischer für den Beruf vorgesehener Qualifikation sowie deren Konsequenzen für die Persönlichkeitsstrukturen sind damit von vorneherein festgelegt. Berufliche Sozialisationsforschung soll die Frage beantworten, „wie sich subjektives Arbeitsvermögen mit Berufsvorstellungen und mit technischen und organisatorisch bestimmten Arbeitsanforderungen vermittelt und zu Persönlichkeitsstrukturen sowie spezifischen Qualifikationen führt“ (Heinz, 1998, S. 398, Hervorh. i. Orig.), die im Arbeitsprozess relevant werden. Sozialisationswirkungen beruflicher Arbeit bestehen nach Heinz (1998) aus drei Ebenen: Die erste Ebene stellt die Frage nach sozialisationsrelevanten Arbeitsanforderungen und -bedingungen, die zweite Ebene fragt danach wie Arbeitserfahrungen Einfluss auf die Identität nehmen. Die dritte Ebene beschäftigt sich u.a. damit, welche nachhaltigen Sozialisationsprozesse sich aus der beruflichen Arbeit ergeben und welchen Beitrag diese für die Reproduktion des Normen- und Wertesystems innerhalb der Gesellschaft leisten. Für die vorliegende Arbeit ist dabei insbesondere die zweite Ebene von Bedeutung, da hier Berufsarbeit und persönliche Identität in Relation zueinander gesetzt werden (Heinz, 1998, S. 399). Hierbei spielt auch der symbolische Interaktionismus (vgl. Kapitel 5.2.2) eine entscheidende Rolle, denn Handlungserwartungen internalisieren sich nicht automatisch durch Sozialisationsprozesse. Die Akteure interpretieren die Handlungserwartungen vor dem Hintergrund der eigenen Biografie. Auf diese Weise führen auch Arbeitsbedingungen die das Individuum im beruflichen Handeln beschränken nicht zu einer Arbeitspersönlichkeit, die sich gänzlich unterordnet. Die beruflichen Anforderungen und Arbeitssituationen sind dabei durch berufliche Sozialisationsprozesse übermittelt und prägen damit das berufliche Handeln nicht direkt, sondern erst durch die Interpretation der Beteiligten (Heinz, 1998, S. 399). Weiterhin soll festgehalten werden, dass die durch Heinz beschriebene erste Perspektive der geschlechts- und schichtspezifischen Sozialisation für die Bedeutung der vorliegenden Arbeit nur als hintergründig zu betrachten ist. Dies soll aber keineswegs bedeuten, dass sie im Prozess der beruflichen Sozialisation als weniger wichtig zu bewerten sei. Zudem wird in der vorliegenden Arbeit ausdrücklich nicht von einem *betrieblichen*, sondern dem *beruflichen* Arbeitskontext innerhalb der Weiterbildungstätigkeit gesprochen (Heinz benutzt beide Begriffe für seine Erläuterungen zur beruflichen Sozialisation), dennoch spielen die Überlegungen nach Heinz für die Berufswahl und die Frage nach der beruflichen Identität sowie dem beruflichen Selbstbild der WeiterbildnerInnen eine bedeutende Rolle, da die berufliche Sozialisation grundlegende Erklärungen hierfür liefert. Im Folgenden wird auf die Konstruktion des beruflichen Selbstbildes detailliert eingegangen.

## 5.2 Konstruktion des beruflichen Selbstbildes von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte

Ähnlich wie das Selbstbild (vgl. Kapitel 5.2.1), kann auch das *berufliche* Selbstbild vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Zugänge und empirischer Perspektiven betrachtet werden. Einige Arbeiten, um nur einen kleinen Teil zu nennen, befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit (u.a. Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Schütz, 2009), den Berufswahlmotiven und der beruflichen Entwicklung (u.a. Blickle, 2011; auch von Hippel & Tippelt, 2009) oder aber der (berufs-)biografischen Dimension zur Erklärung der Entstehung des beruflich orientierten Selbstbildes am Beispiel von Lehrkräften oder WeiterbildnerInnen (u.a. Seydel, 2008; Nittel, 2000; Boltz, 2011). Andere nehmen wiederum das berufliche Selbstkonzept pädagogischer Berufsgruppen im Hinblick auf deren beruflichen Verbleib (u.a. Keiner, Kroschel, Mohr & Mohr, 1997; Schiersmann & Fuchs, 1999; Eckert & Schäpe, 2000; Krüger et al., 2003) oder die spezifischen Arbeitssituationen, in denen bspw. Lehrkräfte tätig sind, in den Fokus, um deren Belastungen und Beanspruchungen zu erforschen (u.a. Rothland & Terhart, 2007). Es ist aber auch möglich das berufliche Selbstbild aufgabentheoretisch in den Blick zu nehmen (u.a. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Dass in diesem Zusammenhang nicht einheitlich von einem (beruflichen) Selbstbild gesprochen wird, sondern die Begriffe „Identität“, „Selbstkonzept“, „Selbstwahrnehmung“, „Persönlichkeit“, „Habitus“ etc. uneinheitlich, sich ergänzend oder nebeneinander verwendet werden, verwundert dabei – auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen (z.B. psychologischen oder soziologischen) Zugangswege – nicht. Es werden daher zunächst einzelne, für die vorliegende Arbeit bedeutsame theoretische Zugänge in Augenschein genommen, welche die Entstehung des (beruflichen) Selbstbildes im Kontext (beruflicher) Fremdzuschreibungen thematisieren. Es ist dabei nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, die bereits vielfach dargestellten, unterschiedlichen Konzepte und Zugangswege bspw. zur Selbstkonzeptforschung oder der Rollentheorie vollständig in ihrer Entstehung und ihrem Gedankengut zu thematisieren und erneut aufzuarbeiten. Das würde nicht nur dem Rahmen der Arbeit sprengen, sondern wurde bereits mehrfach von anderen Autoren geleistet (u.a. Kassel, 1978; Joas, 1978; Mummendey, 2006; Abels, 2010; Jörissen & Zirfas, 2010; Boltz, 2011; Müller, 2011). Es werden demnach nicht alle psychologisch orientierten oder soziologisch motivierten Möglichkeiten und Herangehensweisen, den Prozess der Entwicklung des beruflichen Selbstbildes zu beschreiben, thematisiert. Vielmehr ist es das Ziel herauszuarbeiten, welchen Einfluss die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und die Wahrnehmung dieser Erwartungshaltungen für die Konstruktion des beruflichen Selbstbildes haben. Der Kern, welcher dem in dieser Arbeit vorliegenden Verständnis des beruflichen Selbstbildes entspricht, soll herausgefiltert und dargestellt werden. Dazu findet in einem ersten Schritt eine begriffliche Annäherung an das Selbstbild statt, indem die Begrifflichkeiten „Selbst“, „Identität“ und „Rol-

le“ dargestellt und miteinander verbunden werden. In einem zweiten Schritt wird ein Überblick über das Gedankengut des symbolischen Interaktionismus gegeben. Dieser macht es möglich, die spezifischen Interaktions- und Interpretationsprozesse, die bei der Konstruktion des beruflichen Selbstbildes eine Rolle spielen, nicht nur verständlich zu machen, sondern auch deren wechselseitige Beeinflussung darzustellen. In einem dritten Schritt wird die Bedeutung der Wahrnehmung des eigenen Selbst und die Auswirkungen der Erwartungshaltungen von außen für die Entstehung eines beruflichen Selbstbildes beschrieben und mit den Spezifika des Berufes der WeiterbildnerInnen und deren professionellen pädagogischen Handelns in Verbindung gesetzt.

### **5.2.1 Begriffliche Annäherung an das Selbstbild durch Selbst, Identität und Rolle**

Selbstbild: Auf den ersten Blick wird augenscheinlich deutlich, was damit gemeint ist. Nämlich das „Bild“, das der Mensch von sich „Selbst“ hat bzw. konstruiert oder konzipiert. Doch welche unterschiedlichen Einflüsse und auch äußeren Rahmenbedingungen dabei eine Rolle spielen, wie sich das Selbstbild überhaupt formt, ob es von Anfang an feststeht oder ob es sich langsam bildet, ob es statisch oder flexibel ist, beinhaltet der Begriff nicht – zumindest nicht sofort. Einige dieser Aspekte werden im Laufe der nachfolgenden Kapitel deutlich. Im Folgenden werden die drei wesentlichen Begrifflichkeiten, die das Verständnis des Selbstbildes innerhalb der vorliegenden Arbeit rahmen, in den Blick genommen: Selbst – Identität – Rolle. Ziel soll es jeweils sein, ein Verständnis der Begrifflichkeiten zu beschreiben, welches das weitere Vorgehen in der Arbeit erklärt und grundlegende Informationen für die spätere Auswertung liefert.

#### **Das „Selbst“**

Das Selbst scheint alltags- oder auch umgangssprachlich jedem ein Begriff zu sein. Ähnlich wie Identität oder Persönlichkeit wird er immer wieder in unterschiedlichsten Kombinationen und fast inflationär verwendet, ohne dessen Komplexität zu beachten und ohne manchmal genau zu wissen, was eigentlich damit gemeint ist. Selbst, Selbstkonzept, Selbstbild, Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstwertgefühl, Selbstverständnis, Selbstdarstellung, Identität und Persönlichkeit sind dabei nur einige wenige der verwendeten Begrifflichkeiten. Auch in der Literatur und der Wissenschaft wird das Selbst in vielfältiger und unterschiedlicher Art und Weise beschrieben und untersucht. Es gibt eine Reihe von Arbeiten in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Selbst und auch die Selbstkonzeptforschung hat bereits eine lange Tradition (Überblicksartikel finden sich u.a. bei Filipp 1979; Kegan 1994; Möller & Trautwein, 2009). Mummendey (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Boom von Untersuchungen zum *Selbst*“ (Mummendey, 1995, S. 16, Hervorh. i. Orig.), aber selten wird dabei ganz genau zwischen den vielfältigen Begrifflichkeiten differenziert,

sondern eher nach den eigenen Vorstellungen verfahren, welcher der Begrifflichkeiten für die eigene Ausarbeitung am sinnvollsten erscheint oder gar neu verwendet werden müsste. Bspw. scheinen die Begriffe Selbst, Selbstkonzept, Selbstdarstellung etc. nach Mummendey (1995) „implizit die Existenz einer Art von Substanz besonderer Art zu suggerieren“ (Mummendey, 1995, S. 16). An dieser Stelle macht er deutlich, dass es einfacher wäre, die Begriffe *Einstellung*, *Urteil* oder *Bewertung* zu verwenden, denn auf diese Weise könne man den unscharfen Begrifflichkeiten entgehen, die mit dem Selbst genannt und in Verbindung gebracht werden. Ähnlich ist es in der Selbstkonzeptforschung. Boltz (2011) beschreibt in diesem Zusammenhang wie häufig Forschungsansätze unter verschiedenen Begrifflichkeiten das gleiche Konstrukt (nämlich das Selbstkonzept) untersuchen.

Die Auseinandersetzung mit den Theorien des Selbst, bedeutet, sich damit auseinanderzusetzen, „wie jedes Individuum sein Selbstbild reguliert“ (Zimbardo & Gerrig 2004, S. 632). William James hat sich im Rahmen seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Selbstverständnis der Menschen zwischen *Me* und *I*, also zwischen dem Betrachteten und dem Betrachter, befasst. Während das *I* dabei die denkende und handelnde Person ist, also das betrachtende Subjekt („self as a knower“), stellt das *Me* das selbstbezogene Denken, Empfinden und Wissen einer Person dar (James, 1999; Möller & Trautwein, 2009). Dabei sind drei Bestandteile für die Erfahrung des Selbst von Bedeutung: *materielles* Ich, welches sich auf das körperliche Selbst und auf physische, umgebungsnahe Gegenstände bezieht, *soziales* Ich, welches das Bewusstsein dafür beschreibt, wie andere Menschen die eigene Person sehen, und *spirituelles* Ich, welches neben dem Selbst auch die persönlichen Gedanken und Gefühle in den Blick nimmt (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633). Indem James die Ansicht vertrat, dass alles, was Menschen mit ihrer Identität verknüpfen, Teil ihres Selbst wird, hat er ein weit gefasstes Verständnis des Selbstbegriffes eingeführt, welches sich im Laufe der Zeit in die vielfältigen Begrifflichkeiten und Forschungsrichtungen in Bezug auf das Selbst des Menschen ausdifferenziert hat. Sie weisen Unterschiede auf, die in den Abweichungen einzelner Forschungsrichtungen zu finden und zu verstehen sind (Caspari, 2003; Zimbardo & Gerrig, 2004). Eine Gemeinsamkeit in der psychologischen Auffassung besteht darin, dass das Individuum im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung steht. Dabei werden die kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozesse sowie das Verhalten und das Erleben der Individuen in den Mittelpunkt gerückt und nicht das, was außerhalb der eigenen Person geschieht (Mummendey, 2006, S. 13). In einem allgemeinen Zusammenhang kann das *Selbst* als „das Ingesamt dessen, was ein Individuum als ‚sein eigen‘ bezeichnen kann [betrachtet werden]: sein Körper, sein Besitz, seine Familie, seine Gedanken, seine Gefühle, Eigenschaften, Fähigkeiten, seine Bezugspersonen“ (Elbing, 1983, S. 111). Das Selbstkonzept wird in diesem Kontext oft als Oberbegriff verwendet und charakterisiert die bildliche Darstellung der eigenen Person (Moschner, 2001). Die For-

schung zum Selbstkonzept nimmt also die Persönlichkeit der Menschen ins Blickfeld und konstatiert, dass diese „ihre Wahrnehmungen, Deutungen, Bewertungen, Reflexionen und Handlungen nicht nur auf ihre Umwelt und ihre Interaktionspartner richten, sondern auch auf sich selbst“ (Elbing 1983, S. 110f.). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird nicht der Begriff des Selbst, verstanden als ein reines Resultat aus einer Bewertung der eigenen Person, verwendet. Es wird vielmehr dem weiteren Verständnis des Selbstkonzeptes gefolgt, welches die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, psychologischen Prozesse und kognitiven Vorgänge beinhaltet (Mummendey, 2006, S. 25). Einer der psychologischen Prozesse, der dabei im Kontext der vorliegenden Arbeit Beachtung findet, ist der der „Wahrnehmung“, also der Reaktion auf externe Stimuli aus Umwelt und Umgebung oder interne Reize des Organismus selbst. In der Interaktion mit anderen nehmen sich die Individuen nicht nur in einem positiven Bild wahr, sondern sie präsentieren sich anderen gegenüber auch dementsprechend vorteilhaft (Mummendey, 2006, S. 80). Mummendey (2006) spricht hier von einer „selbstdienlichen Selbstwahrnehmung“, die die Darstellung des eigenen Selbstbildes beeinträchtigt. Diese Darstellung des eigenen Selbst nach außen hin, bspw. in Form beruflicher Selbstbeschreibungen, ist für die Konzeption eines Selbstbildes relevant. Sie beinhaltet nämlich neben der Wahrnehmung, Beurteilung und Bewertung des eigenen Selbst auch gleichzeitig die Möglichkeit für Außenstehende, sich ebenfalls ein Bild der (teilweise) fremden Person zu machen (Mummendey, 2006, S. 165f.; Hartig, 2009; vgl. Kapitel 5.2.3). Selbstkonzepte sind als „mehr oder weniger generell spezifisch“ (Mummendey, 2006, S. 219) anzusehen und damit allgemeingültig, nur auf spezielle Lebensbereiche bezogen oder an spezifische (äußere) Umstände geknüpft. Wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten des Selbstkonzeptes gearbeitet, dann ist damit die Sichtweise gemeint, die eine Person von sich selbst in Bezug auf die eigenen Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, körperliche Eigenschaften oder Merkmale hat (Schiersmann, 1990, S. 30). Diese Sichtweise ist mehr oder weniger stabil und beeinflusst das Verhalten der Person „steuernd und kontrollierend“ (Elbing, 1983, S. 112). Der prozesshafte Charakter soll an dieser Stelle hervorgehoben werden. Diese „interne Modellbildung“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 649) wird der existierenden Vielfalt an Theorien und verschiedenen Sichtweisen auf das Selbst sowie der Konzeption des Selbst und vorgehend auch der Identität in keiner Weise gerecht, soll aber der besseren Verständlichkeit dienen.

### **Die „Identität“**

Die Arbeiten über das Selbst haben die Identitätsforschung, seien es der psychologische, der soziologische oder der psychoanalytische Blick auf Identität, wesentlich beeinflusst. Weiterhin wirken sich die Disziplinen wechselseitig aufeinander aus und werden daher in der Folge nicht strikt voneinander abgegrenzt, sondern als sich gegenseitig befruch-

tend behandelt (ein Überblick findet sich u.a. bei Müller, 2011). Sigmund Freuds Konzeption des *Es*, als das Unbewusste in der Psyche des Menschen, welches durch Triebeenergien beeinflusst wird, des *Über-Ich*, welches neben den gesellschaftlichen Normen und Werten die moralische Instanz der menschlichen Persönlichkeit darstellt, und des *Ich*, welches die vermittelnde Instanz zwischen *Es*, *Über-Ich* und Umwelt beschreibt, wurde maßgeblich durch Erik H. Erikson weiterentwickelt. Obwohl die Identität als lebenslange Entwicklung beschrieben wird, kann Identität nach Erikson „als ein Prozess verstanden [werden], der sowohl im Kern des Individuums wie auch im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur lokalisiert werden kann“ (Müller, 2011, S. 30; Krappmann, 1997; Erikson, 1973) und dabei eine kohärente und nach Stabilität strebende Einheit darstellt (Boltz, 2011; Abels, 2009). Das Aufeinanderfolgen von phasenspezifischen Krisen, die „aus der Erfahrung der Differenz zwischen innerer Entwicklung und Anforderungen der sozialen Umwelt“ (Abels, 2009, S. 367) hervorgehen, kennzeichnet dabei die Auseinandersetzung des Menschen mit der Haltung zur eigenen Person aber auch der Gesellschaft (Krappmann, 1997). Weitere psychologisch orientierte Ansätze von Frey und Haußer (1987), Haußer (1995) oder Keupp et al. (2006) beschreiben Identität als ein dynamisches Konstrukt, also als nichts, das man von Geburt an besitzt oder etwas, das den sozialen Status mitbestimmen könnte, sondern als etwas, das in einem lebenslangen Prozess geschieht. Identität ist dabei stets vom Subjekt selbst konstruiert, indem dieses das Wissen und die Erfahrungen über sich selbst verarbeitet. Die Reflexionsfähigkeit sowie die in diesem Zusammenhang sich stets wiederholende Selbstidentifizierungen erscheinen damit als wesentlich für die Herstellung einer eigenen Identität. Dabei wird neben der Beantwortung der Fragen „Wer und wie bin ich?“ auch ein Vergleich der aktuellen Identität bspw. in Relation zu einer früheren Identität vorgenommen (Boltz, 2011). Es ist also nicht notwendigerweise eine einzige Identität vorhanden, sondern ein Selbstbild, das aus mehreren Lebenserfahrungen bestehen kann (Liebsch, 2002, S. 71).

Wie Erikson hat auch Georg Herbert Mead den Identitätsgedanken wesentlich beeinflusst. Vor allem in der soziologischen Forschungstradition wird auf ihn Bezug genommen (Liebsch, 2002). Meads Theorie, die auch als gesellschaftliche Theorie der Identität bezeichnet werden kann, ist durch die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft charakterisiert (Kassel, 1978). Mead unterscheidet zwischen dem *Ich* (I), dem *Ich in mir* bzw. dem *Mich* (me) sowie dem *Selbst* (self). Zunächst zu *I* und *me*: „Das handelnde ‚Ich‘ erfährt sich immer nur in der nachfolgenden Reflexion; es wird sich immer nur als ‚Mich‘ gewahr. Das *I* als Handlungsphase ist der Reiz für das *me* als Reaktion in der nachfolgenden Handlungsphase, das wiederum eine neue Aktion (*I*-Phase) auslöst“ (Jörissen, 2010, S. 99, Hervorh. i. Orig.). Während das *I* also als aktive Handlungsphase verstanden werden kann, ist mit dem *me* die reaktive Handlungsphase gemeint. Das *me* beinhaltet dabei die Reaktionen des sozialen Umfeldes auf die bis da-

hin dem Resultat offen gegenüberstehende Aktion des *I*. In der Folge entspricht die Signifikanz von Handlungen oder ausgeführten Gesten den Reaktionen von außen. Damit „werden die Bedeutungen der Aktionen (beispielsweise auf bestimmte Lautgesten) nach und nach zu voraussehbaren Verhaltenserwartungen“ (Jörissen, 2010, S. 100f.). „The ‚I‘ reacts to the self which arises through the taking of the attitudes of others. Through taking those attitudes we have introduced the ‚me‘ and we react to it as an ‚I‘“ (Mead, 1934, S. 174). Das *self* kann als das reflexive Bewusstsein verstanden werden, welches entsteht, wenn sich die reflektierten Ichs zu einem einheitlichen Selbstbild zusammenfügen. Nach Abels (2010) kann man dabei sowohl von der „Identität“, als auch von der „Ich-Identität“ sprechen:

„Wo es um diese objektive, einzigartige und relativ dauerhafte Form der Vermittlung des spontanen Ichs mit seinen reflektierten Ichs geht, kann man den Begriff ‚self‘ mit ‚Identität‘ übersetzen. (...) Identität [steht dabei] als einzigartige Position oder Form auch nicht fest, sondern wird in der Reflektion der Erwartungen der Anderen und in der Antizipation ihrer Reaktion in der Interaktion immer wieder neu entworfen. Wegen dieser Reflexivität kann man das permanent mitlaufende Selbstbewusstsein egos als *Ich-Identität* bezeichnen“ (Abels, 2010, S. 273, Hervorh. i. Orig.).

Welchen Stellenwert Kommunikation und Interaktion in der Identitätstheorie Meads einnehmen, soll im Zusammenhang mit der Darstellung des Symbolischen Interaktionismus in Kapitel 5.2.2 verdeutlicht werden.

Selbst und Identität. Diese beiden Begrifflichkeiten werden in der Literatur häufig als verschwommen und in jeder Beliebigkeit einsetzbar beschrieben. Es scheint keine klare Abgrenzung zwischen dem Selbst und der Identität vorhanden zu sein (Staudinger & Greve, 1997; Boltz, 2011). Immer wieder werden sie sich einander wechselseitig erklärend, miteinander in Verbindung gebracht: „Ein Mensch besitzt verschiedene soziale und situative Identitäten und ist doch stets mit sich selbst identisch. Er repräsentiert und präsentiert unterschiedliche Arten des ‚Selbst‘ und verfügt zugleich über ein mehr oder weniger stabiles Konzept von der eigenen Person“ (Mummendey, 2006, S. 86). Während das Selbstkonzept sich im Kern ausschließlich auf das betroffene Individuum konzentriert, beantwortet die Identität die Frage nach dem „Wer bin ich?“ in einem „Wechselspiel von bestehenden sozialen Strukturen und verändernder Aneignung“ (Liebsch, 2002, S. 71) und wird dennoch vom Subjekt selbst konstruiert (Boltz, 2011, S. 44). Das Selbstkonzept wird damit als ein wesentlicher Teil der Identität angesehen. Diese wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Abels (2009) als „das Bewusstsein [verstanden], ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels 2009, S. 322; Tenorth & Tippelt, 2007). Identität kann also

als ein Konzept verstanden werden, das es möglich macht, Selbstbilder zu verstehen (Liebsch, 2002, S. 71).

### Die „Rolle“

Solche Vorgehensweisen oder soziale Erwartungen, auf die reagiert werden muss, können in der Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff näher beleuchtet werden. Der Rollenbegriff wird in Kapitel 5.2.3 noch einmal aufgegriffen, so dass an dieser Stelle nur die Grundlagen der Rollentheorie nach Talcott Parsons dargestellt werden. Wie bereits im Kontext der beruflichen Sozialisation erwähnt (vgl. Kapitel 5.1.3), ist der rollentheoretisch-funktionalistische Ansatz eng mit dem Begriff der Sozialisation verbunden. Individuum und Gesellschaft befinden sich in einem Verhältnis, das durch Normativität und Freiwilligkeit gekennzeichnet ist und diktiert wird. Die Individuen spielen im Zuge des Sozialisationsprozesses von sich aus zustimmend die vorgegebenen Rollen, da sie sich auf diese Weise in die Gesellschaft integrieren (Abels, 2009, S. 101). Dass diese Freiwilligkeit des Menschen in der Ausübung seiner Rollen bspw. von Dahrendorf (1961) nicht gesehen wird, sondern vielmehr der Mensch als „Rollenträger“ verstanden wird, dem keine Wahl bleibt Rollen auszuüben, da sonst Sanktionen zu befürchten seien, sei an dieser Stelle vorgegriffen (Münch, 2002). Nach Kassel (1978) trennt Parsons das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und stellt diese einander gegenüber. Der Soziologe hat mit seiner Theorie der Rolle zum Ziel, eingebettet in das System des Handelns, zu erklären, „wie Individuen dazu kommen, sich so verhalten zu *wollen*, wie sie sich verhalten *sollen*“ (Abels 2009, S. 103, Hervorh. i. Orig.). Das soziale Handeln findet dabei prozesshaft zwischen dem Akteur und der Situation statt. Rolle wird als eine strukturelle Kategorie angesehen, die sich durch die normativen Erwartungen der Gruppenmitglieder konstruiert (Kassel, 1978, S. 69f.). Normen dienen dabei einem höheren Zweck. Sie werden als „in sich gegründete Ziele“ (ebd., S. 71) angesehen, die sowohl den Akteur als auch die Situation miteinander verbinden, da sie „in einem System letzter Werthaltungen gründen“ (ebd., S. 71). Damit stimmen Wertorientierung und Bedürfnisstruktur bei Parsons miteinander überein (Kassel, 1978). Erwartungen führen in seinem Rollenverständnis eine Art Zwang aus, an den der Mensch sein Verhalten im Laufe der Zeit anzupassen lernt. „In seinem *Status* ist der Handelnde Gegenstand der Orientierungen der anderen, indem er seine *Rolle* spielt, orientiert er sich an den anderen. Rolle meint die sozialen Erwartungen an das Handeln“ (Abels, 2009, S. 104, Hervorh. i. Orig.), also normgerechtes Verhalten. Damit steht nicht mehr nur das Individuum im Vordergrund. Für die Entstehung von Persönlichkeit wird die soziale Interaktion als Voraussetzung beschrieben (Dewe, Frank & Hüge, 1988, S. 149). Kritisch im Hinblick auf die Rollentheorie muss erwähnt werden, dass das klassische Rollenmodell zu „einem verkürzten Persönlichkeitsbild des Erwachsenen“ (ebd., S. 152) führt. Es ist also kein Platz für eine subjektbezogene und individuelle handlungstheoretische Perspektive

vorhanden (vgl. zur Kritik an der klassischen Rollentheorie durch Habermas auch Abels, 2009). Die Individualität des Rollenträgers wird mehr oder minder außer Acht gelassen und die zugrunde gelegten Erwartungen beziehen sich nur auf das rollen- bzw. typbezogene Verhalten: „Das Individuum kann den Erwartungen nur genügen, indem es sich selbst dem erwarteten Typus anpasst“ (Bahrtdt, 2003, S. 69). Schwerwiegend fällt zudem der Vorwurf aus, dass „der Rollenbegriff (...) zur Legitimation von Entscheidungen, zur moralischen Rechtfertigung von Handlungen benutzt [wird]“ (Nave-Herz, 1977, S. 29). Zudem sollte die Rollentheorie aus wissenschaftlicher Sicht kritisch betrachtet werden, da über diese zwar viel geschrieben, sie aber nicht empirisch überprüft wurde. Die Rollentheorie liefert ein eher analytisches Instrument und bietet anhand von Kategorien eine Beschreibung der verschiedenen Probleme, die sich innerhalb der sozialen Rolle ergeben. Diese sind entweder gesellschaftlicher oder institutioneller Art (Nave-Herz, 1977).

Das *Selbstkonzept* mit seinem Fokus auf das Selbst des Menschen, die *Identität*, welche das Selbst und die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt verbindet, und die *Rolle*, welche sich intensiv mit den sozialen Erwartungen die von außen an eine Person herangetragen werden und deren Verhalten normieren bzw. deren Persönlichkeit konstruieren, werden im Verständnis der vorliegenden Arbeit als wesentliche Aspekte des Selbstbildes verstanden. Während einige Erkenntnisse aus dem Bereich der Forschung über die Konzeption des Selbst und der Identität die Kritik an der Rollentheorie um den vermissten Persönlichkeitsaspekt ergänzen, nimmt die Rollentheorie verstärkt die Interaktionspartner und die Gesellschaft und nicht nur das Individuum in den Blick. Für die Auseinandersetzung der eigenen Person mit der sozialen Umwelt, und die Lösung der von Dewe, Frank und Hüge (1988) aufgeworfenen Frage, „ob das sozialisierte Individuum persönliche Bedürfnisse und Erfahrungen in die Rollen einbringen, ob es Identität entwickeln kann, die nicht vollständig im System der Rollennorm aufgeht“ (ebd., S. 153), ist die Kommunikation bzw. die Interaktion wesentlich. Dieser Aspekt wird nachfolgend durch das Gedankengut des symbolischen Interaktionismus näher beleuchtet.

## **5.2.2 Interpretation von Handlungen durch Kommunikation im Verständnis des symbolischen Interaktionismus**

Der symbolische Interaktionismus wurde schon vielfach theoretisch, methodisch und forschungsstrategisch interpretiert und angewandt (u.a. Kassel, 1978; Kim, 1999; Reiger, 2009). Um die Entstehung sozialer Ordnung in der Lebenswelt (Weymann, 2001, S. 98) vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus nach Herbert Blumer in seinen Grundzügen beschreiben zu können, soll zunächst noch einmal auf George H. Mead zurückgegriffen werden, „der, mehr als alle anderen, die Grundlagen des symbolischen interaktionistischen Ansatzes gelegt hat“ (Blumer, 2013, S. 63): Der Mensch erlangt ein Bewusstsein von sich selbst durch Kommunikation. Indem er sich mit den

Augen der anderen sieht, gewinnt er an Identität (Abels, 2009). Die Gesellschaft hat dabei eine zentrale Stellung inne, denn ohne Gesellschaft würde es kein menschliches Verhalten geben (Kassel, 1978, S. 123). Als Resultat eines Vermittlungsprozesses zwischen Individuum und Gesellschaft, der nur durch Kommunikation fassbar werde, stellen sich Geist und Identität dar. Diese wiederum werden im Verhalten sichtbar (ebd., S. 124f.). Symbole haben in diesem Kontext eine besondere Bedeutung: „Das Symbol erhält (...) seinen Sinn erst als Produkt der Beziehung der Individuen, die es verwenden“ (ebd., S. 126). Voraussetzung dafür, dass Kommunikationen realisierbar werden, stellt ein einheitliches Verständnis dieser Symbole dar. Diese können nur durch einen Austausch des Bedeutungsgehaltes von Symbolen stattfinden. Reaktionen innerhalb dieses Austausches werden durch Gesten ausgelöst und diese Gesten haben eine Anpassung der Reaktion zum Ziel. Innerhalb dieses Prozesses muss zwischen nichtsignifikanten Gesten und solche Gesten, die signifikant sind, unterschieden werden. Signifikante Gesten sind dadurch gekennzeichnet, dass sich das sich äußernde Individuum dessen bewusst ist, dass das Gegenüber diese Geste in ähnlicher oder gleicher Weise deutet. Damit werden aus signifikanten Gesten, signifikante Symbole mit sich einander entsprechender Bedeutung für die kommunizierenden Parteien. Dagegen laufen nichtsignifikante Gesten nicht im Bewusstsein des Individuums ab. Sie sind vielmehr Ausdruck einer gefühlsmäßigen oder inneren Haltung (Kassel, 1978, S. 126f.). Dennoch stellen beide nach Kassel (1978) einen natürlichen Impuls dar, der durch die Reaktion (Wirkung) bestimmt wird. In der Folge ist auch die Identität „an das Funktionieren der wechselseitigen Anpassung der Subjekte geknüpft, die gleich einem Naturprozess abläuft“ (ebd., S. 128). Kommunikation im Verständnis nach Mead gelingt also nur dann, „weil die Beteiligten sich den *Sinn* ihres Handelns über gemeinsame, *signifikante Symbole* erschließen (...) [und sich] in face-to-face-Situationen wechselseitig in die Rolle des anderen versetzen und sich selbst in ihrem Handeln beobachten“ (Abels, 2009, S. 209, Hervorh. I. Orig.; Mead, 1934). Nach Blumer (2013) beschreibt Mead die Bedeutung einer Geste so, dass sie dem Interaktionspartner anzeigt was dieser tun soll. Gleichzeitig macht die Geste das deutlich, was die sie ausübende Person tun möchte. Damit wird die gemeinsame Handlung offenbart, die sich aus dem Zusammenspiel der Handlungen beider Interaktionspartner ergeben soll (ebd., S. 73).

In seinem Aufsatz „Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus“, in dem Blumer 1969 die Grundsätze des symbolischen Interaktionismus darstellt, bezieht er sich im Wesentlichen auf Mead. Dabei sei er allerdings gezwungen gewesen eine eigene Fassung auszuarbeiten, da er sich „mit zahlreichen entscheidenden Fragen ausführlich auseinandersetze, die im Denken von Mead (...) nur implizit enthalten waren“ (Blumer, 2013, S. 63; Blumer, 1969). Blumer (2013) beschreibt drei Grundsätze bzw. Prämissen, durch die sich der symbolische Interaktionismus kennzeichnen lässt und bezweckt damit gleichzeitig eine Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen. *Dinge*

stellen dabei den Ausgangspunkt seiner Überlegungen dar. Darunter wird „alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag“ (Blumer, 2013, S. 64). Dazu gehören physische Gegenstände, andere Menschen oder Kategorien anderer Menschen, Institutionen, Leitideale, Handlungen anderer Menschen oder alltägliche Situationen. Die Prämissen nach Blumer (2013) lauten folgendermaßen:

- *Prämisse 1:* Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung, die diese für sie besitzen.
- *Prämisse 2:* Die Bedeutung dieser Dinge geht von der sozialen Interaktion mit den Mitmenschen aus oder erwächst aus dieser.
- *Prämisse 3:* Indem sich die Person mit den sich ihr begegnenden Dingen auseinandersetzt, begibt sie sich in einen interpretativen Prozess, der die Bedeutung der Dinge handhabbar und veränderbar macht (ebd., S. 64).

Im Kontext der ersten Prämisse hebt Blumer (2013) insbesondere die *Bedeutung* von Dingen hervor, da diese seiner Ansicht nach sowohl von psychologischen, als auch soziologischen Vertretern, u.a. zu Gunsten der die Bedeutung auslösenden Faktoren, zu wenig oder gar nicht beachtet wird (ebd., S. 66). Die zweite Prämisse konzentriert sich auf den *Ursprung* der Bedeutung. Blumer nimmt insbesondere hier eine Abgrenzung von Ansätzen vor, welche den Ursprung der Bedeutung „als natürlich gegeben oder in Introspektionen gewonnen“ (Weymann, 2001, S. 98) beschreiben. Der Interaktionsprozess zwischen beteiligten Personen wird als Ausgangspunkt der Bedeutung von Dingen für Personen geschildert:

„Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber Bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen der Definition dieses Dinges für diese Person. Für den symbolischen Interaktionismus sind Bedeutungen daher soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierten Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden.“ (Blumer, 2013, S. 67)

Im Zusammenhang mit der dritten Prämisse kritisiert Blumer (2013), dass der Gebrauch von Bedeutungen nicht als bloße Anwendung der gewonnenen Bedeutung anzusehen sei, sondern dass der Gebrauch von Bedeutungen im Rahmen von Handlungen einen *Interpretationsprozess* beinhalte, der übersehen würde (ebd., S. 68). Dieser Prozess besteht aus der Interaktion oder Kommunikation des Handelnden mit sich selbst, indem dieser sich auf Dinge aufmerksam macht, die eine Bedeutung für ihn haben. Die darauf folgende Interpretation und die daran anschließende Handhabung der Bedeutung erfolgt situationsbezogen und mit Blick auf die Ausrichtung der Handlung (ebd., S. 68). Im fortwährenden Interpretationsprozess wird die Bedeutung ausgesucht, geprüft, zurückgestellt neu geordnet und geformt. Sie ist damit „nicht dauerhaft stabil“ (Weymann, 2001, S. 98). Ausgangspunkt ist es dabei, dass menschliche Gruppen oder Gesellschaft-

ten aus – immer der Situation entsprechenden – handelnden Personen bestehen, die sich immer wieder aufeinander abstimmen. Auf diese Weise werden Beziehungen charakterisiert. Dabei stellt die soziale Interaktion nach Blumer (2013) einen Prozess dar, der für die Formung des menschlichen Verhaltens verantwortlich ist. Dieser Prozess kann damit nicht nur als ein Instrument oder ein „Rahmen für die Äußerungen oder die Freisetzung menschlichen Verhaltens“ (ebd., S. 72) angesehen werden. Die miteinander Interagierenden nehmen das (mögliche) Handeln des Gegenübers genau in den Blick und sind damit gezwungen „ihr Handeln so auszurichten oder ihre Situation so zu handhaben, dass sie zum Rahmen der Dinge, denen sie Beachtung schenken, passen“ (ebd., S. 72). An dieser Stelle nimmt Blumer auf die Notwendigkeit der Anpassung der Handlungen Bezug, wie sie bei Mead beschrieben wurde. Anstatt von (nicht)signifikanten Symbolen zu sprechen, bezeichnet Blumer (2013) diese aber als (nicht)symbolische Interaktionen. Die symbolische Interaktion bezieht sich dabei auf die Interpretation der Handlungen. Wobei sich die Menschen, bei dem Versuch die Handlung des Interaktionspartners zu verstehen, auf einer symbolischen Ebene befinden (ebd., S. 73). Dafür ist die gegenseitige Rollenübernahme zentral (vgl. auch das nachfolgende Kapitel). Gleichzeitig hat auch die Beschaffenheit von Objekten als Produkt sozialer Interaktionen und damit als Grundlage von Welten „wie Menschen sie sich und füreinander konstruieren“ (Abels, 2009, S. 211) eine wichtige Bedeutung. Objekte, also alles, das „angezeigt werden kann, (...) auf das man hinweisen oder sich beziehen kann“ (Blumer, 2013, S. 75), haben dabei für jeden Menschen eine andere Bedeutung und diese wird im Handeln angezeigt.

Zusammengefasst besteht Interaktion aus einer Verkettung von Handlungen. Diese Verkettung kann sich zum einen in einer Art Routine wiederfinden. Das impliziert, dass die Menschen in den meisten Situationen bereits vorher wissen, wie sie handeln wollen und wie die Interaktionspartner handeln werden. Die Deutungen der Handlungen entsprechen sich von vorne herein, so dass das eigene „Verhalten durch solche Deutungen“ (Blumer, 2013, S. 84) gesteuert werden kann. Im Unterschied zu Parsons, ist es dabei notwendig, dass die Interaktionspartner offen legen, dass es sich um einen Zusammenhang handelt, „dem man durch Wiederholung von Handlungsmöglichkeiten begegnen kann“ (Abels, 2009, S. 212; vgl. Kapitel 5.2.1). Weiterhin beschreibt Blumer (2013), dass bspw. keine innere Dynamik oder Automatismen dafür verantwortlich sind, dass Netzwerke oder Institutionen funktionieren. Das Funktionieren liegt vielmehr darin begründet, dass die, in bestimmten Positionen des Netzwerkes agierenden Personen, handeln. Bevor eine Handlung stattfindet wird aber die Situationen in der gehandelt werden muss, definiert. Die Handlung ist also als das Ergebnis der definierten Situation anzusehen (ebd., S. 87). Zudem bezieht er die Vorgeschichte eines Menschen in diese Verkettung mit ein. Das bedeutet, dass die Interaktion zwischen Handelnden jederzeit durch eine Vielzahl an Sichtweisen und Interpretationsmöglichkeiten gespeist wird, die durch

die Erfahrungen und die Biografie jedes Einzelnen geprägt sind (Abels, 2009, S. 213; Blumer, 2013). Die Verhaltensstrategien von Personen können als das Ergebnis eines Einflusses angesehen werden, den die Haltungen anderer ausüben (Kim, 1999). Personen haben, selbst wenn sie sich in Institutionen oder Netzwerken befinden, keine festen Verhaltensregeln, sondern sie orientieren sich an Situationen und an denjenigen Verhaltensweisen und Reaktionen, die ihnen andere Menschen auf das vorher gezeigte Verhalten entgegenbringen. Das Selbst im Menschen wird dadurch erzeugt, dass er die Reaktion der Menschen auf sein vorheriges Verhalten in das aktuelle Verhalten integriert und es auf diese Weise möglich erscheint, vorausschauend Verhalten vorhersagen zu können. Das Symbolhafte der symbolhaften Interaktion ist in der „Betonung der Art und Weise, wie Menschen die Bedeutung des Verhaltens anderer Menschen aufbauen“ (Kim 1999, S. 95) zu sehen. Die Wechselseitigkeit „des Konstitutionenverhältnisses von gesellschaftlicher Objektivität und individuellem Handeln“ (Kassel 1978, S. 137), ist dabei nicht als statisch anzusehen, sondern als ein nicht bestimmbares Wechselwirkungsverhältnis. Somit gelingt fortlaufende, sich gegenseitig beeinflussende Kommunikation und Gemeinschaftsverhalten. Der symbolische Interaktionismus versucht die Verfassung (Konstitution) des handlungsfähigen Subjekts aus der Struktur der symbolischen, d.h. der sprachlich kommunikativ bestimmten, Interaktion in die wir alle versetzt sind, zu erklären.

Auf diese Weise kann auch der Prozess der Sozialisation dargestellt werden. Die Theorie des symbolischen Interaktionismus bzw. die Interpretation und Reflexion der Handlungen vor dem Hintergrund der Biografie, begründen nach Heinz (1995), „warum Sozialisationsprozesse nicht als eine mechanische Verinnerlichung von Qualifikationen, Rollenerwartungen und Handlungsnormen verstanden werden können“ (ebd., S. 45f.). Damit ergänzt der symbolische Interaktionismus innerhalb der vorliegenden Arbeit auch das vorherrschende Verständnis der Bedeutung beruflicher Sozialisation um den Aspekt der Kommunikation und Interpretation zwischen den interagierenden Personen (vgl. Kapitel 5.1.3). Um innerhalb der vorliegenden Arbeit u.a. die Bedeutung der beruflichen Fremdzuschreibungen – als von außen an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte herangetragenen Erwartungen – im Prozess der beruflichen Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen verstehen und auch außerhalb der normativen Vorgaben in Weiterbildungsinstitutionen interpretieren zu können, ist das Verständnis des symbolischen Interaktionismus von Interaktion und Kommunikation zentral. Insbesondere die Berücksichtigung des biografischen Zusammenhanges von Bedeutungen und Interpretationen, welche auf beiden Seiten der Interaktionspartner vorherrscht, wird als wesentlich angesehen, um die Erwartungen beschreiben und die Wahrnehmung der Erwartungen im Kontext unterschiedlicher Erfahrungen und Rahmenbedingungen der beteiligten Interaktionspartner interpretieren zu können. Im Verständnis der vorliegenden Arbeit verbindet der symbolische Interaktionismus also berufliche Identität und Fremdzuschrei-

bungen, so dass in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder Bezug darauf genommen wird.

### **5.2.3 Das berufliche Selbstbild: Ein Balanceakt zwischen Rollenerwartungen und beruflicher Identität**

Zu Beginn dieses Abschnittes soll noch einmal auf die bereits getroffene Definition des Selbstbildes für die vorliegende Arbeit hingewiesen werden (vgl. Kapitel 5.2.1): Wesentliche Aspekte des Selbstbildes werden durch die Identität, und damit auch das Selbstkonzept, eines Menschen im Zusammenspiel mit den sozialen Rollenerwartungen beschrieben. Die entscheidende Verbindung stellt dabei der zwischen den Individuen und gleichzeitig der sozialen Umwelt stattfindende Interaktionsprozess dar (vgl. Kapitel 5.2.2). Dementsprechend soll das berufliche Selbstbild konstruiert werden. Berufliche Selbstbeschreibungen sind dabei nicht nur förderlich um sich gegenüber anderen Berufsgruppen, Personen oder Fachkulturen abzugrenzen. Sie dienen auch dazu bspw. die beruflichen Aufgaben transparent zu machen („was tue ich“) und das eigene Handeln („warum tue ich etwas“) vor Dritten oder der Öffentlichkeit zu legitimieren (von Hippel et al., 2014, S. 215; Nittel, 2002). Dabei können durch berufliche Selbstbeschreibungen auch die Motive für das Handeln offengelegt werden. Darüber hinaus werden auch Informationen über das eigene Professionalitätsverständnis („wie tue ich etwas“) gegeben. Die Rolle des Einflusses von Organisationen oder Institutionen, in denen das berufliche Handeln stattfindet, muss dabei immer im Auge behalten werden (vgl. Kapitel 4.2.1; von Hippel et al., 2014; zu den beruflichen Selbstbeschreibungen auch Hartig, 2009). Aber auch die vielschichtigen Interaktionszusammenhänge, in denen sich die beruflichen RollenträgerInnen, wie bspw. die WeiterbildnerInnen, bewegen, sind bei der Konstruktion von beruflichen Selbstbildern wichtig. Die beruflichen Selbstbeschreibungen sind als Teil des beruflichen Selbstbildes zu sehen, welches auch durch die Wahrnehmung der Fremdbilder bzw. Fremdzuschreibungen beeinflusst wird, wobei Fremdbilder nicht nur durch die Öffentlichkeit erzeugt werden, sondern auch durch andere Berufsgruppen, bspw. frühpädagogische Fachkräfte. Die beruflichen Selbstbeschreibungen beinhalten damit auch den reflexiven Blick auf die eigene Person in ihrer beruflichen Rolle (von Hippel et al., 2014). Mit Blick auf den zuvor erörterten symbolischen Interaktionismus kann dabei nicht ausgeschlossen werden, dass die auf diese Weise nach außen dargestellten beruflichen Selbstbilder im Umkehrschluss die Fremdzuschreibungen und -bilder beeinflussen: Denn „gesellschaftliche Zuschreibungen darüber, wie ein Pädagoge ist, befördern das Bild, was der Pädagoge von sich hat. Dieser wiederum prägt in seinen Haltungen (Selbstwirksamkeit) als Resultat des gesellschaftlichen Ansehens sein eigenes Bild, welches zurück in die Außenperspektive gespiegelt wird“ (Nittel & Schütz, 2013, S. 123f.). Nachfolgend soll zunächst die Bedeutung sozialer Rollen auf die Erwartungshaltungen, die an einen Menschen in der Ausübung seines Berufes ge-

stellt werden, deutlich gemacht werden, bevor diese durch Erkenntnisse der beruflichen Identität ergänzt werden.

### **Soziale Rollen und Rollenerwartungen an Rollenträger**

Im Zusammenhang mit sozialen Rollen steht immer auch das soziale Handeln eines Menschen. Dieses richtet sich stets auf das Erwartungshandeln anderer Personen und beinhaltet die Erwartung nach rollenkonformen Verhalten (Schäfers, 2002, S. 33). Soziale Rollen können dabei sowohl als „die Verfestigung einer Reihe von Normen (und ggf. zugehöriger Gesten und sonstiger Symbole) zu bestimmten Verhaltenskomplexen“ (ebd., S. 33), aber auch, als „die Summe der Erwartungen, die *alter* (der Andere) an *ego* (mein Verhalten) richtet“ (ebd., S. 33, Hervorh. i. Orig.), betrachtet werden. Wie auch mit den Begriffen der Identität oder des Selbst verhält es sich mit dem der sozialen Rollen. Diese werden in verschiedenen Disziplinen auf unterschiedliche Art und Weise verwendet, wobei innerhalb der Soziologie meist die Definition der sozialen Rolle von Dahrendorf herangezogen wird, der nach Joas (1978) mit „Homo Sociologicus“ die „einflussreichste rollentheoretische Schrift“ (ebd., S. 17) verfasst hat. Soziale Rollen werden nach Dahrendorf (1961) als Bündel von Erwartungen beschrieben, welche innerhalb der Gesellschaft eng mit Trägern von Positionen sowie deren Verhalten verbunden sind. Dabei sind die Erwartungen nicht nur auf äußerliches Verhalten, sondern auch auf Eigenschaften und Merkmale des Positionsinhabers gerichtet (Weymann, 2001, S. 17). Der Inhaber einer Rolle wird als *Rollenträger* bezeichnet, wohingegen diejenigen Personen, welche Erwartungen an den Rollenträger stellen und auf diesen somit sowohl positiv als auch negativ einwirken können, als *Bezugsgruppen* angeführt werden. Rollen fungieren als „Richtschnuren des Verhaltens“ (Nave-Herz, 1977, S. 22). Diese ermöglichen es den Bezugsgruppen einzuschätzen, was sie von einem Rollenträger zu erwarten haben. Gleichzeitig weiß auch der Rollenträger selbst, an welchen Erwartungen er sein Verhalten und soziales Handeln orientieren kann. Innerhalb einer Rolle müssen also zwei Perspektiven in Augenschein genommen werden. Zum einen die Erwartungen, welche der Handelnde selbst mit seiner berufsbezogenen Rolle verknüpft, und zum anderen die Beschreibung der Tätigkeit einer Person für Außenstehende. Der Handlungsspielraum, den ein Rollenträger in seiner Funktion hat, ist dabei abhängig von den Erwartungen, um die es sich handelt. Je nach „dem Grad der Sanktion[smöglichkeiten]“ (Nave-Herz, 1977, S. 25) wird zwischen Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen unterschieden (Tenorth & Tippelt, 2007; Abels, 2009). Die Normen, welche das Rollenhandeln lenken, werden innerhalb der Gesellschaft konstruiert, indem sie aus „allgemeinen Ideen und zusammenhängenden Entwürfen“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 607) abgeleitet und verändert werden können. Diese können aus den verschiedensten Bereichen der Religion, der Aufklärung oder spezifischen Lebensvorstellungen hervorgebracht werden. Nach Nave-Herz (1977) sind Rollen in der Lage, Gesellschaften zu dif-

ferenzieren, und je komplexer sich ein gesellschaftliches Gefüge gestaltet, umso mehr Rollen finden sich in ihr wieder. Es ist unwahrscheinlich, dass ein Mensch nur eine Rolle ausübt (Bahrtdt, 2003). Verschiedene Rollen können gleichzeitig oder getrennt voneinander eingenommen werden. Das kann unter gewissen Umständen, vor allem aber vor dem Hintergrund, dass Erwartungen nicht nur an Rollenverhalten, sondern bisweilen auch an bestimmte Einstellungen der Rollenträger gebunden sind, zu Schwierigkeiten führen. Diese *Konflikte* bestehen daraus, dass die Gesellschaft durch Zwang verbunden ist und nicht durch Konsens und Freiwilligkeit wie bei Parsons (vgl. Kapitel 5.2.1). Damit ist die Konflikttheorie Dahrendorfs „auch eine Theorie der ungleichen Verteilung von Macht und eines Antagonismus zwischen Gesellschaft und Individuum“ (Abels, 2009, S. 121). Dabei können unterschiedliche Konfliktformen beschrieben werden. Es kann sich um einen Konflikt innerhalb (*Intra*-Rollenkonflikt) der Rollenausübung handeln: „Viele Rollen sind mehreren Bezugsgruppen zugeordnet, die dem Rollenträger partiell unterschiedliche Rollenerwartungen entgegen bringen und deren Erfüllung kontrollieren“ (Bahrtdt, 2003, S. 71). Bspw. werden nicht nur innerhalb der Weiterbildungseinrichtung Erwartungen an die oder den WeiterbildnerIn gestellt, sondern auch die TeilnehmerInnen der Veranstaltungen formulieren Erwartungen (vgl. zu Rollenträgern und Rollenerwartungen der Handelnden in pädagogischen Einrichtungen auch Kapitel 4.2.1). Oder das Spannungsfeld liegt zwischen den verschiedenen Rollen einer Person. Dies wird mit *Inter*-Rollenkonflikt bezeichnet: Der Umstand, dass der Mensch nicht nur eine sondern mehrere Rollen innehat, kann einen Konflikt einleiten. Dies kann insbesondere dann passieren, wenn sich die Interessen der Rollen überschneiden und wenn Erwartungen an das Verhalten des Rollenträgers auftreten, die sich einander widersprechen oder gegenseitig ausschließen würden (Kiss, 1977; Münch, 2002; Bahrtdt, 2003). Eine Lösung dieses Konfliktes kann u.a. in einer Abstimmung der Rollen liegen oder in deren strikter Trennung. Obschon die einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft innerhalb des Sozialisationsprozesses auf das Erlernen von Rollen vorbereitet werden und damit deutlich wird, inwieweit die Vorstellung der Erwartungen zur Ausübung bestimmter Rollen schon verinnerlicht sind, spricht Dahrendorf nach Kassel (1978) von einer Trennung des Selbst und der Rolle. Er betont dabei aber gleichzeitig „die Freiheit des Einzelnen in der Gesellschaft“ (ebd., S. 69). Diese Vorstellung, dass der Einzelne die Möglichkeit mit sich trägt, die eigenen Rolle innerhalb der Gesellschaft mitbestimmen zu können, spricht gegen den Ansatz von Parsons, der betont, dass festgelegte Normen das Verhalten der Rollenträger steuern.

Wie bereits in den Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus deutlich geworden ist, wird praktisches Rollenhandeln im Sinne der symbolischen Interaktion erst dadurch ermöglicht, dass sich diejenigen Personen, die sich in Interaktion miteinander befinden, in die jeweilige Rolle des anderen hineinzusetzen versuchen und auf diese Weise die Erwartungen des anderen aufnehmen, interpretieren und das eigene Handeln

dahingehend abstimmen. Die Eigenleistung des Individuums wird also hervorgehoben, um auf diese Weise den mannigfaltigen Erwartungshaltungen entgegenzutreten und „in Interaktionssituationen [die normativ orientierten] Vorgaben gestalten und mit anderen Individuen aushandeln“ (Reiger, 2009, S. 145) zu können. Damit gehandelt werden kann müssen Rollenerwartungen in der Interaktionssituation konkretisiert werden. Diesem Verständnis einer interaktionistischen Rollentheorie folgt auch die vorliegende Arbeit. Der Rollenträger ist erst dann in der Lage, sich von seiner Rolle zu distanzieren, wenn er sich dieser auch bewusst ist. Dies zeigt sich darin, dass er deren Funktion und die Aufgaben, welche die Tätigkeit ausmachen, kennt. Damit besitzt er Rollenkompetenz (Reiger, 2009). Gleichzeitig ermöglicht diese Distanzierung auch die Abgrenzung sozialer sowie persönlicher Identität, was bspw. dem Inter-Rollenkonflikt einer Person entgegenwirken kann (Nave-Herz, 1977; Reiger, 2009; vgl. auch das nachfolgende Kapitel). Das Rollenverständnis des symbolischen Interaktionismus stellt also nunmehr nicht mehr die Bestandsprobleme von Handlungssystemen in den Mittelpunkt der Überlegungen, sondern „die Probleme der Identitätsentwicklung von Individuen im Verhältnis zu ihrer Interaktionsumwelt“ (Terhart 2001, S. 16).

### **Identität als ein Balanceakt im beruflichen Kontext**

Neben den Rollenerwartungen, die in einem interaktionistischen Zusammenhang gesehen werden müssen, nimmt auch die Identität im beruflichen Kontext eine besondere Bedeutung für die Konstruktion des Selbstbildes ein. Eine stabile berufliche Identität wird dabei „durchaus als Voraussetzung für die gesellschaftliche Etablierung und Anerkennung des Berufs der ErwachsenenbildnerIn und eine berufspolitische Selbstvertretung begriffen“ (Hartig, 2008, S. 61; u.a. auch Schulenberg, 1972; Faulstich, 1996; Gieseke, 1997; Nittel, 2000). Doch was genau kann unter einer (stabilen) beruflichen Identität verstanden werden? Dazu soll noch einmal kurz auf den Identitätsbegriff eingegangen werden: Dieser kann als „ein spezieller Aspekt der Persönlichkeit [angesehen werden, der] sich im Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Drang zur Selbstverwirklichung und den Anforderungen der Gesellschaft entwickelt“ (Grabowski, 2007, S. 82). Dabei kann in Anlehnung an das *I* und das *me* nach Mead zwischen zwei Ausprägungen von Identität unterschieden werden, nämlich zwischen sozialer und personaler Identität (vgl. Kapitel 5.2.1). Die *personale* Identität erfasst dabei „die Besonderheit des Individuums mit seiner speziellen Lebensgeschichte“ (Dewe et al., 1988, S. 153), hebt demnach dessen Einmaligkeit oder „Einzigartigkeit“ (Krappmann, 1993, S. 208; Krappmann, 1978) hervor. Dahingegen meint die *soziale* Identität „die soziale Allgemeinheit des Individuums mit alldem, was es mit anderen, mit der Gesellschaft gemeinsam hat – die Sprache, Wertvorstellungen oder andere intersubjektive symbolische Regeln“ (Dewe et al., 1988, S. 153f.). Die soziale Identität bezieht sich also auf Normen, die im Interaktionsprozess von Bedeutung werden. Hierbei schwingen auch Akzeptanz und An-

erkennung von außen bzw. die soziale Umwelt mit. Denn die Interaktionspartner müssen die Situation in der sie handeln und sich selbst im Verständnis des symbolischen Interaktionismus wechselseitig definieren (Abels, 2010; vgl. Kapitel 5.2.2). Ziel ist es, zu einer gemeinsamen Definition zu gelangen, die auf der wechselseitigen Anerkennung der Interaktionspartner beruht (Grabowski, 2007; Abels, 2010; Müller, 2011).

Die *Ich-Identität* nach Krappmann (1993) verbindet soziale und personale Identität miteinander. Er beschreibt darin ein „Dilemma des Einzelnen in der Kommunikation und im gesellschaftlichen Handeln“ (Kassel, 1978, S. 140). Das Dilemma ist darin zu sehen, dass die Interessen des Einzelnen und dessen Besonderheit bzw. Einzigartigkeit hinter den Interessen, Vorgaben und Erwartungen der Gesellschaft zurückstehen. Das trifft auch auf jede Interaktionssituation zu in die das Individuum eintritt. Unter Bezugnahme auf Erving Goffmann schildert Krappmann (1993) am Beispiel sozial benachteiligter oder stigmatisierter Personengruppen die Notwendigkeit eines Balanceaktes der Identität. In dem Wissen, dass es die Erwartungen nicht erfüllen kann, ist das Individuum dennoch vor die Aufgabe gestellt, eine Identität gemäß den sozialen Erwartungen zu schaffen (ebd., S. 72). Dieses Problem betrifft dabei ausdrücklich nicht nur die Beteiligung des Individuums an Interaktionsprozessen (horizontale Ebene) in denen es sich – trotz unterschiedlicher Erwartungen – immer wieder gleich darstellen muss, sondern auch dessen Lebenslauf (vertikale Ebene). Obwohl das Individuum „in verschiedenen Lebensphasen auf sehr unterschiedliche Art versucht hat, die Balance einer Ich-Identität aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 75), muss es auch hier eine Lösung dahingehend finden, die eigene Biografie „als kontinuierlich zu interpretieren und darzustellen“ (ebd., S. 75). Im Interaktionsprozess beschreibt Krappmann (1993) die Möglichkeit, eine balancierte Ich-Identität zu fördern, da hier von den interagierenden Parteien Problemlagen, Erwartungshaltungen sowie der Wunsch nach Anerkennung, offengelegt und diskutiert werden können. In diesem Zusammenhang muss allerdings die Interaktionsbeziehung differenziert betrachtet werden. Nur wenn sich die Partner einander in einem Verhältnis begegnen können, das nicht durch bspw. die Machtposition der einen oder anderen Seite determiniert wird, kann eine offene Interaktion stattfinden. Häufig kann es passieren, dass bedeutende Interaktionsbeziehungen gegenüber Interaktionspartnern oder Bezugsgruppen abgeschottet werden (ebd., S. 81). Dies liegt darin begründet, dass es den Individuen nach Krappmann (1993) durchaus bewusst ist, dass sie nicht sämtlichen Erwartungen nachkommen bzw. in Identitätsprobleme geraten können, wenn alle Interaktionspartner anwesend sind. In diesem Zusammenhang beschreibt Krappmann (1993) vier „identitätsfördernde Fähigkeiten“ zu denen Rollendistanz, „role taking“ und Empathie, Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen sowie Identitätsdarstellung gehören:

- *Rollendistanz* meint in Anlehnung an Goffmann die Fähigkeit, Rollenerwartungen bis zu einem gewissen Maße in Frage zu stellen. Dabei müssen die eigene

Biografie und die Beteiligung an anderen Interaktionssystemen mitberücksichtigt werden.

- *Empathie* und „*role taking*“ meint nach Mead die Fähigkeit, sich in die Situation des Partners hineinzusetzen und diesen vom eigenen Standpunkt aus zu verstehen. Die Distanz zu Normen (Rollendistanz) wird dabei als Voraussetzung für diesen immer wiederkehrenden Prozess beschrieben.
- *Ambiguitätstoleranz* und *Abwehrmechanismen* meint die Fähigkeit, zu tolerieren, dass nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können, die Rollen zweideutig sind und Motivationsstrukturen einander widerstreben können. Grundlegend für die Möglichkeit, dass ein Teil der Bedürfnisse der Interaktionspartner befriedigt werden kann, ist die Bereitschaft zur Interaktion.
- *Identitätsdarstellung* meint die Fähigkeit, sein eigenes persönliches Profil darstellen zu können und das in Abgrenzung zu den Normalitätserwartungen der anderen und in Kontinuität zur eigenen Biografie. Diese Fähigkeit erscheint je nach Individuum unterschiedlich, ist aber notwendig, da Identität ohne Einführung in den Interaktionsprozess nicht wirksam werden kann (Abels, 2009, S. 378; Krappmann, 1993, S. 132ff).

Wie das Individuum eine Balance zwischen sozialer und personaler Identität herstellen kann, fasst Krappmann nun folgendermaßen zusammen:

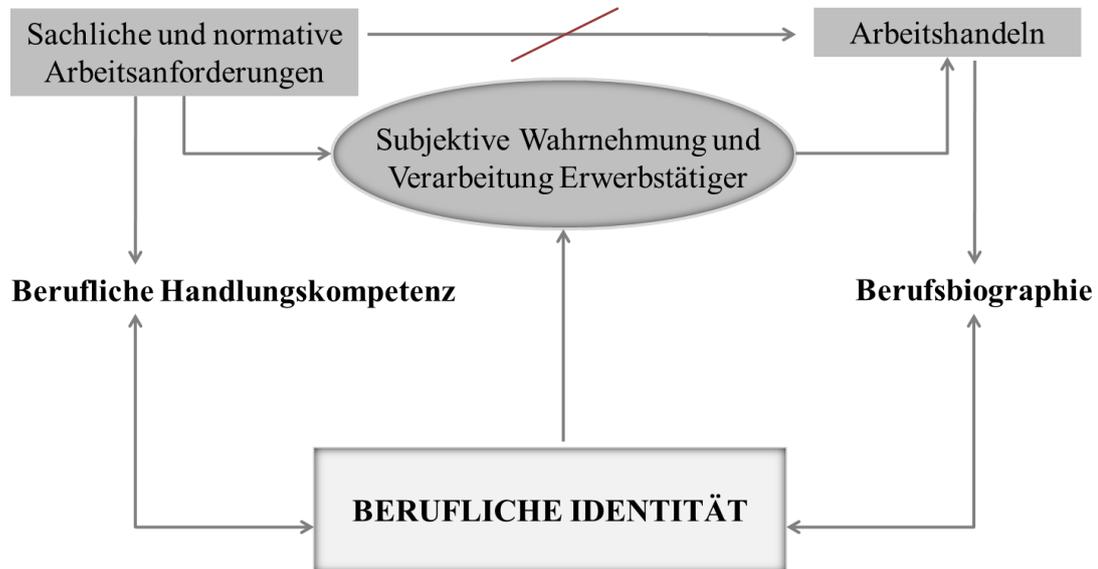
„Ich-Identität erreicht das Individuum in dem Ausmaß, als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann. Diese Ich-Identität ist kein fester Besitz des Individuums. Da sie ein Bestandteil des Interaktionsprozesses selber ist, muß [sic!] sie in jedem Interaktionsprozeß [sic!] angesichts anderer Erwartungen und einer ständig sich verändernden Lebensgeschichte des Individuums neu formuliert werden.“ (Krappmann, 1993, S. 208)

Die sich ständig verändernde Lebensgeschichte im Kontext der Interaktion wird durch den aktiven Prozess der Auseinandersetzung, der im Rahmen der Sozialisation eines Menschen geschieht, ergänzt (Helsper, 2006, S. 80; vgl. zum Verständnis von Sozialisation Kapitel 5.1.3).

Um nun die Identität in den beruflichen Kontext zu setzen, soll die berufliche Sozialisation nach Heinz (1995) herangezogen werden (vgl. zum Zusammenhang zwischen symbolischem Interaktionismus und beruflicher Sozialisation Kapitel 5.2.2 und 5.1.3). Dieser konzentriert sich dabei auf den Arbeitsprozess, und wie dieser mit den damit verbundenen Anforderungen Einfluss auf den Menschen und seine Persönlichkeit nimmt. Denn „berufliche Anforderungen und Arbeitssituationen prägen (...) das Arbeitshandeln und die Identität nicht direkt, sie sind durch berufliche Sozialisationsprozesse vermittelt und werden von den Beteiligten mit subjektiven Ansprüchen und Lebensentwürfen verbunden“ (Heinz, 1995, S. 45). Die nachfolgende Abbildung 5.1 verdeutlicht das wech-

selseitige Verhältnis von Arbeitshandeln und außerbetrieblichen Lebenszusammenhängen. Dieses Wechselverhältnis zeigt sich vor allem in der Berufsbiografie (ebd., S. 45).

Abbildung 5.1: Berufliche Identität nach Heinz (1995)



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Heinz, 1995, S. 45f.)

Allein die Tatsache, dass sachliche und normative Arbeitsanforderungen formuliert oder vorhanden sind, bedeutet nach Heinz (1995) nicht, dass diese damit automatisch im Arbeitshandeln umgesetzt werden. Vielmehr werden die Anforderungen erst deutlich, indem die Erwerbstätigen diese wahrnehmen und verarbeiten (ebd., S. 45). Dies entspricht dem Verständnis des symbolischen Interaktionismus, der dabei aber auch gleichzeitig den immer wiederkehrenden und situationsabhängigen Interpretationsprozess betont (vgl. Kapitel 5.2.2). Für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies eine permanente Auseinandersetzung mit (sich verändernden) beruflichen Anforderungen, die sie wahrnehmen, interpretieren und verarbeiten, und je nach Situation und Kommunikationspartner im Handeln ausüben. Gleichzeitig haben die Arbeitsanforderungen Auswirkungen auf die berufliche Handlungskompetenz (Heinz, 1995). Die soziale Handlungskompetenz definiert Heinz (1995) als eine Zusammensetzung „fachlicher Kenntnisse und sozialnormativen Orientierungen (...). Dabei gewinnen die subjektiven Ansprüche, Erwartungen und Motive, insbesondere aber das arbeitsinhaltliche Interesse, kritische Reflexion und Verantwortung der Berufstätigen an Bedeutung“ (ebd., S. 44; ergänzend auch Kapitel 4.2.3). Die berufliche Handlungskompetenz hat demzufolge Einfluss auf die Ausgestaltung einer beruflichen Identität, und diese nimmt wiederum Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung sowie die gedankliche und emotionale Verarbeitung der Arbeitsanforderungen und damit auf das Arbeitshandeln. Das Handeln im beruflichen Kontext beeinflusst, begründet durch berufliche Sozialisations-

prozesse, den Aufbau der Berufsbiografie mit. Auf diese Weise wirkt sich neben den beruflichen Handlungskompetenzen auch die Berufsbiografie auf die berufliche Identität aus, so dass diese in einem Wechselverhältnis zwischen diesen beiden steht (Heinz, 1995, S. 45f.; vgl. auch Kapitel 5.1.3).

Die Ich-Identität wird im Verständnis der vorliegenden Arbeit durch den beruflichen Kontext und dessen Anforderungen gewissermaßen nach außen offen gerahmt, so dass ein differenziertes Verständnis beruflicher Identität entstehen kann, welches auch durch Einflüsse, die außerhalb des beruflichen Kontextes oder in der beruflichen Vergangenheit des Individuums eine Rolle spielen, beeinflusst wird. Die Ausführungen haben gezeigt, dass neben einem Balanceakt zwischen personaler und sozialer Identität, indem „das Individuum mit Hilfe der Ich-Identität die Leistung [vollbringt], unterschiedliche soziale Erwartungen mit individuellen Dispositionen, Merkmalen und der eigenen Biographie [sic!] zu vereinen“ (Müller, 2011, S. 85), gleichzeitig berufliche Handlungskompetenzen, erzeugt durch Arbeitsanforderungen, und aus dem Arbeitshandeln heraus entstandene bzw. durch berufliche Sozialisationsprozesse beeinflusste Berufsbiografien, die berufliche Identität eines Menschen charakterisieren. Für diesen Prozess ist, folgt man dem Verständnis des symbolischen Interaktionismus, eine permanente Interaktions- und Interpretationsleistung von Nöten. Im Laufe der Zeit verbinden sich Arbeitssituation und berufliche Sozialisation miteinander und subsumieren sich zu Berufsbiografien. Dieser Vorgang kann nur gelingen, wenn eine Interaktion der Arbeitsanforderungen mit den Handlungskompetenzen der Individuen stattfindet (Heinz, 1995, S. 165).

In diesem Zusammenhang ist es für die vorliegende Arbeit besonders interessant zu erfragen, welche Erwartungen die WeiterbildnerInnen an sich und ihre Tätigkeit überhaupt wahrnehmen. Gleichzeitig soll in den Blick genommen werden, welchen Einfluss wahrgenommene Anforderungen und Erwartungshaltungen an die berufliche Rolle der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte von Seiten der WeiterbildnerInnen, auf deren berufliche Identität haben, und wie sich deren Berufsbiografien auf die berufliche Entwicklung auswirken. Zu Beginn wurde von einer stabilen Identität gesprochen, die vonnöten sei, damit ErwachsenenbildnerInnen bzw. WeiterbildnerInnen sowohl Etablierung als auch Anerkennung des Berufes in der Gesellschaft erfahren. Stabilität vor dem Hintergrund der unterschiedlichsten Erwartungshaltungen und Interaktionsprozesse und auch mit Blick auf die Erkenntnis, dass Ich-Identität keinen festen Besitz des Individuums darstellt, scheint kaum möglich (vgl. auch Kapitel 5.2.2). Daher soll auch die Frage nach dem gesellschaftlichen Wert, den die WeiterbildnerInnen in ihrer Tätigkeit sehen, eine Bedeutung haben.

Dass innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht von einer beruflichen Identität, sondern einem beruflichen Selbstbild gesprochen wird, liegt darin begründet, dass sich das berufliche Selbstbild nicht nur aus den beruflichen Selbstbeschreibungen und Wahrnehmung der Erwartungshaltungen von außen an die berufliche Rolle – also auf individuel-

ler Ebene – konstruiert. Im Kontext dieser Arbeit findet ein Abgleich zwischen eben diesen wahrgenommenen Erwartungshaltungen und den tatsächlich formulierten Erwartungen sowie Anforderungen verschiedener Bezugsgruppen an die WeiterbildnerInnen statt. Damit soll insbesondere der Bedeutung des Prozesses der symbolischen Interaktion Folge geleistet werden: Um eine Beziehung, wie bspw. die zwischen WeiterbildnerInnen und TeilnehmerInnen einer Weiterbildungsveranstaltung, aufrechterhalten zu können, muss ein permanenter Austausch durch Kommunikation stattfinden, der eine Passung zwischen den Dingen zu erreichen versucht, denen die Interaktionspartner Beachtung schenken und damit das Handeln auf beiden Seiten wesentlich beeinflusst (vgl. Kapitel 5.2.2).

### **5.3 Die wechselseitige Beeinflussung von beruflicher Selbstbeschreibung und Fremdzuschreibung: Das Forschungsprojekt „Paell“**

Im Folgenden soll am Beispiel des Forschungsprojektes „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ (kurz: *Paell*) erläutert werden, welche Bedeutung die beruflichen Selbstbeschreibungen einer Berufsgruppe auf das berufliche Selbstbild im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Fremdzuschreibungen und tatsächlich vorhandenen Zuschreibungen anderer pädagogischer Berufsgruppen haben können. Das Forschungsprojekt ist für die vorliegende Arbeit relevant, da unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen (ErzieherInnen, Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, HochschullehrerInnen, Angestellte der außerschulischen Jugendbildung und des Weiterbildungsbereichs) u.a. im Hinblick auf berufliche Selbstbeschreibungen sowie Fremdzuschreibungen (im Speziellen auch auf heterogene Erwartungshaltungen von und den wahrgenommenen Nutzen der eigenen Tätigkeit) miteinander verglichen werden. Damit wird es möglich, sowohl einen ersten Bezug zwischen den Berufsgruppen der WeiterbildnerInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit herzustellen als auch die beruflichen Selbstbeschreibungen der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen als Teil deren professionellen Selbstbildes gezielt in den Blick zu nehmen. Zwar handelt es sich bei den befragten WeiterbildnerInnen im Projekt Paell nicht (ausschließlich) um WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte – damit kann kein direkter Vergleich der Ergebnisse zwischen dem Projekt und der vorliegenden Arbeit hergestellt werden – dennoch haben nicht nur die Erkenntnisse des Paell-Projektes, sondern auch die methodische Herangehensweise, im Sinne der verwendeten quantitativen Instrumente (vgl. Kapitel 6.3.2), wesentlichen Einfluss auf die vorliegende Arbeit genommen. Bevor auf Erkenntnisse des Projektes zu Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen mit dem Fokus auf die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen eingegangen werden kann, wird das Projekt

und das methodische Vorgehen geschildert, um die Rahmenbedingungen und das Ziel der Erhebung deutlich zu machen.

### 5.3.1 Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 2009 bis 2011 geförderte Forschungsprojekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ wurde als ein gemeinsames Projekt der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt. Übergreifendes Ziel des Projektes war es, das Verständnis der pädagogischen Berufsgruppen zu den sich immer weiter institutionalisierenden Aspekte des lebenslangen Lernens zu hinterfragen und zu einer „stärkeren Verzahnung einer komparativ angelegten kritisch-konstruktiven pädagogischen Berufsgruppenforschung mit der empirischen Bildungsforschung“ (Nittel & Tippelt, 2008, S. 12) beizutragen. Im Kontext der Maxime des lebenslangen Lernens wurden neben weiteren Fragestellungen berufliche Selbstbeschreibungen in Bezug auf ein gemeinsam geteiltes Verständnis der Berufsrolleninhaber und deren individuelle Einstellungen ermittelt (Nittel & Schütz, 2010; Nittel, Schütz, Fuchs & Tippelt, 2011; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Die Fragen zur Zufriedenheit und Arbeitsmotivation wurden innerhalb des Projektes zusätzlich gewählt, um die Beschreibungen der pädagogischen Tätigkeit und die Hintergründe der Berufswahl zu vervollständigen. Weiterhin wurden die Rahmenbedingungen in den Blick genommen, welche das Erleben der Tätigkeit der Berufsrollenträger beeinflussen. Dabei wurde vor allem das kollektiv geteilte Berufswissen berücksichtigt (Nittel & Tippelt, 2008).

Das Projekt hat sich im Wesentlichen an vier forschungsleitenden Annahmen orientiert:

- 1) „Pädagogische Berufsgruppen positionieren sich mit spezifischen Argumentationsmustern und Wissensformen (beruflichen Selbstbeschreibungen) im System des lebenslangen Lernens.
- 2) Die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen realisieren unterschiedliche Varianten bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit. Es existieren jedoch auch berufsübergreifende Handlungsbedarfe und -barrieren, die die Durchführung von Kooperationen stark beeinflussen.
- 3) Auf der Ebene des beruflichen Selbst- und Fremdbildes der pädagogischen Berufsgruppen zeichnen sich sowohl Differenzen als auch Ähnlichkeiten ab (...).
- 4) Es besteht ein starkes Commitment der pädagogischen Berufsgruppen gegenüber ihrem angetragenen gesellschaftlichen Mandat“ (Schütz, Wahl, Buschle, Dellori, Nittel & Tippelt, 2014, S. 33).

Zur Beantwortung der spezifischen Fragestellungen zu den unterschiedlichen Themenschwerpunkten, wurden mehrdimensional angelegte Methoden verwendet: Mittels stan-

dardisiertem Fragebogen (N=1.601) wurden die einzelnen Berufsgruppen zu vier übergreifenden Themenkomplexen befragt: 1. Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten, soziale Beziehungen und Aussagen zur Arbeits- und Lebenszufriedenheit; 2. Selbstwirksamkeit, Arbeitsmotivation und Einstellungen zum lebenslangen Lernen; 3. Kooperationen und Vernetzung mit anderen Einrichtungen innerhalb und außerhalb des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens und 4. berufliche Selbst- und Fremdzuschreibungen, sowie Fragen zur Berufswiederwahl.

Tabelle 5.1: Anzahl der befragten ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen aus dem Forschungsprojekt „Paell“

Bereiche des deutschen Bildungssystems	Befragte Berufsgruppen	Fragebogenerhebung (N=1.601; n=476)	Gruppendiskussionen (N=27; n=11)
Elementarbereich	ErzieherInnen; Sozialpädagogische AssistentInnen	365	5
Weiterbildung	Hauptberufliche Pädagogische MitarbeiterInnen (HPM), DozentInnen, TeamerInnen, InstitutionsleiterInnen	111	6

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schütz et al., 2014, S. 34ff)

Ziel dabei war es, *individuelle* Einstellungen der Berufsgruppen in Bezug auf das lebenslange Lernen und zu Aspekten der pädagogischen Berufstätigkeit zu erfassen. Um die angestrebten *kollektiven* Einstellungsmuster der einzelnen pädagogischen Berufsgruppen zu ermitteln, wurde die quantitative Methode durch Gruppendiskussionen (sechs mit WeiterbildnerInnen/außerschulischen JugendbildnerInnen und fünf mit ErzieherInnen) innerhalb der einzelnen Berufsgruppen ergänzt (vgl. Tabelle 5.1). Die leitfadengestützten Diskussionen bestanden ebenfalls aus vier Themengebieten, die sich an den zentralen Themen des Fragebogens orientierten, diese unterstützen, vertiefen, ergänzen und vergleichbare Ergebnisse zu den individuellen Einstellungen liefern sollten. Die Auswertung erfolgte nicht nur inhaltsanalytisch, sondern es wurden ebenfalls rekonstruktive Methoden angewendet (Schütz et al., 2014).

### 5.3.2 Berufliche Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen und Erwartungshaltungen an die Weiterbildungstätigkeit

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die wesentlichen Erkenntnisse des Paell-Projektes, die in Zusammenhang mit den der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen und der damit einhergehenden Konstruktion der entsprechenden quantitativen Erhebungsinstrumente stehen (vgl. Kapitel 6.3). Un-

verschiedliche Aspekte der beruflichen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen der Berufsgruppen der WeiterbildnerInnen und ErzieherInnen stehen dabei im Fokus. Die beruflichen Selbstbeschreibungen werden im Kontext des Paell-Projektes als eine Wissensform konzipiert, welche aus individuellen beruflichen Einstellungsmustern und kollektiv geteilten Orientierungen und Haltungen bestehen (Nittel & Tippelt, 2008; von Hippel et al., 2014).

„Während die kollektiv geteilten beruflichen Orientierungsmuster der Perspektive des professionellen Rollenträgers gerecht werden und auf das Wissen der Berufskultur verweisen, zielen die individuellen Einstellungsmuster zur pädagogischen Tätigkeit auf die Haltungen und Meinungen einzelner Personen. Diese Differenz ist dem Umstand geschuldet, dass die Identität eines pädagogischen Praktikers in der Regel nicht gänzlich in seiner Berufsrolle aufgeht, sondern dass der Einzelne auch eine ‚Privatmeinung‘ bzw. eine biographisch [sic!] gefärbte Haltung zu den Dingen seiner beruflichen Handlungssphäre hat.“ (Nittel & Tippelt, 2008, S. 7)

Die nachfolgenden zentralen Erkenntnisse über den Nutzen der Tätigkeit, den Einfluss der Erwartungshaltungen sowie die beruflichen Selbst- und Fremdbilder, liefert die Stichprobe aus 365 befragten Beschäftigten des Elementarbereiches (22,8% der gesamten Stichprobe) sowie aus 111 befragten WeiterbildnerInnen (6,9% der gesamten Stichprobe) innerhalb der individuellen Einstellungserhebung und Gruppendiskussionen in Elementarbereich und Weiterbildung (vgl. Tabelle 5.1; Schütz et al., 2014).

### **Nutzen der Weiterbildungstätigkeit**

Innerhalb des Forschungsprojektes wurde der Nutzen der Tätigkeit bzw. des pädagogischen Handelns der Berufsgruppen für unterschiedliche Personen oder Institutionen (Nutzen für: die eigene Person, Adressaten, Arbeitgeber, Wirtschaft und Gesellschaft) in Augenschein genommen. Auf diese Weise sollte ein Eindruck davon gewonnen werden, wie die pädagogisch Tätigen die Bedeutung des beruflichen Handelns nicht nur für sich selbst sondern auch für ihre Klientel einschätzen. Zusätzlich wurde der ökonomische und der gesamtgesellschaftliche Nutzen ihrer Tätigkeit in den Blick genommen (von Hippel et al., 2014). Dabei konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass der Nutzen von den pädagogisch Tätigen weniger als etwas verstanden wird, das ihnen selbst Gewinn einbringt, sondern vielmehr hängt der Nutzen der eigenen Tätigkeit zentral mit dem (wahrgenommenen) positiven Effekt auf die Zielgruppe ab. Gleichzeitig ist die Einschätzung des Nutzens wesentlich mit der Lebens- und Arbeitssituation der PädagogInnen verbunden, was auch nachfolgend deutlich wird.

Inwiefern die untersuchten Berufsgruppen und damit auch die WeiterbildnerInnen das eigene Handeln für sich selbst als nützlich einstufen, hängt den Ergebnissen nach nicht nur von der Möglichkeit der berufsbezogenen Weiterentwicklung eigener Kompetenzen und beruflicher Perspektiven, sondern auch von der Anerkennung der eigenen Arbeit

ab. Im Hinblick auf letzteres ist bspw. für die ErzieherInnen die Wertschätzung durch Kinder oder Eltern von Bedeutung, während die WeiterbildnerInnen den Nutzen für die eigene Person überwiegend in der Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit und dem persönlichen Kontakt mit anderen Menschen sehen. Allen untersuchten Berufsgruppen ist gemeinsam, dass der persönliche Nutzen eng mit demjenigen Nutzen verbunden werden kann, den die Befragten für die entsprechenden Zielgruppen (z.B. Erwachsenen bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen) ausmachen können. Neben dem unterstützenden Zuspruch durch die Zielgruppe, der sich positiv auf die Einschätzung des Nutzens der Tätigkeit auf die eigene Person auswirkt, zeigt sich zudem, dass auch die Lebenssituation und in der Folge die Arbeitszufriedenheit von der Einschätzung des Nutzens der eigenen Tätigkeit abhängt. Dies stellt den engen Zusammenhang zwischen Arbeits- und Lebenssituation heraus (von Hippel et al., 2014). Wie bereits deutlich gemacht werden konnte, gehört es zu den wesentlichen Aufgaben von PädagogInnen, Menschen entlang deren individueller Biografien in einem meist institutionellen Rahmen in unterschiedlicher Art und Weise zu begleiten sowie deren diffizile Lernprozesse fokussiert zu gestalten (Hof, 2009; vgl. Kapitel 4.2). Dies zeigt sich auch in der Paell-Studie. Aus der subjektiven Perspektive der befragten PädagogInnen lässt sich deutlich erkennen, dass die Verwirklichung des lebenslangen Lernens ein erforderliches Element in der Ausübung der Tätigkeit darstellt (Nittel et al., 2011). Die pädagogischen Berufsgruppen beschreiben den Nutzen für ihre Klientel als entscheidend für die eigene Arbeit und sehen ihn als etwas an, das sie stets begleitet und das eigene berufliche Handeln prägt. Dabei zeigen sich allerdings wesentliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen bei der Frage danach, welcher Art der Nutzen für die Zielgruppe sein soll. Die TeilnehmerInnen von Weiterbildungen besuchen diese Veranstaltungen vielfach aus freien Stücken und einem inneren Antrieb heraus, u.a. mit dem Ziel der beruflich oder persönlich motivierten Weiterentwicklung von Kompetenzen und/oder dem Austausch von Erfahrungen (vgl. auch Kapitel 3 und 4). Die Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen sollen dagegen mit Unterstützung von und v.a. Betreuung durch die ErzieherInnen auf den weiteren Lebens- und Lernweg vorbereitet werden (vgl. auch Kapitel 2). Die Paell Erkenntnisse haben hier deutlich gemacht, dass das pädagogische Handeln der Berufsgruppe der ErzieherInnen häufig durch soziale Missstände und Probleme innerhalb der Familien erschwert wird und damit vor dem Hintergrund der Hilflosigkeit die Sinnhaftigkeit, bzw. der Nutzen des eigenen Handelns für die Zielgruppe angezweifelt wird. Für die unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen und damit auch für die WeiterbildnerInnen stehen allerdings das Wohl der Zielgruppe und deren lernorientierte Weiterentwicklung immer im Vordergrund. Nittel und Schütz (2013) beschreiben dahinterstehende Sinnquellen der beiden Berufsgruppen, wobei bei den ErzieherInnen „eine besonders tiefe Form der beruflichen Erfüllung“ (ebd., S. 115) und bei den WeiterbildnerInnen die „Tendenz nach einer größeren Anschlussfähigkeit gegenüber sachbezogenen Wertorientierungen (wie Wissenschaft, politische Partizipationsanliegen,

Bildungsinhalte)“ (Nittel & Schütz, 2013, S. 115) mit geringeren emotional geprägten Auswirkungen als bei der Berufsgruppe der ErzieherInnen beschrieben werden kann. Das berufsbiografische Motiv der persönlichen Selbstverwirklichung stelle dabei eine Gemeinsamkeit in den Sinnquellen dar (Nittel & Schütz, 2013). Weiterhin scheint sich die Wertschätzung durch den Arbeitgeber positiv auf die Beurteilung des Nutzens auszuwirken, gerät aber eher ins Hintertreffen. Zudem haben die Befragten dem Nutzen für die Wirtschaft die vergleichsweise geringste Bedeutung beigemessen. Mit dem Nutzen der eigenen Arbeit für die Gesellschaft verhält es sich dagegen etwas anders. Der Nutzen wird hierbei vor allem im Auftrag formuliert, dass der entsprechenden Zielgruppe, also im Falle der WeiterbildnerInnen Erwachsenen, zu mehr Autonomie in der Lebensführung sowie im eigenständigen Denken und Handeln verholfen werden soll. Das Ziel, Menschen auf die Teilnahme und das Bestehen innerhalb der Gesellschaft, die vom lebenslangen Lernen geprägt wird, vorzubereiten, muss also im Denken der PädagogInnen eine wichtige Rolle spielen (vgl. auch Kapitel 4.2.2).

### **Auswirkung unterschiedlicher Erwartungsträger**

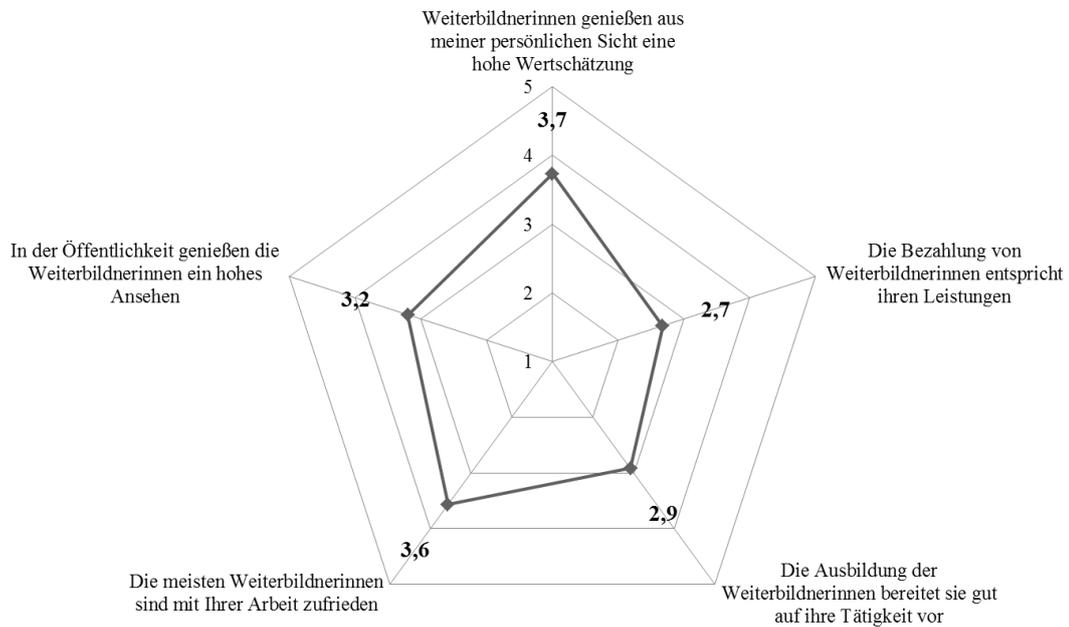
Neben dem Nutzen der eigenen Tätigkeit zählen zu den Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen auch die Erwartungshaltungen, welche an die Akteure im Kontext der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen gestellt werden (vgl. auch Kapitel 5.2). Dabei sind unterschiedliche Instanzen beteiligt, wie z.B. heterogene Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen, Eltern im Bereich der Frühpädagogik/dem Elementarbereich und der Arbeitgeber (von Hippel, Fuchs & Tippelt, 2008). Aber auch aus Politik und Gesellschaft werden Erwartungen an die Akteure herangetragen, und beeinflussen deren professionelles pädagogisches Handeln. Nach von Hippel et al. (2014) ist fast allen untersuchten pädagogischen Berufsgruppen gemeinsam, dass sie den *Adressaten* den größten Einfluss auf die eigene Tätigkeit zuschreiben. Ausdifferenziert nach HPM und KL (Kursleiter) bei den befragten WeiterbildnerInnen hat sich allerdings gezeigt, dass die HPM den Erwartungshaltungen des *Arbeitgebers* einen etwas höheren Einfluss zuschreiben als den Adressaten der Weiterbildungsveranstaltung. „Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, dass in beiden Bereichen die Trägerzugehörigkeit eine wichtige Rolle für die didaktische Gestaltung spielt“ (von Hippel et al., 2014, S. 204). Weiterhin zeigt sich, dass die WeiterbildnerInnen den *Kooperationspartnern* einen ebenfalls eher starken Einfluss zuschreiben und im Vergleich zu den anderen pädagogischen Berufsgruppen diesen Einfluss auf die eigene Tätigkeit sogar am höchsten einstufen. Während die Erwartungen der *eigenen Berufsgruppe* einen eher mittleren Einfluss auf die Ausübung der Tätigkeit haben, wird im Bereich der Erwachsenenbildung wieder bei den HPM ein Unterschied deutlich. Diese schätzen den Einfluss etwas weniger stark ein, als die KL, was mit dem Fehlen einer homogenen Berufsgruppe erklärt wird (von Hippel et al., 2014). Den *anderen pädagogisch Tätigen* wird ein etwas geringerer Ein-

fluss zugeschrieben. Dies betrifft in erster Linie die HPM und die ErzieherInnen. Der Einfluss von Politik und Gesellschaft wird von allen pädagogischen Berufsgruppen als geringer eingestuft und damit möglicherweise „unterschätzt“ (von Hippel et al., 2014, S. 204).

### **Das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen**

Nachdem nun dargestellt wurde, welche Bedeutung die WeiterbildnerInnen unterschiedlichen Erwartungsträgern für die Ausübung der Tätigkeit beimessen, soll der Blick auf das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen innerhalb des Paell-Projektes gerichtet werden. Differenziert man das Selbstbild der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen aus (vgl. Abbildung 5.2), dann zeigt sich, dass sich die Angehörigen der Berufsgruppe aus persönlicher Sicht eine eher hohe Wertschätzung attestieren und auch eher dahingehend zustimmen, dass sich die Berufsgruppe zufrieden mit der eigenen Arbeit zeigt. Im Vergleich am schlechtesten beurteilen die WeiterbildnerInnen die eigene Bezahlung und die Vorbereitung auf die Tätigkeit durch die eigene Ausbildung, beides aber mit einer Tendenz zur Mitte. Das Ansehen der Berufsgruppe in der Öffentlichkeit wird von den WeiterbildnerInnen eher mittelmäßig beurteilt. Bei der Einschätzung des eigenen Selbstbildes wirkt sich das Einkommen im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen signifikant aus.

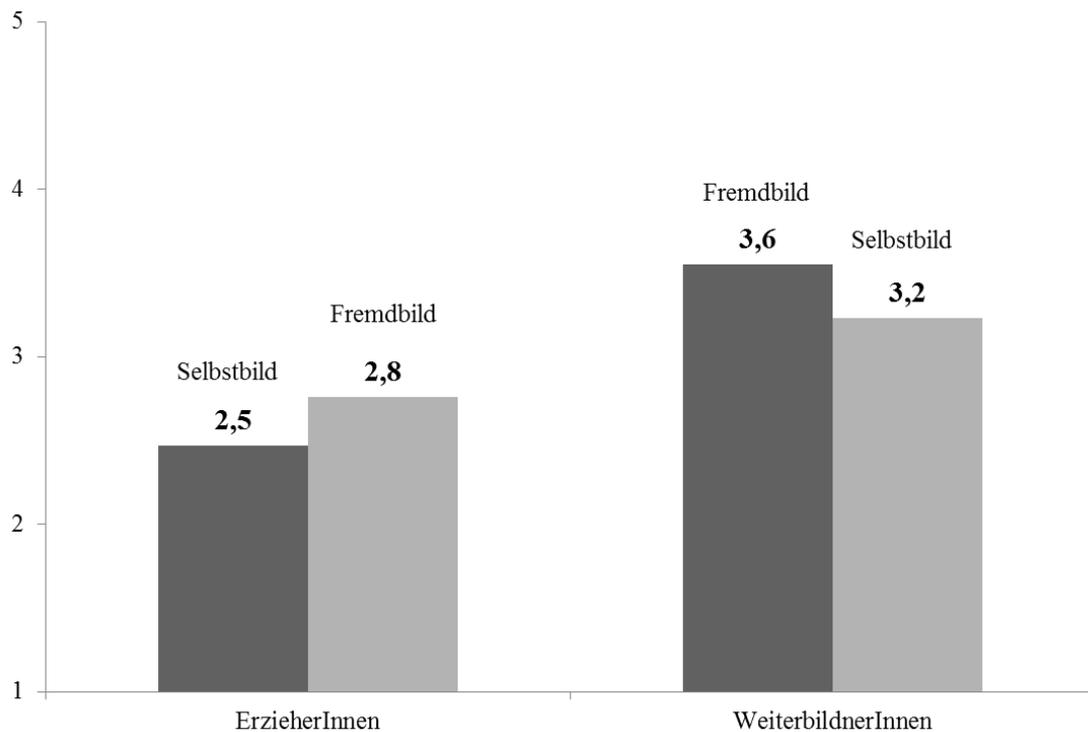
Abbildung 5.2: Ausdifferenzierte berufliche Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an von Hippel et al., 2014, S. 169; N=111; Skalennittelwerte bei einer Antwortskala von 1=stimme gar nicht zu, bis 5=stimme voll zu)

Vergleicht man die Erkenntnisse z.B. mit den beruflichen Selbstbeschreibungen der ErzieherInnen, dann zeigt sich, dass diese das eigene Ansehen in der Öffentlichkeit und die leistungsgerechte Bezahlung wesentlich schlechter beurteilen (Selbstbild) als die WeiterbildnerInnen dies bei sich selbst tun (Selbstbild). Diese Unzufriedenheit – die fehlende Passung zwischen Bezahlung und geleisteter Arbeit scheint auch bei den anderen pädagogisch Tätigen präsent zu sein – wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt (von Hippel et al., 2014; vgl. auch Kapitel 2).

Abbildung 5.3: Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbildern von WeiterbildnerInnen und ErzieherInnen



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an von Hippel et al., 2014, S. 238; ErzieherInnen: N=365; WeiterbildnerInnen: N=111; Skalenmittelwerte bei einer Antwortskala von 1=stimme gar nicht zu, bis 5=stimme voll zu)

Der Vergleich der Selbst- und Fremdbilder der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen innerhalb des Forschungsprojektes hat gezeigt, dass sich die beruflichen Selbstbeschreibungen fast durchgängig schlechter darstellen als die Fremdzuschreibungen. Vorurteile gegenüber anderen Berufsgruppen spielen dabei eine wichtige Rolle. Demzufolge beurteilen auch die befragten WeiterbildnerInnen die ErzieherInnen besser als sich selbst (vgl. Abbildung 5.3). Bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Selbstbeschreibung und Fremdzuschreibung feststellen (von Hippel et al., 2014). Gründe hierfür werden zum einen darin gesehen, dass sich die Berufsgruppe selbst gut beurteilen kann und zum anderen in einem gemäßigten Antwortverhalten der anderen Berufsgruppen, welches aus einer mangelnden Präsenz der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen im beruflichen Alltag anderer Berufsgruppen (damit auch der ErzieherInnen) herrührt, da diese sich nicht an einem schulischen/beruflichen Übergang befindet (von Hippel et al., 2014). Mit Blick auf den Vergleich der Fremdzuschreibungen hat sich weiterhin gezeigt, dass die VertreterInnen der Berufsgruppe der ErzieherInnen hier die positivsten Beurteilungen für andere Berufsgruppen abgegeben haben. Das heißt, dass nicht nur das Fremdbild der ErzieherInnen auf andere Berufsgruppen durchweg positiver als das Selbstbild der Er-

zieherInnen ist, sondern auch, dass diese im Vergleich zu allen anderen Berufsgruppen positivere Fremdbilder abgegeben haben. Gründe hierfür werden darin gesehen, dass sich die ErzieherInnen im Rahmen der eigenen Einschätzung mit anderen Berufsgruppen vergleichen, aus eigener Perspektive schlechter abschneiden, und in der Folge andere Berufsgruppen besser beurteilen als sich selbst. Hinweise hierfür liefern die Ergebnisse, dass bei der Berufsgruppe der ErzieherInnen die beruflichen Selbstbeschreibungen sowohl bezüglich des Ansehens der Berufsgruppe in der Öffentlichkeit, als auch der leistungsgerechten Bezahlung, Selbst- und Fremdbild entscheidend mitbeeinflussen. Beurteilen die ErzieherInnen also das eigene Ansehen in der Öffentlichkeit schlecht, dann schätzen sie die anderen Berufsgruppen in diesen Punkten besser ein als sich selbst (von Hippel et al., 2014). Weiterhin hat sich gezeigt, dass Vorurteile oder Klischees die Fremdzuschreibungen beeinflussen, die auch außerhalb des pädagogischen Arbeitsumfeldes relevant werden bzw. die öffentliche Meinung widerspiegeln (von Hippel et al., 2014).

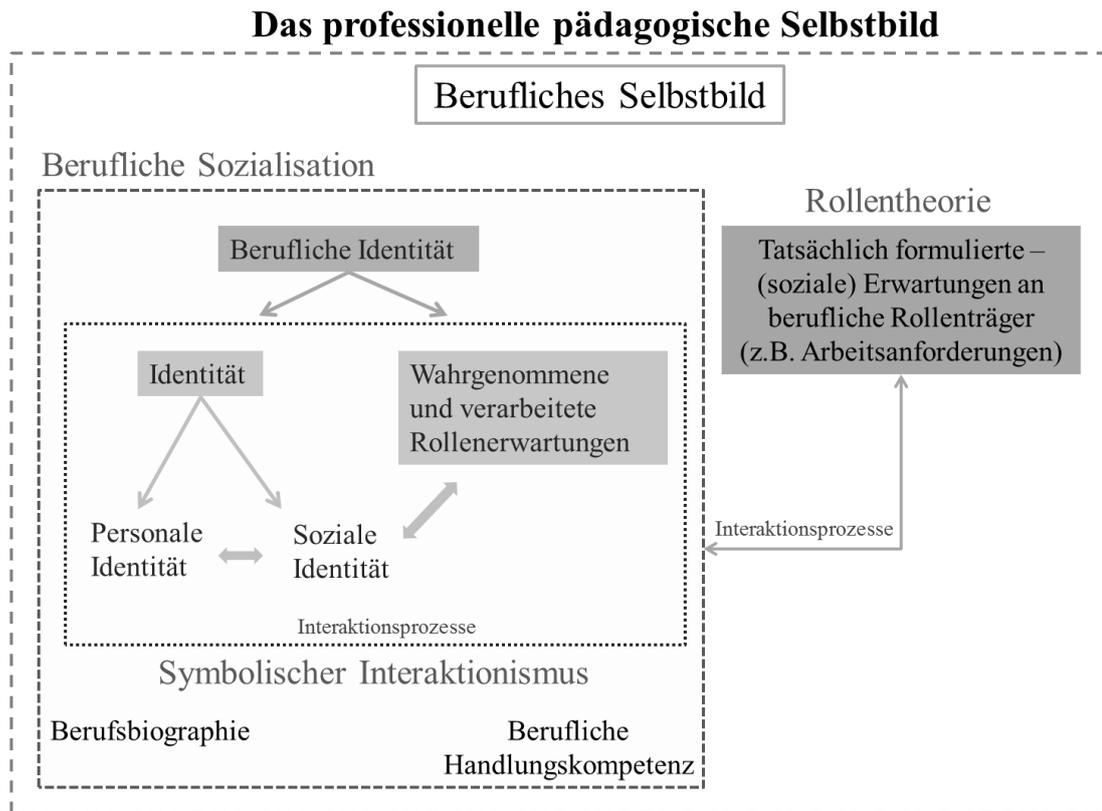
Da kaum Erkenntnisse über die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte vorliegen, stellt sich an dieser Stelle nun die Frage, inwiefern sich die innerhalb des Forschungsprojektes gewonnenen Erkenntnisse auch in den Ergebnissen der Erhebungen der vorliegenden Arbeit widerspiegeln (vgl. Kapitel 3). Mit Bezug auf die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte wurde bisher angenommen, dass die Erhebungen zu WeiterbildnerInnen allgemein in ähnlicher Weise auf die domänenspezifische Gruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zutreffen (Diller, 2014; vgl. Kapitel 3). Inwiefern dies gerechtfertigt ist, wird innerhalb der vorliegenden Arbeit anhand spezifischer Fragestellungen, die sowohl die Einschätzung des Nutzens der Weiterbildungstätigkeit als auch die Einschätzung der WeiterbildnerInnen über die Bedeutung der Erwartungshaltungen einer Bezugsgruppe auf das eigene Handeln und einen Abgleich der Selbst- und Fremdbilder zwischen ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen bearbeiten, deutlich werden. Ob dabei gemeinsame Sinnstrukturen bei der Ausübung der Tätigkeit zu finden sind, werden die Ergebnisse zeigen (vgl. Kapitel 7). Zunächst soll jedoch noch einmal zusammengefasst dargestellt werden, was den Kern der Entstehung eines professionellen (pädagogischen) Selbstbildes ausmacht, und welche Rolle dabei nicht nur die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, sondern auch die Zielgruppe – die frühpädagogischen Fachkräfte selbst – spielen.

#### **5.4 Resümee: Das professionelle pädagogischen Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte**

Für die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen ist die Frage nach der eigenen beruflichen Selbstbeschreibung nicht leicht zu beantworten: „Darüber, was das Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen im Kern ausmacht, wofür die Berufskultur zuständig ist, welche

spezifischen Kompetenzen ErwachsenenbildnerInnen aufweisen und mit welcher Haltung sie den Beruf ausüben (sollten), herrscht weder in der professionsinternen noch in der disziplinären Auseinandersetzung Einigkeit“ (Hartig, 2009, S. 205). Zusätzlich müssen sich die WeiterbildnerInnen mit einer an vielen Stellen heterogenen Arbeitsumwelt auseinandersetzen (vgl. Kapitel 3). Wie stellt sich vor diesem Hintergrund das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte dar? Als wesentliche Aspekte des Selbstbildes werden neben dem Blick auf das Individuum in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt (Identitätsverständnis und Selbstkonzept) auch die Erwartungen betrachtet, die von außen an den sozialen Rollenträger herangetragen werden. Diese normieren nicht nur dessen Verhalten, sondern konstruieren auch dessen Persönlichkeit. Die fortwährenden Interaktionsprozesse, die innerhalb des symbolischen Interaktionismus beschrieben werden, ermöglichen es dem Individuum vor dem Hintergrund seiner eigenen Biografie eine Balance zwischen personaler und sozialer Identität herzustellen. Dies geschieht immer wieder neu, je nach Situations- und Interaktionszusammenhang und den damit zusammenhängenden divergierenden Erwartungen unterschiedlichster Bezugsgruppen. Der Beruf wird als ein strukturierendes Element des Lebenslaufes beschrieben und wirkt sich auch auf das Selbstbild aus (vgl. Kapitel 5.1). Im Prozess der beruflichen Sozialisation entstehen Berufsbiografien eines Menschen, die diesen in seinen Interpretationen in Interaktionskontexten prägen und sein berufliches Handeln beeinflussen. Subjektives Arbeitsvermögen wird dabei mit Vorstellungen über den Beruf und spezifischen Arbeitsanforderungen verbunden und gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass dies zu Persönlichkeitsstrukturen, fachlichen Qualifikation und sozialen Kompetenzen führt, die Berufsbiografien entstehen lassen (u.a. Krappmann, 1993; Heinz, 1998; Georg & Sattel, 2006; Blumer, 2013). Abbildung 5.4 visualisiert die wesentlichen Elemente des professionellen pädagogischen Selbstbildes im Verständnis der vorliegenden Arbeit. Die nachfolgenden Erläuterungen übertragen die theoretischen Vorüberlegungen auf die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte und zeigen auf, welchen Einfluss Erwartungen und Interaktionsprozesse auf das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen nehmen könnten.

Abbildung 5.4: Das professionelle pädagogische Selbstbild in der vorliegenden Arbeit



Das berufliche Selbstbild impliziert neben der Vorstellung, die eine Person von sich selbst im Beruf hat, auch die berufliche Beschreibung und Bewertung der eigenen Person. Dabei werden die Darstellung des Selbst sowie die Wahrnehmung und Verarbeitung der Erwartungen von außen an den Beruf mitberücksichtigt. Da sich das Selbstbild „nicht im Besitz der Person [befindet], sondern (...) vielmehr als eine gemeinsame Anstrengung aller an der Interaktionssituation Beteiligten“ (Reiger, 2009, S. 150) gesehen werden muss, wird das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Wesentlichen aus der beruflichen Identität und den tatsächlich formulierten Erwartungen konstruiert. Damit wird nicht nur das Individuum in den Blick genommen, sondern auch die Erwartungen der TrägervertreterInnen und der Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte sowie deren Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln (vgl. Kapitel 2, 3 und 4). Im Gegensatz zum alltäglichen Handeln ist professionelles pädagogisches Handeln planvoll und auch in unsicheren, nicht technologisierbaren Situationen reflektiert. Eine Person handelt dann pädagogisch professionell, wenn sie „gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert [und] sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist“ (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 15). Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich zudem durch eine besondere Berufssprache aus und dadurch, dass das eigene Handeln berufswissenschaftlich begründet sowie die Verantwortung für das eigene Handeln übernommen wird (ebd., S. 15). Die Reflexi-

onsfähigkeit des eigenen Selbst wie auch die Reflexion situationsspezifischer Umstände sind dabei zentral (vgl. Kapitel 4). Für die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Auseinandersetzung der eigenen Person mit der sozialen Umwelt ist die *Interaktion* wesentlich. Die im Idealfall offen durch Kommunikation ausgetragenen Interaktionsprozesse zwischen den WeiterbildnerInnen und ihren Bezugsgruppen, tragen dazu bei, dass bspw. Erwartungen oder Arbeitsanforderungen (u.a. im Hinblick auf auszuübende Aufgaben und Tätigkeiten) an diese herangetragen werden. Die *Erwartungen*, die dabei von den Bezugsgruppen an die WeiterbildnerInnen übermittelt werden, spielen innerhalb dieses Prozesses eine bedeutende Rolle. Vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Sozialisation und der damit verbundenen (Berufs-)Biografie und den (beruflichen) Erfahrungen, nehmen die WeiterbildnerInnen diese Erwartungen situations- und interaktionsbezogen wahr, verarbeiten und interpretieren diese, und reflektieren dahingehend das eigene professionelle pädagogische Handeln und die Beziehung zu dem oder den Interaktionspartnern. Nur weil die WeiterbildnerInnen sich dabei evtl. in einer beruflichen Position (bspw. in einer Institution) befinden an die spezifische Erwartungen oder Anforderungen gestellt werden, heißt das nicht, dass sie diese Erwartungen automatisch erfüllen. Erst nachdem sie die Situation für sich selbst und dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen definiert und interpretiert haben, werden sie sich in eine Handlung begeben, die dabei nicht zwingend den Erwartungen der Bezugsgruppen entsprechen muss. Es muss möglicherweise immer wieder der Konflikt sich widersprechender Erwartungshaltungen gelöst werden. Die im Laufe der Zeit gemachten Erfahrungen und getroffenen Entscheidungen spielen dabei eine bedeutende Rolle. Sie beeinflussen die Interpretation der Erwartungen sowie der Anforderungen, die an die WeiterbildnerInnen als Rollenträger gestellt werden. Im Wechselspiel zwischen Einzigartigkeit (personale Identität) und Gesellschaftsbezug (soziale Identität) – letzterer wird durch die wahrgenommenen Rollenerwartungen beeinflusst – müssen die WeiterbildnerInnen eine Balance zwischen diesen Identitäten herstellen, die durch Nähe und Distanz, Empathie (Rollenübernahme), Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung geprägt ist (Krappmann, 1993). Besonders hervorgehoben werden soll an dieser Stelle, inwiefern die Erwartungen der Bezugsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte und der TrägervertreterInnen von Weiterbildungsveranstaltungen eine Rolle spielen. Die frühpädagogischen Fachkräfte als TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen stellen dabei als direkte Interaktionspartner der WeiterbildnerInnen Anforderungen und auch die TrägervertreterInnen formulieren spezifische berufsbezogene Erwartungen. Da Veränderungen, aber auch Anpassungen im Rahmen der Interaktionsprozesse scheinbar jederzeit möglich sind, kann die Prozesshaftigkeit des beruflichen Selbstbildes hervorgehoben werden. Diese scheint gerade bei den WeiterbildnerInnen, die sich in regelmäßigen Abständen mit immer neuen oder neu zusammengesetzten Zielgruppen und damit auch mit unterschiedlichen Erwartungen, wechselnden Arbeitgebern mit neuen Vorgaben und externen Stimuli auseinandersetzen müssen, bedeutsam (vgl. Kapitel 3).

Innerhalb der vorliegenden Arbeit findet ein Abgleich zwischen den wahrgenommenen Erwartungen seitens der WeiterbildnerInnen und den tatsächlich formulierten Erwartungen und Arbeitsanforderungen statt, die an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte als Rollenträger gestellt werden. Somit kann ein Eindruck davon entstehen, an welchen Stellen ein gemeinsames Verständnis der Erwartungen, aber auch Differenzen vorherrscht. Um das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte genauer in den Blick nehmen zu können, werden neben den Tätigkeitsmotiven der WeiterbildnerInnen und deren berufsbiografischen Hintergründen auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen sie wie auch die frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten betrachtet (Nittel, 2000; Lehmann & Nieke, 2005). Dazu gehört auch das Ansehen des eigenen Berufes, das Wissen um Tätigkeitsanforderungen sowie Erwartungen, die an den eigenen Beruf gestellt werden und jene die WeiterbildnerInnen für sich selbst formulieren. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich Ansehen und Wertschätzung der WeiterbildnerInnen aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen lassen. Unter der Prämisse, dass das Fremdbild maßgeblich zum beruflichen Selbstbild beiträgt bzw. dass berufliche Selbstbeschreibungen auch Anteile beruflicher Fremdschreibungen und Hinweise zur gesellschaftlichen Anerkennung enthalten, wird die Frage beantwortet, wie die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte das eigene berufliche Bild mitsamt den Erwartungen, die an sie gerichtet werden, wahrnehmen, beschreiben und welchen Einfluss diese Wahrnehmungen auf das professionelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen haben.

## 6 Methodisches Design

Im Anschluss an den zuvor geschilderten Stand der Forschung wird nun das methodische Design der vorliegenden Arbeit näher erläutert. Dabei werden neben dem wesentlichen Bezug zum Forschungsprojekt „Koproff“ (vgl. Kapitel 6.1), die übergreifende Zielsetzung, die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge sowie die forschungsleitenden Fragestellungen beschrieben (vgl. Kapitel 6.2). Weiterhin werden sowohl die Untersuchungsmethoden als auch die Stichprobe detailliert abgebildet, die im Rahmen der Auswertung für tiefergehende Analysen und die Interpretationen der erhobenen Daten nötig sind (vgl. Kapitel 6.3). Abschließend werden die quantitativen und qualitativen Auswertungsmethoden sowie die Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung dargestellt (vgl. Kapitel 6.4).

### 6.1 Projektbezug – Einbettung in das Forschungsprojekt „Koproff“

Die vorliegende Arbeit ist eingebettet in ein Forschungsprojekt. Daher wird zunächst der Projektzusammenhang erläutert. Dabei wird deutlich, vor welchem Hintergrund die vorliegende Arbeit entstanden ist bzw. in welchen wissenschaftlichen und empirischen Forschungskontext die Arbeit eingebunden ist.

Das an der LMU verortete und durch das BMBF geförderte A-WiFF Forschungsprojekt „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und *Kompetenzprofilen* des Lehrpersonals in der Weiterbildung *frühpädagogischer Fachkräfte* (kurz: *Koproff*)“ ist ein Verbundprojekt der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Mittelpunkt des Projektes steht das lehrende Personal in der Weiterbildung *frühpädagogischer Fachkräfte*. Über die Rekrutierung des lehrenden Weiterbildungspersonals seitens der Träger, aber auch über die spezifischen Einsatzformen oder Qualifikationen, sowie Qualifikationsanforderungen, ist bisher nur wenig bekannt (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Dass trotz der hohen und voraussichtlich weiter ansteigenden Erwartungen an den *frühpädagogischen* Bereich sowie in Folge auch an die Aus- und Fortbildung des *frühpädagogischen* Personals (Stockfisch et al., 2008), keine ausreichenden Hintergrundinformationen für eine bedarfsgerechte Gestaltung von Angeboten vorliegen, wird mit Blick auf die Weiterbildung ersichtlich. Diese muss den sich stetig verändernden Anforderungen und unterschiedlichen Ausbildungsprofilen gerecht werden. Die Anbieter in der Weiterbildung *frühpädagogischer Fachkräfte* weisen, wie auch die Weiterbildung allgemein, eine sehr heterogene Struktur und gleichzeitig eine Vielzahl an Angeboten auf (vgl. Kapitel 3). Als Teilsystem des Bildungswesens arbeiten sie sowohl mit Lernenden, Arbeitgebern als auch zivilgesell-

schaftlichen Akteuren als Nachfragern veränderter Kompetenzen und Qualifikationen zusammen. Innerhalb der Weiterbildung sind dennoch nur wenig gesetzliche Verordnungen vorhanden, welche die einzelnen Teilbereiche und Aufgabenfelder strukturieren und verbindliche Regelungen in Bezug auf die Inhalte von Fortbildungen festhalten (Iller, 2010; Blossfeld et al., 2012; Buschle & Tippelt, 2012). Das lehrende Weiterbildungspersonal spielt bei der Durchführung und Umsetzung von Fortbildungen eine wesentliche Rolle, da die „Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote (...) von den *Qualifikationen* und von den *Handlungskompetenzen der Referentinnen und Referenten* ab[hängt]“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013, S. 12, Hervorh. i. Orig.; vgl. Kapitel 3). Gleichzeitig sind sie auch für die TeilnehmerInnen das zentrale Qualitätsmerkmal (von Hippel & Grimm, 2010). Zwar liegt es im Verantwortungsbereich der Anbieter von Fort- und Weiterbildung, auf die hinreichende Qualifikation der in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte beschäftigten WeiterbildungnerInnen zu achten, dennoch ist über deren Rekrutierung, Einsatzformen, Qualifikation, Kompetenzanforderungen und -profile, professionelle Identität und Aufgabenbezug nur wenig bekannt. An diese Forschungslücke knüpft das bis November 2013 geförderte Forschungsprojekt an, indem es die lehrenden WeiterbildungnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte in den Fokus nimmt. Tabelle 6.1 zeigt die Fragestellungen des Projektes auf, die den Mittelpunkt der Analysen bilden. Diese sind unterteilt in die Perspektive der VertreterInnen der Weiterbildungsinstitutionen (Schritt 1) und in die Perspektive des lehrenden Personals in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte (Schritt 2).

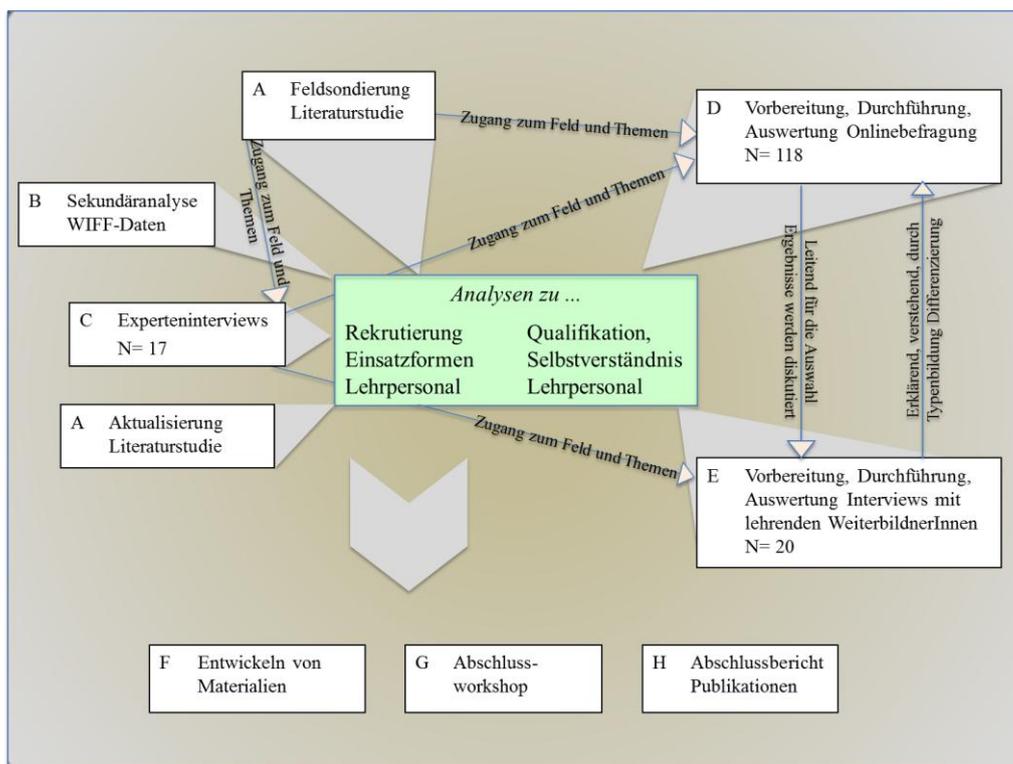
Tabelle 6.1: Fragestellungen des Forschungsprojektes „Koproff“

Institutionsbezogene Analyse - Trägerperspektive	Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer bietet Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte an? (Träger, Rechtsform, Finanzierung)</li> <li>• Wie gestaltet sich die Zielgruppen- und Angebotsstruktur?</li> <li>• Wie sieht die Personalstruktur der jeweiligen Träger aus (Erfassung von haupt- und nebenamtlichen Beschäftigten; Welche Arbeitsbedingungen findet das Personal vor)?</li> <li>• Können anhand der gewonnenen Daten spezifische Rekrutierungs- und Einsatzstrategien identifiziert werden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über welche Kompetenzen verfügt das Lehrpersonal in der frühpädagogischen Fortbildung? Wie und wo wurden diese erworben?</li> <li>• Welche Fortbildungsinteressen hat das Lehrpersonal? (ergänzend auch: wie müssten Fortbildungen zur Qualifizierung des Lehrpersonals aussehen?)</li> <li>• Über welches professionelle Selbstverständnis verfügt das Lehrpersonal? (z.B. Selbstverständnis als Erzieher und/oder Weiterbildungner?)</li> <li>• Wie sind die Zugangswege in eine Lehrtätigkeit? (z.B. Aufstieg oder Ausstieg aus der Arbeit in Kitas; Motivation)</li> </ul>

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Iller & von Hippel, 2011, S. 10ff)

Im Projekt wurden eine Literatur- und Dokumentenanalyse, eine Sekundäranalyse von empirischen Daten sowie empirische Erhebungen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen vorgenommen (vgl. Abbildung 6.1). Dabei wurde nicht nur das Vorgehen bei der Rekrutierung der WeiterbildnerInnen und die verschiedenartigen Qualifikationsanforderungen aus Sicht der Träger mittels Experteninterviews analysiert, sondern, vor dem Hintergrund einer standardisierten Befragung mittels Online-Erhebung und der Durchführung problemzentrierter Interviews, auch die Perspektive der lehrenden WeiterbildnerInnen berücksichtigt. Die Sicht der WeiterbildnerInnen soll einen tieferen Einblick in deren (Aus-)Bildungshintergründe gewähren, in die wahrgenommenen Anforderungen von Seiten der Träger sowie in die Anforderungen, welche die WeiterbildnerInnen an den eigenen Beruf stellen. Beide Ebenen sind maßgeblich für die Erfassung der Einsatzformen und Rekrutierungsmuster, sowie der Kompetenzzuschreibungen relevant. Auf diese Weise ermöglicht das Projekt einen Abgleich der Ergebnisse beider Zugänge.

Abbildung 6.1: Übersicht über Module und ausgewählte Verknüpfungen des Forschungsprojektes „Koproff“



(Quelle: Abschlussbericht des Projektes, 2014, S. 14)

Da die Stichprobe der Träger aber auch die der WeiterbildnerInnen derjenigen des Projektes entspricht, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen, sondern auf Kapitel 6.3 sowie den Abschlussbericht des Projektes (2014) verwiesen.

## 6.2 Verschränkung der Forschungsperspektiven und forschungsleitende Fragestellungen

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt darin, das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte unter speziellen Gesichtspunkten zu ermitteln. Die theoretische Basis des Forschungsinteresses liefern zum einen aktuelle Studien um das Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte. Zum anderen werden Erkenntnisse zum Qualifikationshintergrund und dem Aufgabengebiet der WeiterbildnerInnen, deren professionelles pädagogisches Handeln sowie die Entstehung des beruflichen Selbstbildes in Wechselwirkung mit den Einflüssen und Erwartungen des wahrgenommenen Fremdbildes herangezogen. Dabei werden nicht nur die individuellen Einstellungen und Erwartungen der WeiterbildnerInnen an sich selbst und die eigene Tätigkeit relevant. Auch die „tatsächlichen“ Erwartungshaltungen an das Berufsbild *WeiterbildnerIn für frühpädagogische Fachkräfte* werden vor dem Hintergrund subjektiv geschilderter Erwartungen des Arbeitgebers und kollektiv formulierter Erwartungshaltungen der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte herangezogen und als wesentlich für die Konstruktion eines eigenen beruflichen Selbstbildes betrachtet.

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit orientieren sich nur zum Teil an einzelnen Fragestellungen bzw. dem Forschungsinteresse des Projektes (vgl. Kapitel 6.1). Die vorliegende Arbeit knüpft an die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der WeiterbildnerInnen an (vgl. Tabelle 6.1), diskutiert diese ausführlich vor einem eigenen theoretischen Hintergrund und ergänzend um die Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte. Auf diese Weise wird von dem reinen Blick auf die professionelle Identität der WeiterbildnerInnen bzw. deren professionelles Selbstverständnis abgewichen und durch die Hinzunahme der Fremdzuschreibungen, welche einen entscheidenden Einfluss auf die beruflichen Selbstbeschreibungen nehmen, erweitert, so dass nun das „professionelle pädagogische Selbstbild“ im Fokus steht. Dabei werden quantitativ einzelne, für die Forschungsfragen relevante Skalen und Items aus der projektinternen Erhebung herausgegriffen und bearbeitet. Auch qualitativ werden sowohl in den Experteninterviews, als auch in den problemzentrierten Interviews nur diejenigen Fragestellungen des Leitfadens bearbeitet, die sich auf das – für diese Arbeit relevante – Verständnis der Konstruktion des beruflichen Selbstbildes beziehen. Bereits in der Planungsphase des Projektes wurden für die vorliegende Arbeit entsprechende Fragen in die Leitfäden sowie den Fragebogen integriert.

Außerhalb des projektbezogenen Forschungsinteresses wurden zusätzlich Gruppendiskussionen mit frühpädagogischen Fachkräften durchgeführt, die bereits an berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben und damit Erfahrungen sowie eigene Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf die WeiterbildnerInnen für

frühpädagogische Fachkräfte formulieren können. Die zusätzliche Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte wurde u.a. hinzugefügt, da innerhalb der ersten Durchsicht des mit den WeiterbildnerInnen erhobenen Materials, sowohl quantitativ als auch qualitativ, eine Tendenz dahingehend ersichtlich wurde, dass die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte einen bedeutenden Einfluss auf die Ausübung der beruflichen Tätigkeit und damit auch auf das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen haben. Indem die Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte in Form von Gruppendiskussionen mit einbezogen wird, ist es möglich, die Wahrnehmungen der WeiterbildnerInnen über Fremdzuschreibungen, mit den tatsächlichen Fremdzuschreibungen der Zielgruppe mit der sie arbeiten abzugleichen und damit tiefer in die Wechselwirkung von Rollenerwartung und Selbstwahrnehmung sowie -beschreibung einzutauchen.

Das Ziel der Arbeit besteht somit darin, *neue Erkenntnisse* über das Berufsbild *WeiterbildnerIn* und im Speziellen über das berufliche Selbstbild von WeiterbildnerInnen zu erlangen, die Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte durchführen. Es soll ein *tiefergehendes Verständnis* über das Berufsbild geschaffen werden, indem bspw. nicht nur Berufsbezeichnungen „geklärt“ werden, sondern auch berufliche Entwicklungen und Motive welche die Berufswahl entscheidend beeinflusst haben, im Hinblick auf ein gemeinsames oder divergentes Selbstverständnis hin untersucht werden. Das „Besondere“ in den Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen für Frühpädagogische Fachkräfte wird *in Abgrenzung zu den bereits vorliegenden Untersuchungen* über WeiterbildnerInnen herausgefiltert und so das professionelle pädagogische Handeln dieser Berufsgruppe spezifiziert. Der *Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen* des eigenen beruflichen Selbstbildes sowie dem eigenen Verständnis von professioneller Identität wird dabei eine wesentliche – bisher vernachlässigte – Bedeutung beigemessen, denn sie ermöglicht einen Abgleich zwischen theoretischen Überlegungen und praxisorientierten Schilderungen der Berufsgruppe selbst und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs um die Berufsgruppe. In Anlehnung an das berufliche Selbstkonzept nach Lehmann und Nieke (2005), werden dabei aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen die Fragen danach beantwortet, wer sie in beruflicher Hinsicht sind, was sie mit ihrem Beruf erreichen möchten, warum sie diesen Beruf gewählt haben und welche Relevanz das eigene Handeln für die Betroffenen, aber auch für die Gesellschaft hat. Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass einzelne Aspekte der Konstruktion des beruflichen Selbstbildes sowie die Einschätzungen zum Wert, bzw. Nutzen der Tätigkeit nicht ausschließlich aus der Perspektive der betreffenden Berufsgruppe untersucht und beschrieben werden, sondern dass gleichzeitig ein Abgleich mit den Ansichten und Erwartungen – auch im Hinblick auf das öffentliche Ansehen und die persönliche Wertschätzung – der Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte, aber auch der Arbeitgeber, in der Funktion als Erwartungsträger, stattfindet. Die Erwartungen, die aus Sicht der WeiterbildnerInnen an ihre Berufsgruppe

herangetragen werden, sollen spezifiziert und mit den Aussagen der TrägervertreterInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte verglichen werden. Auf diese Weise kann ein Eindruck über Gemeinsamkeiten und Differenzen des beruflichen Selbst- und Fremdbildes und den beeinflussenden Rahmenbedingungen entstehen und ein möglichst *ganzheitlicher Blick* auf die Berufsgruppe gewährleistet werden. Ob und inwiefern sich das professionelle pädagogische Handeln aufgrund der wahrgenommenen Erwartungen verändert, soll unter dem übergreifenden Verständnis von Professionalität betrachtet werden. Bevor detailliert auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit eingegangen wird, soll deutlich werden, wie und warum die Erkenntnisse der unterschiedlichen methodischen Zugänge miteinander in Verbindung gebracht werden und welcher Gewinn daraus für die vorliegende Arbeit entsteht.

### 6.2.1 Methodentriangulation

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Erhebung verfolgt das Ziel, empirische Daten zum professionellen pädagogischen Selbstbild der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte aus unterschiedlichen Perspektiven zu generieren. Das Design der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich dadurch aus, dass unterschiedliche quantitative und qualitative Erhebungsmethoden verwendet werden, die jeweils divergente Teilnehmergruppen in den Blick nehmen bzw. ein eigenes Erkenntnisinteresse bei der Erhebung verfolgen (vgl. für eine Darstellung der einzelnen Methoden Kapitel 6.3). Zu diesem Zweck wurden sowohl die WeiterbildnerInnen befragt als auch die Aussagen der Anbieter von Weiterbildung (TrägervertreterInnen) und die Zielgruppe der Veranstaltungen, die frühpädagogischen Fachkräfte, in die Untersuchung einbezogen. Das Forschungsdesign beinhaltet dabei qualitative (Experteninterviews mit den TrägervertreterInnen; problemzentrierte Interviews mit dem lehrenden Weiterbildungspersonal; Gruppendiskussionen mit den frühpädagogischen Fachkräften) und quantitative (Online-Befragung des lehrenden Weiterbildungspersonals) Erhebungsmethoden (vgl. Tabelle 6.2). An entsprechender Stelle werden die qualitativen Ergebnisse mit den quantitativen Ergebnissen (*Mixed Methods* nach Flick, 2011), aber auch qualitative Ergebnisse die mit unterschiedlichen qualitativen Erhebungsmethoden gewonnen wurden (*methodinterne Triangulation* nach Flick, 2011), für die gezielte Beantwortung einzelner Fragestellungen miteinander verbunden und inhaltsanalytisch interpretiert (vgl. Kapitel 6.2.2; zur Auswertungsmethode Kapitel 6.4).

Tabelle 6.2: Methodisches Design der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zum Projektdesign sowie zeitlicher Rahmen der Erhebung

Zielgruppe	TrägervertreterInnen	WeiterbildnerInnen	WeiterbildnerInnen	Frühpädagogische Fachkräfte
Methode und Stichprobe	Experteninterviews N=17	Online-Erhebung N=118	Problemzentrierte Interviews N=20 <i>Kurzfragebogen</i> N=20	Gruppendiskussionen N=9; 31 TN <i>Kurzfragebogen</i> N=31
Erhebungszeitraum	März 2012 – Dezember 2012	Juli 2012 – Dezember 2012	November 2012 – April 2013	September 2012 – April 2013
Erhebungskontext	Projekt KoproF	Projekt KoproF	Projekt KoproF & Eigenerhebung	Eigenerhebung

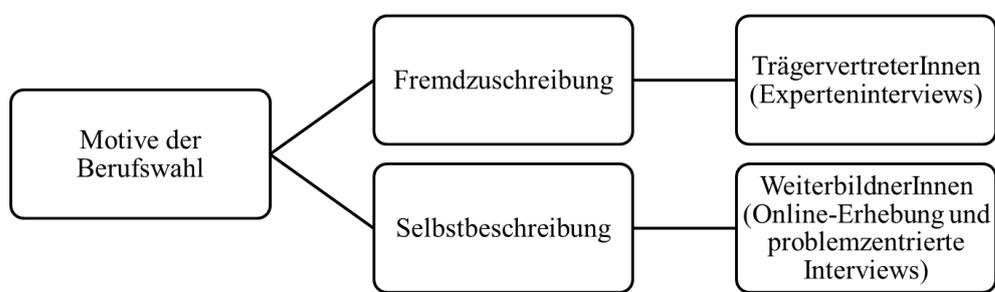
Die Vorgehensweise quantitative und qualitative Erhebungsmethoden, aber auch unterschiedliche qualitative Methoden nicht nur nebeneinander zu verwenden, sondern auch miteinander zu verbinden, ist inzwischen durchaus gebräuchlich und entspricht der *Methodentriangulation* (Barz, Kosubek & Tippelt, 2012; Flick, 2011). Die dazu genutzte Verbindung der einzelner Forschungsschritte, also u.a. die Kombination „qualitativer und quantitativer Analyseschritte, d.h. ein multimethodisches bzw. triangulatorisches Vorgehen ist einem einseitig methodisch ausgerichteten Ansatz vorzuziehen“ (Gläser-Zikuda, 2011, S. 117). Das vorrangige Ziel ist es dabei nicht, statistische Repräsentativität zu erzeugen, sondern mit Hilfe der Kombination verschiedener methodischer Zugänge und BefragungsteilnehmerInnen (hier: TrägervertreterInnen, WeiterbildnerInnen und frühpädagogische Fachkräfte), zu sich wechselseitig ergänzenden Erkenntnissen im Rahmen unterschiedlicher Fragestellungen zu gelangen. Grundlegender Gedanke hinter der Anwendung der Triangulation von Methoden, ist eine Qualitätsverbesserung durch die Kombination von mindestens zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen (Schründer-Lenzen, 2010; Lamnek, 2010; Flick, 2011). Es soll eine Optimierung der Forschungsmethoden stattfinden, indem die „Schwächen der einen Methode (...) durch den Einsatz einer weiteren erkannt und kontrollierbar werden, um so letztlich zu substantiell anspruchsvollen und konsistenten Forschungsergebnissen zu gelangen“ (Schründer-Lenzen, 2010, S. 149). Innerhalb der vorliegenden Arbeit wird diese Form der Perspektivenverschränkung intensiviert indem die kollektiv formulierten Erwartungshaltungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Rahmen von Gruppendiskussionen in den Vergleich der Selbst- und Fremdzuschreibungen mit einbezogen werden. Hierzu ein Beispiel: Die „pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen“ oder die konkrete „Funktion der Berufsgruppe WeiterbildnerIn für die Gesellschaft“ wurde lediglich im qualitativen Design (problemzentrierte Interviews mit WeiterbildnerInnen und Gruppendiskussion mit frühpädagogischen Fachkräften) angesprochen. Ziel war es zum einen, einen subjektiven Eindruck der Wahrnehmung der WeiterbildnerInnen zu bekommen, zum anderen aber auch die kollektive Meinung der Berufsgruppe der früh-

pädagogischen Fachkräfte dar- und im Anschluss gegenüber zustellen. Die quantitative Methode (Fragebogenerhebung) hatte zum Ziel die individuelle Einschätzungen der WeiterbildnerInnen („Nutzen der Tätigkeit für bestimmte Personen/Institutionen“) abzubilden und die Grundlage für tiefergehende Befragungen innerhalb der qualitativen Interviews darzustellen. Die qualitativen Erläuterungen zu einem ebenfalls quantitativ erhobenen Konstrukt, wie bspw. dem Einfluss der Erwartungen von Personen/Institutionen auf die pädagogische Arbeit, liefern wichtige Interpretations- und Begründungsmomente für die Auswertung (Levins, 1966; Denzin, 2009). Das Erkenntnispotential von zwei Zugängen wird jeweils systematisch genutzt und soll sich wechselseitig befruchten und vervollständigen. Diese Vorgehensweise eröffnet „ergänzende Perspektiven auf den Gegenstand in der Erfahrungsweise durch die Interviewten“ (Flick, 2011, S. 49). Dementsprechend ist die Kombination quantitativer und qualitativer Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen vor allem deshalb von Bedeutung, da die quantitative Fragebogenerhebung einen ersten Eindruck der Befragten über ihre individuellen Einstellungen zu verschiedenen Themen ermitteln soll, welche dann im Rahmen der qualitativen Interviews ergänzt und vertieft werden. Im Zuge der qualitativen Methode der Gruppendiskussionen werden hingegen mögliche, kollektive Einstellungsmuster der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet. Auf diese Weise sollen breitere Ergebnisse aus einer möglichst ganzheitlichen Sichtweise erzielt werden. Dabei steht das Interesse im Vordergrund, durch die Anwendung unterschiedlicher methodischer Zugriffsweisen zu einem tieferen Verständnis des Sachverhaltes zu kommen und ein vollständigeres Bild von dem Untersuchungsgegenstand (professionelles pädagogisches Selbstbild von WeiterbildnerInnen) zu erhalten und komplexe Zusammenhänge in einem größeren Umfang zu verstehen und interpretieren zu können. Des Weiteren werden extern validere Ergebnisse erreicht (vgl. Kapitel 6.4). Zusammenfassend kann festgehalten werden, „dass die Triangulation beider Ansätze [qualitativer und quantitativer Forschung] die Kombination von Methoden, Daten und Ergebnissen mit dem Ziel der Erkenntniserweiterung vorsieht, dabei beiden Ansätzen in ihren Besonderheiten Rechnung trägt und ihnen einen soweit als möglich gleichberechtigten Stellenwert einräumt“ (Flick, 2004, S. 85). Die Besonderheiten der und die Entscheidung für die unterschiedlichen Ansätze sollen im weiteren Verlauf (vgl. Kapitel 6.3) deutlich werden. Nur so kann die „Triangulation fruchtbar ausfallen“ (Flick, 2011, S. 23). Zunächst wird jedoch auf die forschungsleitenden Fragestellungen vor dem Hintergrund der entsprechenden Untersuchungsmethoden eingegangen.

## 6.2.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Die fünf forschungsleitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit thematisieren im Kern die *Tätigkeitsmotive* der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, deren *Aufgaben und Tätigkeiten*, die *Erwartungen an den Beruf*, den *Wert der Tätigkeit* und das *berufliche Selbstbild* der WeiterbildnerInnen. Da die Forschungsfragen mit Hilfe von vier unterschiedlichen methodischen Zugängen beantwortet werden, werden nachfolgend die einzelnen Fragestellungen inklusive Unterfragestellungen mit den entsprechenden Erhebungsmethoden detailliert beschrieben.

Abbildung 6.2: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 1

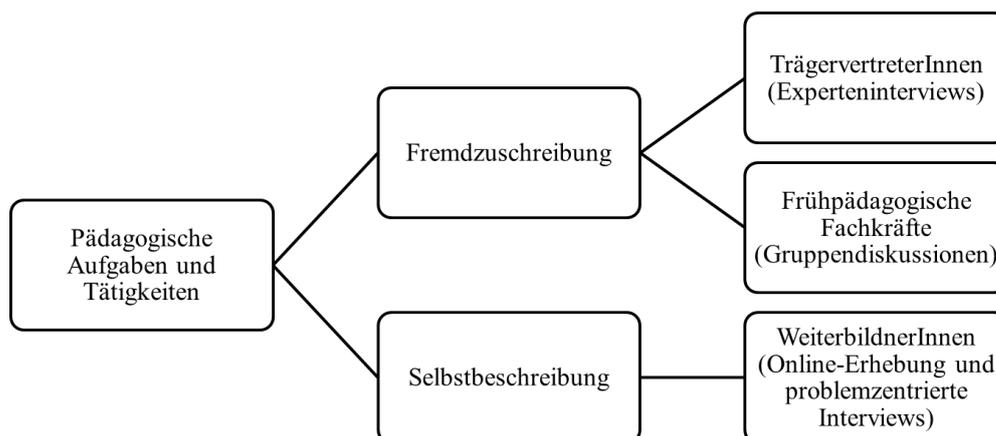


Fragestellung 1: *Welche Gemeinsamkeiten in den Motiven der Berufsentscheidung lassen sich vor dem Hintergrund des beruflichen Werdegangs der WeiterbildnerInnen herausarbeiten?*

Die folgende Fragestellung wird u.a. vor dem Hintergrund der Annahme beantwortet, dass die Entwicklung einer professionellen Identität als ein dauerhafter, wandelbarer Prozess begriffen werden muss, der eng an berufsbiografische Veränderungen und berufliche Sozialisationsprozesse gebunden ist (vgl. Kapitel 3 und 5). Um die Gemeinsamkeiten in den Motiven der Berufswahl von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte erschließen zu können, wird daher zum einen der berufliche Werdegang der WeiterbildnerInnen (*problemzentrierten Interviews*) genauer betrachtet. Ziel ist es dabei herauszuarbeiten welchen berufsbiografischen Hintergrund die WeiterbildnerInnen haben und Begründungsmomente für die anschließenden Motive der Berufswahl zu generieren. Zum anderen wird ein tiefergehender Blick auf die Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen geworfen. Vor dem Hintergrund der Methodentriangulation (vgl. Kapitel 6.2.2) liefern die quantitativen Erkenntnisse (*Online-Erhebung*) wesentliche Hintergrundinformationen für die qualitative Auswertung. Es wird jedoch nicht nur die Per-

spektive der WeiterbildnerInnen betrachtet. Auch die Einschätzung der TrägervertreterInnen (*Experteninterviews*) darüber, welche Motive die WeiterbildnerInnen dazu gebracht haben, in diesem Berufsfeld tätig zu werden, spielen eine Rolle (vgl. Abbildung 6.2).

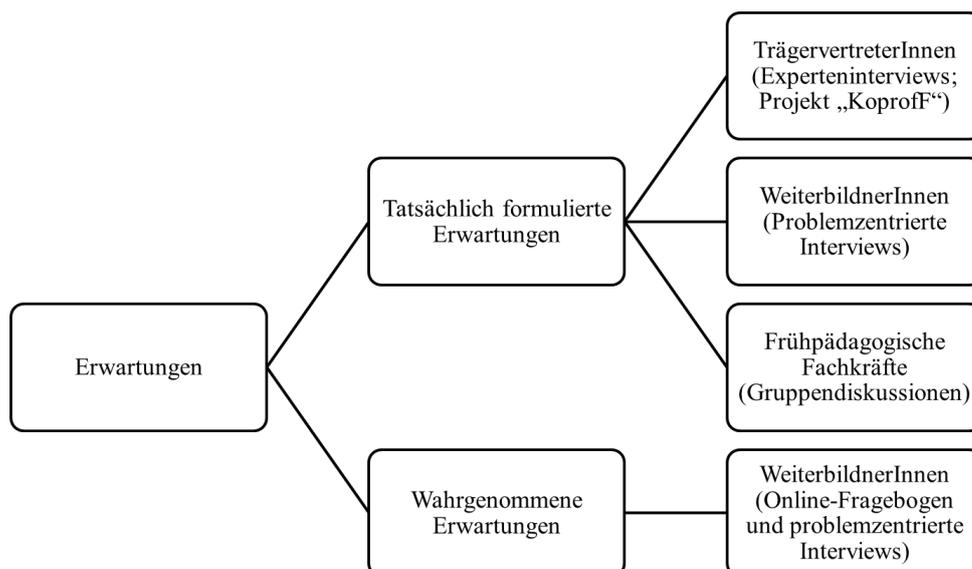
Abbildung 6.3: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 2



Fragestellung 2: *Welche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in dem Verständnis über die pädagogischen Aufgaben und Tätigkeitsfelder der WeiterbildnerInnen sind innerhalb der Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen zu finden?*

In der Annahme, dass Fremdzuschreibungen und Wahrnehmungen von außen einen entscheidenden Einfluss auf die Konstruktion des Selbstbildes der WeiterbildnerInnen haben (vgl. Kapitel 5), werden die Aufgaben und Tätigkeitsfelder der WeiterbildnerInnen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Da Weiterbildungseinrichtungen Orte professionellen pädagogischen Handelns darstellen und Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen erzeugen, wird für die Beantwortung der Fragestellung nicht nur die Perspektive der WeiterbildnerInnen selbst (*Online-Erhebung* und *problemzentrierte Interviews*) sowie die der frühpädagogischen Fachkräfte (*Gruppendiskussionen*) eingenommen, sondern auch die Perspektive der Arbeitgeber/TrägervertreterInnen (*Experteninterviews*) (vgl. Abbildung 6.3). Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verständnis über die Aufgaben herausgefiltert und Schlussfolgerungen für die Praxis und das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen gezogen. Zudem wird vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Debatte (vgl. Kapitel 4) deutlich gemacht, was die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen selbst, aber auch aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte ausmacht. Dafür werden die Rahmenbedingungen in den Blick genommen, die für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig sind (*Experteninterviews*).

Abbildung 6.4: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 3

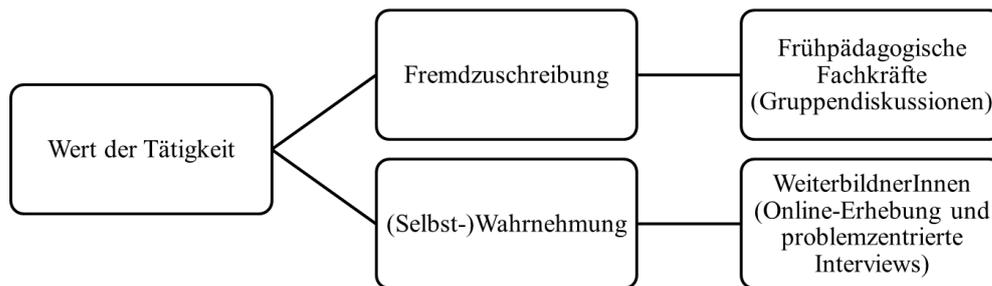


Fragestellung 3: *Welche Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen zeigen sich in den wahrgenommenen Erwartungen der WeiterbildnerInnen in Abgrenzung zu den tatsächlich formulierten Erwartungen von Zielgruppe und Arbeitgeber?*

Da die Erwartungen, welche von außen an die WeiterbildnerInnen herangetragen werden (Fremdzuschreibungen), einen entscheidenden Einfluss auf deren Verhalten und Handeln als Rollenträger ausüben (vgl. Kapitel 5), wird mit der folgenden Fragestellung ein Vergleich zwischen der Wahrnehmung der Erwartungshaltungen und den tatsächlich formulierten Erwartungshaltungen angestrebt. Daher werden nicht nur die Erwartungen bspw. an die Qualifikation und die Kompetenzen der WeiterbildnerInnen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fremdzuschreibungen (TrägervertreterInnen und frühpädagogische Fachkräfte) untersucht, sondern es wird gleichzeitig ein Blick darauf geworfen, wie die WeiterbildnerInnen selbst diese Erwartungen wahrnehmen und wie diese das eigene Handeln beeinflussen können (*problemzentrierte Interviews* und *Online-Erhebung*; vgl. Abbildung 6.4). Die Erwartungen, welche die TrägervertreterInnen dabei an die WeiterbildnerInnen formulieren, wurden bereits innerhalb des Projektes „Koproff“ eingehend untersucht und dargestellt (vgl. Kapitel 3). Sie sollen jedoch im Rahmen der vorliegenden Fragestellung noch einmal herangezogen und sowohl mit den Erwartungen verglichen werden, die von den WeiterbildnerInnen wahrgenommen werden und die diese an sich selbst stellen (*problemzentrierte Interviews*) als auch mit den Erwartungshaltungen der frühpädagogischen Fachkräfte (*Gruppendiskussionen*). Um die Aussagen der frühpädagogischen Fachkräfte dabei möglichst ganzheitlich interpretieren zu können, werden auch die Erwartungen, welche die frühpädagogischen Fachkräfte an berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen stellen mit einbezogen. Ziel soll es sein, nicht nur Gemeinsamkeiten

ten in der Wahrnehmung der Erwartungshaltungen sowie den Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen herauszufiltern, sondern auch mögliche Spannungsfelder in diesen wechselseitigen Zuschreibungen herauszuarbeiten.

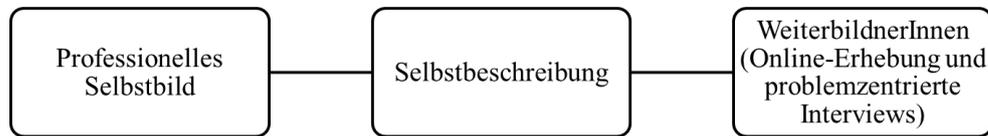
Abbildung 6.5: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 4



Fragestellung 4: *Welchen Wert schreiben die WeiterbildnerInnen der eigenen Tätigkeit in Abgrenzung zu der Einschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte zu?*

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die (gesellschaftliche) Bedeutung welche die WeiterbildnerInnen der eigenen Tätigkeit zuschreiben nicht nur mit Wertschätzung und Anerkennung zusammenhängen die der Berufsgruppe entgegen gebracht werden, sondern vor allem mit dem Nutzen einhergehen, den die WeiterbildnerInnen darin für die eigene Zielgruppe sehen (vgl. Kapitel 5), werden die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte mit den Fremdzuschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte verglichen. Unter Berücksichtigung der Frage inwiefern die WeiterbildnerInnen ihre Tätigkeiten vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Bildungsauftrages ausüben, wird untersucht wie und ob sich die Äußerungen der frühpädagogischen Fachkräfte (*Gruppendiskussionen*) als wesentlicher Ziel- und damit Bezugsgruppe der WeiterbildnerInnen, unterscheiden oder Gemeinsamkeiten zu den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen (*Online-Erhebung* und *problemzentrierte Interviews*; vgl. Abbildung 6.5) aufweisen. Dabei werden der Nutzen der Weiterbildungstätigkeit, die persönliche Wertschätzung, das öffentliche Ansehen und die gesellschaftliche Funktion der WeiterbildnerInnen in Augenschein genommen.

Abbildung 6.6: Überblick über den methodischen Zugang zu Fragestellung 5



Fragestellung 5: *Worin liegen die Gemeinsamkeiten in der Definition des eigenen professionellen Selbstbildes aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen?*

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt ausschließlich aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen (*Online-Erhebung* und *problemzentrierte Interviews*; vgl. Abbildung 6.6). Um möglichen Gemeinsamkeiten in der Definition eines professionellen Selbstbildes auf den Grund gehen zu können, wird zunächst der Frage nachgegangen, ob Einheitlichkeit bei der Bezeichnung des Berufes besteht (vgl. Kapitel 3). Des Weiteren wird vor dem Hintergrund, dass den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, die Frage danach beantwortet wie die WeiterbildnerInnen ihr eigenes professionelles Selbstbild beschreiben. Dabei wird auch darauf geachtet, wie die WeiterbildnerInnen auf die Frage reagieren, welche Probleme sie schildern und inwiefern Zusammenhänge mit der beruflichen Entwicklung und den Berufswahlmotiven bestehen. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen sollen Gemeinsamkeiten in der Definition eines professionellen Selbstbildes herausgefiltert werden (vgl. Kapitel 4 und 5).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen methodischen Zugänge dargestellt.

### 6.3 Untersuchungsmethoden und Stichprobenbeschreibung

Die Darstellung der Untersuchungsmethoden erfolgt bewusst in dieser Reihenfolge: Experteninterviews, Online-Befragung, problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen. Sie entspricht der zeitlichen Abfolge der Erhebung der Daten (vgl. Tabelle 6.2) und berücksichtigt gleichzeitig die Untersuchung der Fragestellungen im Sinne der Methodentriangulation. Die qualitativen Methoden (Experteninterviews, problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen) stehen dabei im Vordergrund und werden durch die Daten der quantitativen Methode (Online-Erhebung und Kurzfragebögen) ergänzt und unterstützt (vgl. Kapitel 6.2.1). Zudem trägt die Reihenfolge der Darstellung den drei unterschiedlichen und für diese Arbeit wesentlichen Gruppen von UntersuchungsteilnehmerInnen Rechnung. Nämlich die

1. der *TrägervertreterInnen*,
2. der *WeiterbildnerInnen* und
3. der *frühpädagogischen Fachkräfte*.

Da die empirischen Daten zu den einzelnen Gruppen jeweils vor dem Hintergrund unterschiedlicher Untersuchungsmethoden erhoben wurden (vgl. Kapitel 6.2), soll im Folgenden immer zuerst auf die Spezifika der jeweiligen quantitativen oder qualitativen Untersuchungsmethode eingegangen werden, bevor im Anschluss die Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen erläutert und die Stichprobe genauer beschrieben wird.

Zuvor soll festgehalten werden, dass die inhaltliche Repräsentation theoretisch relevanter Merkmale bei qualitativen Untersuchungen eine wesentliche Rolle spielt und nicht die statistische Repräsentativität (Merkens, 1997). Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass – wie auch im Projekt (vgl. Kapitel 6.1) – nicht nur die Experteninterviews und die problemzentrierten Interviews, sondern auch die Gruppendiskussionen explorativen und keinen repräsentativen Charakter haben. Dabei lassen sich aber dennoch auf die Grundgesamtheit übertragbare und inhaltlich repräsentative Ergebnisse erreichen, da das Augenmerk nicht allein auf der Anzahl, sondern insbesondere auf der Auswahl der InterviewpartnerInnen und GruppendiskussionsteilnehmerInnen liegt. Diese wurden so bestimmt, dass sie die jeweilige zu untersuchende Personengruppe von ihren Merkmalen her möglichst gut repräsentieren. Bei der Stichprobenziehung müssen dabei „soziostrukturelle und für die Fragestellung wichtige Faktoren“ (Kluge, 1999, S. 278) berücksichtigt werden. Auf diese Weise können die Ergebnisse besser übertragen werden und sich generalisieren lassen (vom Allgemeinen auf das Spezifische). Eine Aussage über die prozentuale Verteilung kann allerdings nicht getroffen werden, es können vielmehr typische Muster herausgearbeitet werden.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurden – wie auch im Projektkontext bei Experten- und problemzentrierten Interviews – die TeilnehmerInnen für die Gruppendiskussionen mittels kriteriengesteuerter Auswahl zusammengestellt. Dieses „Theoretical Sampling“

nach Strauss und Corbin (1996) hat zum Ziel, dass theoretisch relevante Merkmale in der Stichprobe vertreten sein sollen und eine möglichst heterogene, theoretisch geschichtete Stichprobe erreicht wird (Kelle & Kluge, 2001; Kluge, 1999).

„Die Auswahl einer Datenquelle, die Fälle oder auch die beobachteten Ereignisse werden nicht auf Grund der Repräsentativität für eine forschungsleitende Fragestellung gewählt, sondern das Sampling basiert auf sensibilisierten Konzepten, die eine theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Durch die Variation, Kontrastierung und Vergleich von Ereignissen, Handlungen, Populationen und theoretischen Konzepten soll es zu einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes kommen, zur Generierung von Hypothesen nicht zu ihrer Überprüfung.“ (Schründer-Lenzen, 2010, S. 151)

Dabei wird im Zuge der Erhebung der Daten, aber unter Umständen auch bei den ersten Auswertungen bestimmt, welche Daten für tiefergehende Analysen notwendig sind und welche ergänzend erhoben werden sollen (Flick, 2002). Während innerhalb des Projektes die TeilnehmerInnen der problemzentrierten Interviews so ausgesucht wurden, dass sie der in den Experteninterviews dargestellten Zielgruppe der WeiterbildnerInnen entsprechen und gleichzeitig nicht nur eine ähnliche Verteilung wie im Online-Fragebogen aufweisen, sondern auch die Schwächen der Stichprobe des Online-Fragebogens u.a. im Hinblick auf Alter und Beschäftigungsverhältnis ausgleichen sollten, wurde bei der Auswahl der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen ein ähnliches Prinzip verfolgt. Sie wurden in erster Linie so gewählt, dass sie der zentralen Zielgruppe der WeiterbildnerInnen bei der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen entsprechen. Dieses Vorgehen wird im Rahmen der nachfolgenden Darstellung der verwendeten Untersuchungsmethoden spezifiziert.

### **6.3.1 Trägerbefragung: Experteninterviews**

Die Perspektive der TrägervertreterInnen wurde mit Hilfe von Experteninterviews erfragt. Die Entscheidung für die Methode des Experteninterviews, die Erstellung des Leitfadens, wie auch die Erhebung erfolgte im Rahmen des Projektes „Koproff“ (vgl. Kapitel 6.1; Iller & von Hippel, 2011) und wird im weiteren Verlauf beschrieben. Dabei wird an entsprechenden Stellen immer wieder die Bedeutung für die vorliegende Arbeit hervorgehoben und die Abgrenzung zum Forschungsprojekt deutlich gemacht.

#### **Methode: Experteninterview**

Wesentliches Ziel bei dieser Wahl der Methode war es, das besondere Wissen der für die Untersuchung ausgewählten VertreterInnen über unterschiedliche Aspekte des Berufsbildes WeiterbildnerIn herauszufiltern. ExpertenInnen werden nach Atteslander (2010) als Personen beschrieben, die sich auf der einen Seite durch spezielle Erfahrungen im Umgang mit den Versuchspersonen auszeichnen oder auf der anderen Seite in Bezug auf den Forschungsgegenstand detailliertes Sach- und/oder Fachwissen ange-

häuft haben. Die TeilnehmerInnen der Experteninterviews werden damit als „Angehörige einer Funktionselite, die über besonderes Wissen verfügen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 11) verstanden, zu dem die Forschenden in der Regel keinen Zugang haben. Dieses spezielle Wissen bezieht sich in erster Linie auf den sozialen Kontext und die Arbeitsprozesse innerhalb des Unternehmens oder der Organisation, in der die Befragten als unmittelbar Beteiligte agieren (Gläser & Laudel, 2010). Die Form des Experteninterviews stellt demnach eine Methode dar, um genau dieses spezielle Wissen über bestimmte soziale Sachverhalte herauszufiltern und so dem Forscher zugänglich zu machen. Dabei müssen zwei wesentliche Charakteristika des Experteninterviews berücksichtigt werden, die dieses als rekonstruierende Untersuchung kennzeichnen. Zum einen, dass der befragte Experte nur als Mittelsmann benutzt werden kann, um an relevante Informationen zu gelangen, selbst aber nicht Zielgegenstand der Untersuchung ist. Dabei werden bspw. die Gedanken oder Gefühle der befragten Experten nur bedeutsam, wenn sie Einfluss auf die Darstellung des Untersuchungsgegenstandes nehmen und müssen dann als wesentlicher Umstand bei der Interpretation herangezogen werden (ebd., S. 12). Zum anderen kann den Experten innerhalb des sozialen Gefüges, in denen sie sich bewegen, eine Sonderstellung mit speziellem Wissen über Personen, Sachverhalte oder Prozesse zugeschrieben werden, die nur sie in ihrer besonderen Position innehaben und die aus Forscherperspektive rekonstruiert werden müssen. Sollen die Experten Informationen über ihr eigenes Handlungsfeld geben, dann handelt es sich dabei um Betriebswissen. Kontextwissen liefern sie dagegen bereits, wenn sie Hinweise über die Rahmenbedingungen des Handelns der Zielgruppe zur Verfügung stellen (Meuser & Nagel, 2010). Die Experten wurden innerhalb des Projektes so ausgewählt, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Stellung als Entscheidungsträger für die lehrenden WeiterbilderInnen (Rekrutierung, Einsatz, Beurteilung, etc.) dienen und damit als Repräsentanten des Weiterbildungsanbieters bzw. der Weiterbildungseinrichtung oder -institution angesehen werden können. Somit stehen nicht die Experten als Personen im Fokus, sondern die institutionellen Strukturen und Entscheidungsprozesse, in denen sich die WeiterbilderInnen bewegen. Das Experteninterview muss also als ein informatorisches Interview angesehen werden, welches zum Ziel hat, vorhandene Wissensbestände beschreibend darzustellen (Lamnek, 2010; Dörner, 2012). Da die Experten stellvertretend für die jeweiligen Anbieter von Weiterbildungen befragt wurden, war es im Wesentlichen das Ziel, deren Betriebs- und Kontextwissen herauszufiltern (Meuser & Nagel, 2010). Für die vorliegende Arbeit ist das spezifische Bild – in Bezug auf unterschiedliche Fragestellungen – welches die Experten von den von Ihnen eingesetzten WeiterbilderInnen haben sowie den Kontextbedingungen unter denen diese arbeiten, von besonderem Interesse. Auf diese Weise können gemeinsam geteilte Informationen, Aussagen, Wissen und Interpretationen über das Berufsbild „WeiterbildnerIn“ herausgearbeitet werden (Meuser & Nagel, 2010).

Die Durchführung der Experteninterviews erfolgt nach Gläser und Laudel (2010) üblicherweise mit nichtstandardisierten Leitfadeninterviews (vgl. zur Konstruktion von Interviewleitfäden oder das Führen von Interviews Gläser & Laudel, 2010). Dabei wird zwischen Interviews unterschieden, die narrativ angelegt sind und mit einer einleitenden Fragestellung beginnen, zwischen offenen Interviews, in denen es vorgegebene, aber nicht für alle Interviews verbindlich zu beantwortenden Fragen gibt sowie Interviews, die mit zuvor festgelegten Themen und Fragestellungen und damit einem Leitfaden, arbeiten (Gläser & Laudel, 2010). Letzteres trifft auf die verwendeten Experteninterviews zu – Meuser und Nagel (2010) würden von teilstandardisierten Interviews sprechen. Der Leitfaden beinhaltet zwar Fragen, die innerhalb der einzelnen Interviews beantwortet werden müssen, die Reihenfolge der Fragen kann jedoch flexibel gestaltet und der Interviewsituation angepasst gehandhabt werden. Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung umfasst sieben Seiten und beinhaltet Fragen zu drei übergeordneten Themenbereichen (1. (Berufs-)Biografischer Hintergrund der Experten; 2. Fragen zur Organisationsstruktur; 3. Fragen zum Lehrpersonal). Ziel war es Daten zu den folgenden Fragekomplexen zu ermitteln:

1. Analyse von Rekrutierungs- und Einsatzmustern der WeiterbildnerInnen,
2. Anforderungen an formale Qualifikationen der WeiterbildnerInnen,
3. Anforderungen an Kompetenzen der WeiterbildnerInnen,
4. Tätigkeitsprofil und Aufgabenfelder der WeiterbildnerInnen und
5. Professionalisierung der WeiterbildnerInnen (vgl. B1 Kurzfassung Leitfaden Experteninterview, im Anhang).

Die Experteninterviews haben das Feld für die weiteren Befragungen mit dem lehrenden Weiterbildungspersonal geöffnet, indem die gewonnenen ersten Erkenntnisse nicht nur in die Konstruktion des Online-Fragebogens und in die Erstellung des Leitfadens für die problemzentrierten Interviews mit den lehrenden WeiterbildnerInnen eingeflossen sind, sondern auch die Experten als Multiplikatoren für die Weiterleitung und die Kontaktaufnahme für die WeiterbildnerInnen angefragt werden konnten.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit spielen die organisationalen Strukturen der Weiterbildungsanbieter genauso wie die Rekrutierung oder der Einsatz der WeiterbildnerInnen eine eher untergeordnete Rolle. Der Blick richtet sich vielmehr auf die unterschiedlichen Erwartungen und Fremdzuschreibungen, die an die WeiterbildnerInnen und die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit von Seiten des Trägers formuliert werden, da diese im Verständnis der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Einfluss auf das berufliche Selbstbild und das professionelle Handeln der WeiterbildnerInnen ausüben. Die Erkenntnisse zu Anforderungen an die Qualifikation oder Kompetenzen der WeiterbildnerInnen, die bereits innerhalb der Auswertungen des Projektes gewonnen und beschrieben werden konnten, werden vor diesem Hintergrund noch einmal ausführlicher

betrachtet und an entsprechenden Stellen in die Analysen einbezogen (Buhl et al., 2014). Außerhalb der projektinternen Auswertungen sind nur einige wenige der Fragestellungen aus dem Leitfaden der Experteninterviews zielführend für die weiteren Analysen und sollen daher kurz beschrieben werden. Im Gegensatz dazu werden die Fragestellungen der problemzentrierten Interviews und der Gruppendiskussionen erst innerhalb der Auswertung an den entsprechenden Stellen dargestellt oder auf die Kurzfassungen der Leitfäden im Anhang bzw. den Abschlussbericht des Projektes (2014) verwiesen. Um die Fremdzuschreibungen der Träger bezüglich der Tätigkeitsmotive und der Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen beantworten zu können, wird auf der einen Seite die Einschätzung der TrägervertreterInnen zu den Motiven der WeiterbildnerInnen, in diesem Beruf tätig zu werden, erfragt („*Welche Motive – glauben Sie – haben die Lehrkräfte um im Bereich der Weiterbildung einzusteigen?*“). Auf der anderen Seite wird eine Fremdeinschätzung in Bezug auf die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen vorgenommen („*Was beansprucht aus Ihrer Sicht die meiste Arbeitszeit des Lehrenden? Wichtigste Aufgabenfelder?*“; „*Hat sich die Tätigkeit der Lehrenden in den letzten Jahren verändert? Inwiefern? (Marketing, Administration, Lehre)*“; „*Hat sich die Lerner-Lehrender-Interaktion/-Situation verändert? Z.B. Methoden, usw.*“). Analog dazu wurden diese Fragen den WeiterbildnerInnen selbst und zum Teil den frühpädagogischen Fachkräften gestellt, so dass die Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Kapitel 6.3.3 und 6.3.4).

Auch wenn die subjektiv geäußerten Meinungen und Einstellungen der befragten Personen nicht immer als verallgemeinerbare Erkenntnisse verwendet werden können, ist es durch den Expertenstatus der befragten Personen möglich, eine sehr dichte und vor allem große Menge an Daten und Informationen zu generieren, da die Experten stellvertretend für eine große Anzahl an Personen stehen (Bogner & Menz, 2002). Da für die Konstruktion der Interviewleitfäden nur wenig Regeln vorhanden sind und die Fähigkeiten des Interviewleiters für eine gelungene Interviewführung entscheidend sind, muss bei der Durchführung von Interviews auf spezifische Regeln, wie z.B. das Nicht-Ignorieren von für die oder den TeilnehmerIn relevanten Aspekten, geachtet werden (ausführlicher dazu Gläser & Laudel, 2010). Doch nicht nur durch den Interviewer kann die Qualität eines Interviews entscheidend beeinflusst werden, auch die Auswahl der zu befragenden Experten kann wesentlich sein (Bogner & Menz, 2002). Aus all diesen Gründen muss darauf geachtet werden, die Transparenz innerhalb des Vorgehens sicher zu stellen und Methode, Auswahl der Experten und Auswertung der erhobenen Daten zu dokumentieren. Der Zeit- und Kostenaufwand ist daher nicht zu unterschätzen. Dies gilt gleichermaßen für die Leitfadenerstellung der problemzentrierten Interviews und der Gruppendiskussionen und soll daher nicht noch einmal geschildert werden, um Doppelungen zu vermeiden.

## Auswahl der Stichprobe und Stichprobenbeschreibung

Da die Experteninterviews innerhalb des Projektes erfolgten und nur zum Teil unter eigener Anleitung durchgeführt wurden, kann und soll an dieser Stelle nur eine kurze Beschreibung der TeilnehmerInnen erfolgen. Für die Darstellung des detaillierten Vorgehens bei der Rekrutierung und dem exakten Verlauf bis zur Durchführung der Experteninterviews, wird an dieser Stelle auf den Abschlussbericht des „Koproff“-Projektes (2014) verwiesen. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Identifikation der ExpertInnen durch strukturierte telefonische Befragungen im Voraus erfolgte (Atteslander, 2010). Das wesentliche Kriterium für die Auswahl der ExpertInnen bestand darin, dass die TeilnehmerInnen als Entscheidungsträger für Rekrutierung und Einsatz der WeiterbildnerInnen in einer Institution/einem Verband tätig sein mussten, die/der Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte durchführt. Weiterhin sollte ein möglichst breites Spektrum der zuvor ermittelten Trägerschaft abgedeckt werden. Das genaue Vorgehen ergab sich dabei erst (im Sinne des „Theoretical Sampling“, vgl. Kapitel 6.3) im Laufe der durchgeführten Interviews.

Nachdem über Kooperationspartner des Projektes geeignete ExpertInnen und potentielle InterviewteilnehmerInnen ermittelt wurden, wurden diese per Email mit Informationen über das Projekt und der Ankündigung einer telefonischen Kontaktaufnahme sowie der Bitte um einen möglichen Interviewtermin kontaktiert. Waren die ExpertInnen zu einem Interview bereit, wurde ein geeigneter Termin vereinbart. Die leitfadengestützten Experteninterviews wurden von Januar 2012 bis Januar 2013 bei 17 Trägern und Anbietern von Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte durchgeführt (vgl. Tabelle 6.2). Die Dauer der Interviews variiert zwischen 60 und 120 Minuten. Neben *öffentlichen Trägern* (Bund, Land Kreis/Stadt), wurden auch *private Träger*, also frei-gemeinnützige Träger (Bund evangelischer Träger; katholischer Träger, Arbeiterwohlfahrt; Paritätischer Wohlfahrtsverband; Deutsches Rotes Kreuz) sowie private, nicht gemeinnützig tätige Träger in die Erhebung einbezogen (vgl. zur Einteilung Behr & Walter, 2010; Kapitel 3). Sechs Experteninterviews wurden mit VertreterInnen öffentlicher Träger geführt und 11 Interviews mit VertreterInnen privater Träger. Der Großteil der Experteninterviews hat, mit neun Interviews, im Bundesland Bayern stattgefunden. Da die Träger Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Bereich entweder ausschließlich, hauptsächlich oder nebenbei ausüben, variiert die Zahl des dort beschäftigten lehrenden Weiterbildungspersonals von einer bis 200 oder mehr Personen. In einigen Fällen waren sich die befragten Experten aufgrund der Fülle an nebenberuflich beschäftigten Honorarkräften bzgl. der genauen Anzahl nicht sicher. Die ExpertInnen, im Alter zwischen 32 und 54 Jahren, haben selbst überwiegend bereits als frühpädagogische Fachkräfte und/oder als WeiterbildnerInnen gearbeitet und können einen mehr oder weniger großen Erfahrungsschatz im Feld mit pädagogischem Hintergrund vorweisen (Abschlussbericht des Projektes, 2014).

Die Interviews wurden mittels Tonbandgerät aufgezeichnet und, nachdem Transkriptionsregeln festgelegt wurden, im Anschluss daran *wörtlich* transkribiert. Die Experteninterviews werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert (vgl. Kapitel 6.4.1). Nachfolgend wird näher auf die Befragung der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte eingegangen.

### **6.3.2 Befragung der WeiterbildnerInnen: Standardisierte Erhebung**

Die Perspektive der WeiterbildnerInnen wird vor dem Hintergrund der Methodentriangulation nicht nur qualitativ untersucht, sondern es werden auch quantitative Zugänge verwendet (vgl. Kapitel 6.2.1). Diese liefern ergänzende Informationen und nehmen Einfluss auf die Fragestellung innerhalb der problemzentrierten Interviews (u.a. durch Diskussion erster Erkenntnisse des Online-Fragebogen in den problemzentrierten Interviews und den Gruppendiskussionen). In einem ersten Schritt wird die Befragung mittels Online-Fragebogen dargestellt.

#### **Methodenwahl: Standardisierte Erhebung/Online-Befragung**

Die Wahl der Methode sowie die Durchführung der Erhebung erfolgte im Kontext des „Koproff“-Projektes (Iller & von Hippel, 2011; vgl. Kapitel 6.1). Dennoch werden die wesentlichen Merkmale der Methode kurz beschrieben: Zwar gibt es vielfältige Möglichkeiten quantitative Forschung zu realisieren (ausführlicher u.a. Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009), die Befragung durch den Einsatz eines standardisierten Fragebogens ist eine „wichtige Methode quantitativer Forschung“ (Reinders, 2011, S. 53) und stellt in der empirischen Sozialforschung die am häufigsten eingesetzte Erhebungsmethode dar (Schnell, Hill & Esser, 2008). Im Zuge mehrmaliger Absprachen und Koordinationstreffen der Verbundpartner des Forschungsprojektes wurde die Form der standardisierten Befragung mittels Fragebogen gewählt. Der Entschluss, den Fragebogen internetgestützt durchzuführen, also online zu stellen und als Link per E-Mail zu verschicken, wurde nicht nur aus kosten-, sondern auch aus zeittechnischen Gründen für das Projekt und für die BefragungsteilnehmerInnen gegenüber der Paper-&-Pencil-Methode vorgezogen (Atteslander, 2010; Raithel, 2008; vgl. auch Kapitel 6.4.2). Die dazugehörigen Items und Skalen wurden vor dem Hintergrund der theoretischen Aufarbeitung und für eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse, in Anlehnung an bereits bestehende empirische Untersuchungen und Projektergebnisse sowie in Kooperation der einzelnen Projektpartner verfeinert und optimiert (vgl. zum Gütekriterium der kommunikativen Validierung Kapitel 6.4.2; Iller & von Hippel, 2011; BMBF, 2004; Gonzáles & Wagenaar, 2008; Behr & Walter, 2010; Bernhardsson & Lattke, 2011; Nittel et al., 2014). Es wurde darauf geachtet, die Fragestellungen dabei möglichst „kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional“ (Raithel, 2008, S. 73) zu formulieren, um Formulie-

rungsfehler und damit Missverständnisse bei der Beantwortung zu vermeiden. Der Online-Fragebogen wurde mit dem Online-Tool „SPSS Dimensions“ erstellt und bearbeitet. Neben den projektinternen Absprachen über die Inhalte und die Konstruktion des Fragebogens, wurde das Instrument mithilfe eines der eigentlichen Befragung vorausgehenden Pretests mit drei zusätzlich rekrutierten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte (zwei waren angestellt, eine Person war als Honorarkraft tätig), geprüft und anschließend für den eigentlichen Feldeinsatz überarbeitet. Die einzelnen Schritte sollten dazu dienen die Qualität des Instrumentes (Repräsentativität) abzusichern.

Mittels standardisierter Befragung ist es möglich, die objektive Messung und Quantifizierung von Sachverhalten sowie Zeitvergleiche zu gewährleisten, statistische Zusammenhänge zu ermitteln und eine möglichst große Anzahl an TeilnehmerInnen zu erreichen. Auf diese Weise kann ein umfassendes und aussagekräftiges Bild der individuellen Einschätzung der Teilnehmer in Bezug auf einzelne Aspekte ihres persönlichen und beruflichen Selbstbildes erlangt werden. Die zugesicherte Anonymität ermöglicht es den teilnehmenden WeiterbildnerInnen, mögliche (kritische) Anmerkungen offen zu äußern. Weiterhin bietet sich eine schriftliche Befragung an, wenn einfache Tatbestände ermittelt werden sollen und dabei kaum Schwierigkeiten zu erwarten sind (Atteslander, 2010). Diese Situation ist in der vorliegenden Arbeit gegeben, da die quantitativen Erkenntnisse als Grundlage und/oder Ergänzung für die qualitativen Erkenntnisse gelten.

Die Bearbeitung des Online-Fragebogens dauerte im Schnitt 35 Minuten. Im Paper-&-Pencil-Format besteht der Fragebogen für die lehrenden WeiterbildnerInnen aus 18 Seiten und enthält neben soziodemografische Fragen (Alter und Geschlecht), Items und Skalen

1. zur Berufstätigkeit,
2. zu Tätigkeitsmotiven,
3. zu beruflichen Selbst- und Fremdzuschreibungen,
4. zur Qualifikation der WeiterbildnerInnen und
5. zu relevanten Kompetenzen für die Ausübung der Tätigkeit.

Die Gesamtheit der im Projekt erhobenen Items und Skalen ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Wesentlich für den Erkenntnisgewinn sind unterschiedliche Fragestellungen aus den ersten vier Schwerpunkten. Kompetenzprofile und die Fortbildung der WeiterbildnerInnen wurden im Projektkontext erarbeitet (Buhl et al., 2014; Iller, 2014; Abschlussbericht des Projektes, 2014). Daher werden in den nachfolgenden Kapiteln nur diejenigen Items und Skalen angeführt, die für die Beantwortung der einzelnen Fragestellungen oder die Beschreibung der Stichprobe von Bedeutung sind. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Daten wurden im Rahmen einer SPSS-Auswertung analysiert (Bühl, 2012; vgl. Kapitel 6.4.1). Im Folgenden wird die Stichprobe näher erläutert.

## Auswahl der Stichprobe und Stichprobenbeschreibung

Sämtliche Informationen zur Stichprobe und detaillierte Informationen über die Rekrutierung der TeilnehmerInnen des Online-Fragebogens, sind im Abschlussbericht des Projektes zu finden (2014). Einige Aspekte sind bereits in die theoretischen Ausführungen über die WeiterbildnerInnen eingeflossen (vgl. Kapitel 3). An dieser Stelle wird daher ein Überblick über die Rekrutierung der Stichprobe und über die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen der Online-Befragung in Form von Tabelle 6.3 gegeben. Die Auswahl der TeilnehmerInnen des Fragebogens erfolgte auf der einen Seite über die bereits befragten TrägervertreterInnen in den Experteninterviews, die als Multiplikatoren für die Verteilung des Fragebogens gewonnen werden konnten. Auf der anderen Seite wurden in Anlehnung an die bereits bestehende bundesweite WiFF-Datenbank<sup>9</sup> von Weiterbildungsanbietern weitere TrägervertreterInnen telefonisch und per E-Mail angesprochen und bei bestehendem Interesse für die Teilnahme an dem entsprechenden Projektfragebogen gebeten, den Link für den Fragebogen und den entsprechenden Projektflyer an die bei ihnen tätigen WeiterbildnerInnen zu versenden. Dieser konnte von Juli bis Dezember 2013 ausgefüllt werden. Dabei wurde vorab eindeutig geklärt, dass der Fragebogen ausschließlich an WeiterbildnerInnen versendet werden sollte, die Veranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte durchführen (Schichtungsmerkmal). Dass einige WeiterbildnerInnen den Link doppelt von unterschiedlichen Anbietern bekommen würden, wurde dabei als vorteilhaft eingestuft, da hierbei nicht nur automatisch eine Erinnerung an das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte, sondern auch die Bereitschaft unterschiedlicher Träger bei der Unterstützung des Projektes deutlich wurde. Dies wurde als eine Möglichkeit angesehen den Rücklauf zu erhöhen. Zusätzlich wurde aus den Experteninterviews ersichtlich, dass die meisten Weiterbildungsanbieter für frühpädagogische Fachkräfte mit WeiterbildnerInnen- oder ReferentInnenpools arbeiten (Buhl et al., 2014). Vor diesem Hintergrund erfolgte auch die Entscheidung für die Verbreitung des Online-Fragebogens über Multiplikatoren. Zugleich kann auf diese Weise eine inhaltliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Bezug auf die Trägerzugehörigkeit und damit die institutionenbezogenen Erwartungen von befragten ExpertInnen an die WeiterbildnerInnen gewährleistet werden. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte also im Rahmen der definierten Berufsgruppe der lehrenden WeiterbildnerInnen mittels einer geschichteten Zufallsstichprobe, deren Ergebnisse nicht als repräsentativ anzusehen sind, sondern nur als explorativ betrachtet werden können. Es handelt sich um ein quasi-experimentelles Querschnittsdesign (Raithel, 2008), welches im Vergleich zur Längsschnittstudie einen zeitlichen Vorteil aufweisen kann, da dieses schneller durchzuführen ist. Eine Rücklaufquote ist aufgrund der Versendung des Links für den Fragebogen durch die Multiplikatoren nicht zu ermitteln. Die Träger beschäftigen eine Vielzahl an

---

<sup>9</sup> Die Datenbank ist unter dem folgenden Link zu finden: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/>.

haupt- oder nebenberuflichen Honorarkräften und nicht alle Träger pflegen ReferentInnen- oder WeiterbildnerInnen-Pools bzw. konnten Angaben darüber machen wie viele WeiterbildnerInnen sie beschäftigen oder wie viele WeiterbildnerInnen für den frühpädagogischen Bereich tätig sind. Zudem ist auch die Grundgesamtheit der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte nicht bekannt. Tabelle 6.3 zeigt die, für die vorliegende Untersuchung, wichtigsten Informationen über die Stichprobe.

Tabelle 6.3: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte) nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen

			gesamt (N=118)
<b>Geschlecht</b>	<i>weiblich</i>	89	83,2%
	<i>männlich</i>	18	16,8%
<b>Alter</b>	<i>20-29 Jahre</i>	2	1,9%
	<i>30-44 Jahre</i>	26	25,0%
	<i>45-59 Jahre</i>	64	61,5%
	<i>60-80 Jahre</i>	12	11,5%
<b>Höchster allgemeinbildender Schulabschluss</b>	<i>Volks-/Hauptschulabschluss</i>	1	1,0%
	<i>Realschule/Mittlere Reife</i>	15	14,9%
	<i>Fachoberschule/-hochschulreife/-abitur</i>	30	29,7%
	<i>Abitur/Allgemeine Hochschulreife</i>	55	54,5%
<b>Höchster berufsbildender Abschluss</b>	<i>Lehre mit Abschluss</i>	3	3,0%
	<i>Fachschulabschluss/Berufsakademie</i>	22	21,8%
	<i>Fachhochschulabschluss</i>	28	27,7%
	<i>Hochschulabschluss</i>	48	47,5%
<b>Formale Qualifikation (Frühpädagogik)</b>	<i>ja</i>	48	50,5%
	<i>nein</i>	47	49,5%
<b>Träger</b>	<i>öffentlich</i>	29	30,5%
	<i>privat, gemeinnützig</i>	42	44,2%
	<i>privat, nicht gemeinnützig</i>	6	6,3%
	<i>Sonstige</i>	18	18,9%
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	<i>angestellt (un-)befristet</i>	34	34,7%
	<i>hauptberufliche Honorarkraft</i>	13	13,3%
	<i>nebenberufliche Honorarkraft</i>	35	35,7%
	<i>keine formale Regelung</i>	16	16,3%

(Quelle: Online-Erhebung)

Die Kernzielgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, die wesentlich für die Auswahl der GruppendiskussionsteilnehmerInnen war (vgl. Kapitel 6.3.4), ergibt sich aus der Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Methode, Kaiserkriterium) der Zielgruppenitems (Fragestellung: „Für welche Zielgruppe bieten Sie mit Blick auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen Angebote an? Ich gestalte Angebote für“; in Anlehnung an Beher & Walter, 2010). Es zeigt sich hier eine Drei-Faktoren-Struktur, die insgesamt 66,6 Prozent der Varianz erklärt. Dabei erklärt die Skala

- *frühpädagogische Fachkräfte*: 26,6 Prozent der Gesamtvarianz und besteht aus fünf Items, die nach Schnell, Hill und Esser (2008) eine akzeptable interne Konsistenz von  $\alpha=.81$  aufweisen (vgl. Tabelle 6.4),
- *Lehrende und Akademiker*: 25,8 Prozent der Gesamtvarianz und besteht aus vier Items, die eine akzeptable interne Konsistenz von  $\alpha=.85$  aufweisen (vgl. Tabelle A1, im Anhang),
- *Sonderfälle*: 14,2 Prozent der Gesamtvarianz und besteht aus vier Items, die eine akzeptable interne Konsistenz von  $\alpha=.73$  aufweisen (vgl. Tabelle A2, im Anhang).

Ein T-Test zeigt, dass sich alle drei Skalen-Mittelwerte hoch signifikant ( $p \leq .001$ , 2-seitig) voneinander unterscheiden. Die WeiterbildnerInnen bieten Angebote meistens für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte an ( $M_{\text{Skala}}=2.9$ ,  $SD_{\text{Skala}}=.54$ ,  $N_{\text{Skala}}=105$ ) und selten für Sonderfälle ( $M_{\text{Skala}}=2.0$ ,  $SD_{\text{Skala}}=.71$ ,  $N_{\text{Skala}}=90$ ) oder für Lehrende und Akademiker ( $M_{\text{Skala}}=1.8$ ,  $SD_{\text{Skala}}=.81$ ,  $N_{\text{Skala}}=85$ ).

Tabelle 6.4: Skala Zielgruppe frühpädagogische Fachkräfte

Skala frühpädagogische Fachkräfte	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weglassen
$M_{\text{Skala}}=2.87$ ( $SD_{\text{Skala}}=.54$ ; $N_{\text{Skala}}=105$ ) Cronbachs Alpha=.81 (N=76)					
<i>Erzieherinnen</i>	76	2.99	.383	.684	.773
<i>Kinderpflegerinnen/ Sozialassistentinnen</i>	76	2.68	.657	.629	.765
<i>Sozialpädagoginnen/-pädagogen</i>	76	2.62	.632	.528	.797
<i>Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen</i>	76	2.74	.640	.612	.771
<i>Teams in Kindertageseinrichtungen</i>	76	2.71	.629	.630	.764

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (gar nicht – selten – meistens – ausschließlich). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Zusammenarbeit mit der Zielgruppe.

## Darstellung der Messinstrumente

Im Folgenden werden die im Rahmen der Arbeit verwendeten Messinstrumente grob nach den Themenbereichen des Fragebogens aufgeführt (s.o.; Reinders, 2011; Raithe, 2008). Die Items und Skalen wurden innerhalb des Projektes und in Absprache mit den einzelnen Projektmitgliedern entwickelt und erstellt, so dass kein Anspruch auf Vollständigkeit der Erläuterungen besteht (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Da für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in erster Linie Häufigkeiten verwendet werden, werden bei der Darstellung der Messinstrumente Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben.

Die Auswertung der Antworten der halboffenen Fragen wie bspw. „Sonstige“ erfolgt immer vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse und mit Hilfe des Programmes MAXqda (vgl. Kapitel 6.4.1; abkürzende Zitierweise: OFB).

### *Aufgaben und Tätigkeiten*

Die Items zum zeitlichen Aufwand der Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen wurden in Anlehnung an Kraft (2011) verwendet. Auf die Instruktion: „*Wenn Sie an Ihre Aufgaben und Tätigkeiten als Weiterbildnerin/Weiterbildner im Bereich der Frühpädagogik denken... Wie viel Zeit wenden Sie für die folgenden Aufgaben und Tätigkeiten auf?*“ waren die Items anhand einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „täglich“ (umkodiert) zu beantworten. Tabelle 6.5 zeigt die Mittelwerte der zeitlichen Verteilung.

Tabelle 6.5: Zeitliche Verteilung der Aufgaben und Tätigkeiten der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

<b>Zeitliche Verteilung der Aufgaben und Tätigkeiten</b> gesamt (N=118)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Management</i>	94	3.55	1.267
<i>Marketing und Öffentlichkeitsarbeit</i>	91	3.01	1.206
<i>Programm- und Angebotsplanung</i>	93	3.37	1.051
<i>Lehren</i>	102	3.50	1.079
<i>Beratung</i>	100	3.66	1.047
<i>Verwaltung</i>	97	3.73	1.150
<i>Sonstige</i>	61	3.52	1.410

Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (nie – seltener – einmal monatlich – einmal wöchentlich – täglich). Höhere Werte bedeuten einen höheren zeitlichen Aufwand.

Zusätzlich hatten die WeiterbildnerInnen neben dieser geschlossenen Frage, die Möglichkeit die halboffene Frage „*Für welche sonstigen Aufgaben und Tätigkeiten, die bisher nicht aufgeführt wurden, wenden Sie Zeit auf?*“, sowie eine weitere geschlossene Frage „*Für welche der folgenden Aufgaben und Tätigkeiten würden Sie sich mehr Zeit wünschen? (Mehrfachnennungen möglich)*“ zu beantworten. Bei letzterer wurden die gleichen Items wie in Tabelle 6.5 als Alternative angeboten.

### *Tätigkeitsmotive*

Die Items zu den Tätigkeitsmotiven für die Weiterbildung wurden in Anlehnung an eine Studie des BMBF (2004) zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung sowie in Anlehnung an die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung durch von Hippel & Tippelt (2009) sowie Fuchs (2011) entwickelt. Auf die Instruktion „*Aus welchen Gründen haben Sie eine Tätigkeit als Lehrkraft/Referentin/Dozentin in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte aufgenommen?*“ waren die Items anhand

einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ zu beantworten. Tabelle 6.6 zeigt die Mittelwerte der Verteilung. Zusätzlich hatten die WeiterbildnerInnen die Möglichkeit die halboffene Frage „Sonstige, und zwar“ zu beantworten.

Tabelle 6.6: Verteilung der Tätigkeitsmotive der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

<b>Tätigkeitsmotive</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
gesamt ( <i>N</i> =118)			
<i>Diese Tätigkeit entsprach meinem Berufswunsch</i>	96	3.30	.884
<i>Ich war auf Stellensuche</i>	84	1.65	.925
<i>Ich suchte nach einer Tätigkeit und diese Stelle klang interessant</i>	84	2.30	1.180
<i>Ich wollte neben meiner Ausbildung praktische Erfahrungen sammeln</i>	83	2.00	1.126
<i>Ich war an einem Nebenverdienst interessiert</i>	89	2.07	1.064
<i>Ich habe nach einer neuen Herausforderung gesucht</i>	94	3.41	.822
<i>Ich wollte meine beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben</i>	100	3.71	.591
<i>Ich wollte meine persönlichen Erfahrungen und Lebenseinstellungen vermitteln</i>	90	3.11	.905
<i>Ich habe Freude am Unterrichten</i>	97	3.60	.553
<i>Ich habe Abwechslung zum beruflichen Alltag gesucht</i>	87	2.59	1.147
<i>Als Ergänzung zum Beruf</i>	91	2.53	1.259
<i>Überbrückungszeit</i>	85	1.14	.441
<i>Ich kann in diesem Arbeitsfeld Familie und Beruf miteinander vereinbaren</i>	90	2.28	1.152
<i>Ich habe den Umgang mit andern Menschen gesucht</i>	90	2.78	1.025
<i>Ich schätze die kreative Arbeit</i>	93	3.42	.901
<i>Als Alternative zum vorherigen Beruf</i>	86	1.84	.992
<i>Als Beruflicher Aufstieg aus der Arbeit in der Kindertageseinrichtung</i>	87	1.62	1.070
<i>Ich wollte aus meiner Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung aussteigen</i>	87	1.38	.866
<i>Sonstige, und zwar</i>	56	1.89	1.330

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

### **Berufsbezeichnung und Selbstbeschreibung**

Die Berufsbezeichnung der WeiterbildnerInnen wird vor dem Hintergrund dreier Fragestellungen bearbeitet. Die ersten beiden offenen Fragen „*Wie lautet ihre offizielle Berufsbezeichnung?*“ und „*Wie definieren Sie Ihren beruflichen Status? Das heißt, wie bezeichnen Sie Ihre berufliche Tätigkeit?*“ wurden in Anlehnung an das DFG-Projekt

Paell verwendet (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014). Sie werden vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe des Programms MAXqda (vgl. Kapitel 6.4.1) bearbeitet.

Bei der dritten und geschlossenen Frage zur beruflichen Selbstbezeichnung wurden die teilnehmenden WeiterbildnerInnen dazu aufgefordert auf die Frage zu antworten, ob sie sich als „*Erzieherin/Erzieher bzw. Frühpädagogin/Frühpädagoge*“, als „*Weiterbildnerin/Weiterbildner*“, als „*Beides*“ oder „*Nichts von beiden, sondern*“ sehen. Die genaue Auswertung erfolgt im Rahmen des Kapitels 7.5. Die Items zur beruflichen Selbstbeschreibung wurden ebenfalls in Anlehnung an das Projekt Paell (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014) verwendet. Auf die Instruktion „*Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen aus ihrer persönlichen Sicht!*“ waren die Items anhand einer vierstufigen Skala von „*stimme gar nicht zu*“ bis „*stimme voll zu*“ zu beantworten. Tabelle 6.7 zeigt die Mittelwerte der Verteilung.

Tabelle 6.7: Verteilung der beruflichen Selbstbeschreibungen der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Selbstbeschreibung gesamt (N=118)	n	M	SD
<i>Weiterbildnerinnen/ Weiterbildner in der Frühpädagogik genießen aus meiner persönlichen Sicht eine hohe Wertschätzung.</i>	100	2.90	.674
<i>Die Bezahlung von Weiterbildnerinnen/ Weiterbildnern in der Frühpädagogik entspricht ihren Leistungen.</i>	97	2.11	.720
<i>Die Ausbildung der Weiterbildnerinnen/ Weiterbildnern in der Frühpädagogik bereitet sie gut auf ihre Tätigkeit vor.</i>	95	2.51	.770
<i>Die meisten Weiterbildnerinnen/ Weiterbildner in der Frühpädagogik sind mit ihrer Arbeit zufrieden.</i>	88	2.84	.452
<i>In der Öffentlichkeit genießen die Weiterbildnerinnen/ Weiterbildner in der Frühpädagogik ein hohes Ansehen.</i>	94	2.33	.629
<i>Mit dem Ansehen meiner eigenen Berufsgruppe bin ich zufrieden.</i>	100	2.65	.821
<i>Wenn ich mich noch einmal für einen Beruf entscheiden müsste, würde ich wieder meinen jetzigen Beruf wählen.</i>	97	3.22	.649
<i>Ich habe schon oft darüber nachgedacht, in einem anderen als in meinem jetzigen Berufsfeld tätig werden zu wollen.</i>	96	1.68	.761

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (stimme gar nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme voll zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

### Nutzen der Tätigkeit

Auch die Skala zum Nutzen der Tätigkeit wurde in Anlehnung an das Projekt Paell verwendet (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014). Auf die Frage „*Wie schätzen Sie persönlich den Nutzen Ihrer Arbeit ein?*“ waren die Items anhand einer vierstufigen Skala

von „kein Nutzen“ bis „sehr großer Nutzen“ zu beantworten. Tabelle 6.8 zeigt die Mittelwerte der Verteilung.

Tabelle 6.8: Nutzen der eigenen Arbeit der teilnehmenden WeiterbildnerInnen  
(Mittelwerte und Standardabweichungen)

Nutzen der eigenen Arbeit in Bezug auf... gesamt (N=118)	n	M	SD
<i>Die eigene Person</i>	101	3.33	.568
<i>Meine Berufsgruppe</i>	98	3.19	.713
<i>Meine Adressatinnen/Adressaten (frühpädagogische Fachkräfte)</i>	100	3.53	.521
<i>Meine Arbeitgeber (Träger /Institution)</i>	99	3.35	.628
<i>Die Wirtschaft</i>	98	2.72	.942
<i>Die Gesellschaft</i>	98	3.41	.640
<i>Die Politik</i>	93	2.83	.892
<i>Kooperationspartner</i>	92	3.24	.669

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (kein – gering – groß – sehr groß). Höhere Werte bedeuten einen größeren Nutzen.

### *Einfluss der Erwartungen auf die Ausübung der Tätigkeit*

Die Items zum Einfluss von Erwartungshaltungen auf die Ausübung der Tätigkeit wurden in Anlehnung an das Projekt Paell verwendet (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014). Auf die Instruktion „*Erwartungshaltungen der folgenden Personen/Institutionen haben Einfluss auf Ihre Arbeit*“ waren die Items anhand einer vierstufigen Skala von „gar keinen Einfluss“ bis „starken Einfluss“ zu beantworten. Tabelle 6.9 zeigt die Mittelwerte der Verteilung. Zusätzlich hatten die WeiterbildnerInnen die Möglichkeit die halboffene Frage „Andere, und zwar“ zu beantworten.

Tabelle 6.9: Einfluss der Erwartungshaltungen aus Sicht der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

<b>Einfluss der Erwartungshaltungen</b> gesamt (N=118)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Die eigene Person</i>	98	3.57	.609
<i>Meine Adressaten/ Frühpädagogische Fachkräfte</i>	99	3.58	.517
<i>Kooperationspartner</i>	94	3.07	.519
<i>Meine Berufsgruppe</i>	96	2.72	.804
<i>In der Weiterbildung Tätige aus anderen Institutionen</i>	98	2.52	.735
<i>Meine Arbeitgeber</i>	97	3.10	.757
<i>Gesellschaft</i>	95	2.65	.696
<i>Wirtschaft</i>	88	2.10	.728
<i>Politik</i>	92	2.35	.748
<i>Andere, und zwar</i>	37	1.57	.835

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (gar keinen Einfluss – eher keinen Einfluss – eher starken Einfluss – starken Einfluss). Höhere Werte bedeuten einen höheren Einfluss.

### *Zufriedenheit und Ausblick*

Das Item zur Zufriedenheit „*Wie zufrieden sind Sie mit dieser Tätigkeit?*“ sowie das Item zum Ausblick der Ausübung der Tätigkeit „*Wollen Sie diese Tätigkeit auch in fünf Jahren noch ausüben?*“ (geschlossene Fragen) wurden in Anlehnung an eine Studie des BMBF (2004) verwendet. Letztere Frage konnte mit „ja“ oder „nein, sondern dann möchte ich“ beantwortet werden. Dabei wurde letztere Option nur von sieben Personen beantwortet und wird nicht in die weitere Auswertung mit einbezogen. Der Mittelwert der Zufriedenheit liegt bei einer fünfstufigen Antwortskala (unzufrieden – weniger zufrieden – zufrieden – sehr zufrieden – äußerst zufrieden) bei  $M=4.13$  ( $SD=.66$ ,  $n=100$ ).

### **6.3.3 Befragung der WeiterbildnerInnen: Problemzentrierte Leitfadeninterviews**

Neben der Online-Erhebung wurden die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte auch im Rahmen von problemzentrierten Interviews befragt. Die Methodenauswahl und die Durchführung der problemzentrierten Interviews erfolgten vor dem Hintergrund des „Koproff“-Projektes (Iller & von Hippel, 2011; Abschlussbericht des Projektes, 2014). Die wesentlichen Merkmale der Methode, die Auswahl der Stichprobe und die Stichprobe selbst werden nachfolgend dargestellt.

#### **Methode: Problemzentriertes Interview**

Zu Beginn kann allgemein festgehalten werden, dass das Interview als „eine systematische Methode zur Informationsgewinnung, bei dem Personen durch Fragen oder Stimuli

in einer asymmetrischen Kommunikationssituation zu Antworten motiviert werden“ (Reinders, 2011, S. 86) angesehen werden kann. Im Kontext der qualitativen Forschung existieren unterschiedliche Arten von Interviews. Neben dem fokussierten oder dem narrativen Interview, zählt auch das problemzentrierte Interview dazu. Während Ausgangspunkt des fokussierten Interviews ein konkretes Erlebnis oder eine spezifische Erfahrung der befragten Personen ist, hat das narrative Interview zum Ziel „das Handeln aus Sicht der Agierenden zu verstehen und deren subjektive Interpretation für Handlungen nachzuvollziehen“ (Reinders, 2011, S. 90). Angelehnt an den symbolischen Interaktionismus stellt das narrative Interview durch seine Offenheit eine Möglichkeit für den Forscher dar, das Handlungserleben bzw. die Handlungsbegründungen des Beforschten rekonstruieren zu können, indem dieser sich innerhalb des Interviews selbst entfalten und dieses gestalten kann (ebd., S. 90). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung wurden bei den Fragen zum professionellen Selbstbild der WeiterbildnerInnen (berufliche Identität im Leitfaden) narrative Elemente eingebaut, innerhalb derer die Befragten als „Erzähler“ – ohne Eingreifen durch den Forscher – fungiert haben. Die narrativen Elemente in den Interviews erfassen dabei unmittelbar die Wahrnehmungen, die mit der Erzählung einhergehenden Emotionen und Tendenzen im Verhalten der InterviewpartnerInnen (Reich-Claassen, 2010). Ziel war es, einen Eindruck über die Konstruktion des professionellen Selbstbildes aus Sicht der WeiterbildnerInnen zu bekommen und die Reaktion der Befragten beurteilen zu können. Im Kern waren die Interviews mit den WeiterbildnerInnen aber als problemzentrierte Interviews und damit als offene, halbstrukturierte Befragung konstruiert. Innerhalb der Interviewsituation, die durch den Interviewer durch eine zuvor festgelegte Problemstellung gerahmt wird und auf die dieser immer wieder zurückkommt, hat der Befragte die Möglichkeit frei darauf zu antworten, so dass eine Art des offenen Gespräches entstehen kann (Mayring, 2002). Zuvor wurde die Problemstellung vom Forscher inhaltsbezogen analysiert und in einem Interviewleitfaden, der im Gespräch als Orientierungshilfe dient, festgehalten. Nach Witzel (2000), der auch als Begründer des Begriffes des problemzentrierten Interviews gilt, stehen drei Grundgedanken hinter dem Vorgehen: Problemzentrierung, Gegenstandorientierung und Prozessorientierung. Sie alle haben zum Ziel individuelle Handlungen, Wahrnehmungen und „Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (ebd., S. 1) möglichst unvoreingenommen festzuhalten (auch Reinders, 2011). Wesentliche, objektive Aspekte gesellschaftlich bedeutsamer Problemstellungen werden vom Forscher erarbeitet (Problemzentrierung), bevor die Umsetzung des Verfahrens konzentriert auf den spezifischen Gegenstand erfolgen kann (Gegenstandsorientierung). Die Methode kann und soll dabei flexibel angewendet werden. Als Beispiel ist die Verwendung eines *Kurzfragebogens* oder des *standardisierten Fragebogens* als Ergänzungen zur Befragung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu nennen (vgl. Kapitel 6.3.2). Zur Prozessorientierung gehört nicht nur das Generieren, sondern auch das Überprüfen von Daten. Dies erfolgt schrittweise und ist in einen reflexiven Vorgang eingebettet. Es sind z.B. Interviewtechniken dazu zu

zählen, durch die eine vertrauensvolle Situation zwischen Interviewtem und Forscher ermöglicht werden kann, so dass erste Vorinterpretationen durch die selbstreflexive Leistung des Interviewten machbar werden (Mayring, 2002). Die konkrete Ausgestaltung des Gespräches kann dabei in Sondierungs- oder Einstiegsfragen – hier soll bspw. die subjektive Bedeutung des Themas für den Interviewten erfragt werden – sowie Leitfadenfragen mit den wesentlichen Themenbereichen und Ad-hoc-Fragen stattfinden. Letztere ergeben sich im Laufe des Gespräches und sind nicht Teil des Leitfadens. Sie dienen entweder dazu den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten oder bestimmte Themen, die bisher nicht angesprochen wurden, erneut aufzugreifen (Mayring, 2002; ergänzend Witzel, 2000). Ein weiterer wesentlicher Punkt, um diesen Grad der Vertrautheit erreichen zu können, stellt nach Mayring (2002) das Merkmal der „Offenheit“ dar. Ohne die Einschränkung durch vorgegebene Antwortalternativen erhält der Interviewteilnehmer die Möglichkeit sich frei zu äußern, subjektive Einstellungen zu offenbaren und auf einer, idealerweise mit dem Forscher gleichgestellten Ebene, eigene Erklärungszusammenhänge zu entwickeln. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse können miteinander zu einem Muster verbunden werden (induktive Ebene). Auf der Ebene der Deduktion können so gewonnene Muster durch verständnisgenerierende Fragetechniken des Forschers und durch den Einsatz von zuvor erarbeiteten Themenbereichen überprüft und falls nötig modifiziert werden. Problemzentrierte Interviews bieten sich daher „bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischeren Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben“ (ebd., S. 71) an. Innerhalb der vorliegenden Arbeit sind die Forschungsfragen auf die spezielle Zielgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte ausgerichtet und beinhalten konkrete Fragestellungen zu ausgewählten und theoretisch ausgearbeiteten Themenbereichen u.a. aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, um so zu vertieften Erkenntnissen über die zu Beforschenden zu gelangen. Der Interviewleitfaden wurde durch geschulte und erfahrene InterviewerInnen, die auch gleichzeitig ProjektmitarbeiterInnen waren, erarbeitet. Die kommunikative Validierung erfolgte innerhalb der Projekttreffen (vgl. Kapitel 6.4.2). Der Leitfaden, der dem Forscher als Orientierungshilfe dient und nicht zum Zweck hat die Offenheit der Methode einzuschränken, beinhaltet Fragen über

1. den (Berufs)Biografischen Hintergrund sowie die aktuelle (berufliche) Situation der WeiterbildnerInnen,
2. spezifische Anforderungen und Erwartungshaltungen von und an das Lehrpersonal und
3. die (berufliche) Identität der WeiterbildnerInnen (vgl. B2 Kurzfassung Leitfaden problemzentriertes Interview, im Anhang).

Vor dem Hintergrund der Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), sind diese Ober- und Unterkategorien auch im Kodierleitfaden und dem daraus entstandenen Kategoriensystem wiederzufinden, stellen aber keine aus-

schließliche oder einschränkende Perspektive dar, sondern sind als offene Orientierungshilfe zu verstehen. Im Rahmen des weiteren Vorgehens wurden den Kategorien, entsprechende Textbestandteile aus dem Material zugeordnet (vgl. Kapitel 6.4.1). Ziel der problemzentrierten Interviews war es, die subjektiven Einstellungen der WeiterbildnerInnen zu erfragen sowie Interpretationsmöglichkeiten für die Tendenzen des Fragebogens zu generieren. Die Befunde aus der Online-Erhebung und den Interviews lassen sich zudem sachlogisch aufeinander beziehen, da den WeiterbildnerInnen in den Interviews erste Erkenntnisse aus der Online-Befragung (bspw. die aktuelle Reihenfolge des zeitlichen Aufwandes der Aufgaben und Tätigkeiten) zur Diskussion vorgelegt wurden. Auch hier wurden die Interviews mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet und im Anschluss daran wörtlich transkribiert. Bei den Fragen in Bezug auf die professionelle Identität und die berufliche Selbstbeschreibung, innerhalb derer die WeiterbildnerInnen im narrativen Stil geantwortet haben, wurde die wörtliche Transkription im Rahmen der vorliegenden Arbeit etwas erweitert. Zusätzliche Informationen wie bspw. die Reaktion der WeiterbildnerInnen auf die Fragen konnten so für genauere Interpretationsmöglichkeiten erfasst werden. Damit ist das Vorgehen an die kommentierte Transkription angelehnt (Gläser-Zikuda, 2011).

Ergänzend zum Leitfaden besteht in problemzentrierten Interviews die Möglichkeit auf das methodische Element des *Kurzfragebogens* zurückzugreifen (Witzel, 2000; Lamnek, 2010). So wurden vor den Interviews zur Erhebung der demografischen Daten (Alter, Geschlecht, etc.), als auch zur Vorstrukturierung von inhaltlichen Fragen (bspw. zur Trägerzugehörigkeit) Kurzfragebögen eingesetzt. Dabei wurde im Wesentlichen auf die Formulierungen aus dem Online-Fragebogen zurückgegriffen (Demografische Angaben; Qualifikation; Trägerzugehörigkeit und Beschäftigungsverhältnis; vgl. Kapitel 6.3.2). Auf diese Weise ist es vor dem Hintergrund der Methodentriangulation möglich, die Forschungsfragen mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Elemente zu beantworten. Da ergänzend für die vorliegende Arbeit relevante Fragstellungen für die spätere Auswertung der Interviews hinzugefügt wurden (vgl. für die Items zur Einstellung gegenüber der Zielgruppe; Selbstbeschreibung Nittel et al., 2014), soll noch einmal die Offenheit der Vorgehensweise hervorgehoben werden. Sie ermöglicht es, eine effizientere Strukturierung des Gegenstandes zu unterstützen.

Der Kurzfragebogen bestand aus drei Seiten und beinhaltete folgende Themenbereiche:

1. Demografische Anhaben (Alter; Geschlecht),
2. Qualifikation (Höchster berufsbildender Abschluss; Bezeichnung des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses, bzw. Hochschulabschlusses mit Fachrichtung; Erwerb einer formalen Qualifikation im Bereich der Frühpädagogik),
3. Trägerzugehörigkeit und Beschäftigungsverhältnis im Rahmen der Weiterbildungstätigkeit,

4. Persönliche Einschätzung über die Lebens- und Arbeitssituation der Berufsgruppe der ErzieherInnen und
5. Einschätzung gegenüber dem eigenen Beruf.

Die hierbei erhobenen Daten – zwei TeilnehmerInnen der problemzentrierten Interviews konnten den Kurzfragebogen aus zeitlichen Gründen nicht vollständig ausfüllen – wurden im Rahmen einer SPSS-Auswertung analysiert (vgl. Kapitel 6.4.1). Die Erkenntnisse aus dem Kurzfragebogen wurden aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an TeilnehmerInnen rein deskriptiv (nach Häufigkeiten) ausgewertet. Sie dienen im Wesentlichen dazu die Stichprobenbeschreibung zu beschreiben oder die Aussagen innerhalb der problemzentrierten Interviews zu unterstützen. Die dabei für die vorliegende Arbeit relevanten Items werden im Kontext der nachfolgenden Stichprobenbeschreibung und/oder an entsprechender Stelle der Auswertung dargestellt.

### **Auswahl der Stichprobe und Stichprobenbeschreibung**

Die in Einzelinterviews befragten 20 lehrenden WeiterbildnerInnen wurden nach verschiedenen relevanten Merkmalen ausgewählt (ähnliche Verteilung wie im Online-Fragebogen; Alter und Beschäftigungsverhältnis; vgl. zum „Theoretical Sampling“ Kapitel 6.3; Abschlussbericht des Projektes, 2014). Aus der Stichprobe der schriftlichen Befragung konnten die WeiterbildnerInnen für die problemzentrierten Interviews rekrutiert werden. Die WeiterbildnerInnen hatten im Anschluss an den Fragebogen die Möglichkeit, sich für eine tiefergehende Befragung durch Interviews anzumelden indem sie ihre Kontaktdaten (Name und Email-Adresse) hinterlegten. Auf diese Weise sollte die Rekrutierung der Interessenten vereinfacht und ein weiteres telefonisches Nachfassen, welches mit einem erheblichen Zeitfaktor verbunden gewesen wäre, vermieden werden (Gütekriterium der *Ökonomie*). Die Option, sich auf diese Weise anzumelden, nutzten 28 der 118 TeilnehmerInnen des Fragebogens. Sie wurden per Email kontaktiert und letzten Endes ergaben sich daraus 18 Interviews. Es wurden nur zwei Interviews nachrekrutiert, so dass zwischen November 2012 und März 2013 mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadens insgesamt 20 Problemzentrierte Interviews geführt werden konnten (Rücklauf von 61%). Die Interviews wurden im beruflichen Umfeld der WeiterbildnerInnen durchgeführt, da auf diese Weise eine realitätsgetreue Feldsituation für die Befragten hergestellt und in der Folge möglichst authentische Informationen generiert werden konnten (Lamnek, 2010; vgl. auch Kapitel 6.4.2).

Tabelle 6.10: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten) nach nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen

	<i>n</i>	gesamt (N=20)
<b>Geschlecht</b>	<i>weiblich</i>	15
	<i>männlich</i>	5
<b>Alter</b>	<i>20-29 Jahre</i>	2
	<i>30-44 Jahre</i>	7
	<i>45-59 Jahre</i>	6
	<i>60-80 Jahre</i>	5
<b>Höchster berufsbildender Abschluss</b>	<i>Lehre mit Abschluss</i>	2
	<i>Fachschulabschluss/Berufsakademie</i>	5
	<i>Fachhochschulabschluss</i>	2
	<i>Hochschulabschluss</i>	11
<b>Formale Qualifikation (Frühpädagogik)</b>	<i>Ja</i>	12
	<i>Nein</i>	7

(Quelle: Kurzfragebogen problemzentriertes Interview)

Ebenso wie bei der Online-Erhebung handelte es sich bei den WeiterbildnerInnen der problemzentrierten Interviews größtenteils um Frauen im Alter zwischen 30 und 59 Jahren (vgl. Tabelle 6.10). Während innerhalb der Online-Erhebung die nebenberuflichen Honorarkräfte überwiegen (vgl. Tabelle 6.3), ist die Anzahl der hauptberuflichen Honorarkräfte im Rahmen der problemzentrierten Interviews am höchsten (vgl. Tabelle 6.11).

Tabelle 6.11: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten) nach Beschäftigungsverhältnis und Trägerzugehörigkeit

	<i>n</i>	gesamt (N=20)
<b>Träger</b> (Mehrfachnennungen möglich)	<i>öffentlich</i>	9
	<i>privat, gemeinnützig</i>	13
	<i>privat, nicht gemeinnützig</i>	6
	<i>Sonstige</i>	1
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	<i>angestellt (un-)befristet</i>	7
	<i>hauptberufliche Honorarkraft</i>	8
	<i>nebenberufliche Honorarkraft</i>	4
	<i>keine formale Regelung</i>	1

(Quelle: Kurzfragebogen problemzentriertes Interview)

Ähnlich wie bei der Online-Erhebung gestaltet sich der (Aus-)Bildungshintergrund der WeiterbildnerInnen im Rahmen der problemzentrierten Interviews. Der Großteil der befragten WeiterbildnerInnen kann einen (Fach-)Hochschulabschluss vorweisen (vgl. Tabelle 6.10). Die quantitative Auszählung der Antworten auf die offene Frage „*Welche Bezeichnung trägt ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss bzw. Hochschulab-*

*schluss (mit Fachrichtung)?“* zeigt auf, dass die WeiterbildnerInnen überwiegend aus dem früh- oder sozialpädagogischen Bereich kommen (vgl. Tabelle 6.12).

Tabelle 6.12: Bezeichnung des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses bzw. Hochschulabschlusses der teilnehmenden WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten)

<b>Bezeichnung des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses bzw. Hochschulabschlusses</b>	gesamt (N=20)
<i>Akademischer Abschluss mit (früh-)pädagogischer Fachrichtung</i>	15
<i>Ausbildung mit (früh-)pädagogischer Fachrichtung</i>	2
<i>Akademischer Abschluss (nicht pädagogisch)</i>	2
<i>Sonstige Angaben</i>	1

(Quelle: Kurzfragebogen problemzentriertes Interview)

Die Items bezüglich der Einstellung der WeiterbildnerInnen über die Lebens- und Arbeitssituation der ErzieherInnen („*Wir möchten Sie bitten, Ihre persönliche Einschätzung über die Lebens- und Arbeitssituation der Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher<sup>10</sup> zu geben*“) und der beruflichen Selbsteinschätzung („*Abschließend möchten wir Sie bitten eine Einschätzung gegenüber dem eigenen Beruf abzugeben*“) wurden in Anlehnung an das Projekt Paell verwendet (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014). Die Items waren anhand einer vierstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ (umkodiert) zu beantworten. Die Ergebnisse werden im Rahmen der Auswertung von Bedeutung und an entsprechender Stelle eingesetzt (vgl. Kapitel 7.1 und 7.4). Daher sollen hier nur kurz die für die vorliegende Arbeit verwendeten Items, nicht aber die Ergebnisse vorgestellt werden. Im Rahmen der beruflichen Selbsteinschätzung ist das Item „Wenn ich mich noch einmal für einen Beruf entscheiden müsste, würde ich wieder meinen jetzigen Beruf wählen“ von Bedeutung. Zur Lebens- und Arbeitssituation der ErzieherInnen sind folgende Items relevant:

1. Die Bezahlung von Erzieherinnen und Erziehern entspricht ihren Leistungen.
2. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern bereitet sie gut auf ihre Tätigkeit vor.
3. Die meisten Erzieherinnen und Erzieher sind mit ihrer Arbeit zufrieden.
4. In der Öffentlichkeit genießen Erzieherinnen und Erzieher ein hohes Ansehen.

<sup>10</sup> In Anlehnung an die Fragbatterie des Forschungsprojektes Paell wurde von „ErzieherInnen“ gesprochen. Innerhalb der problemzentrierten Interviews wurde für die TeilnehmerInnen hervorgehoben, dass darunter, entsprechend der zuvor getroffenen Definition (vgl. Kapitel 1), frühpädagogische Fachkräfte zu verstehen und zu bewerten sind.

Nachdem nun die Untersuchungsstichprobe der WeiterbildnerInnen erläutert wurde, soll im Folgenden die Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte und die entsprechende Erhebungsmethode dargestellt werden.

#### **6.3.4 Befragung der Frühpädagogischen Fachkräfte: Gruppendiskussionen**

Um kollektive Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften herausarbeiten und die Erkenntnisse sowohl aus der Befragung der TrägervertreterInnen als auch aus der Befragung der WeiterbildnerInnen, ergänzen, vertiefen und vergleichen zu können, wurden innerhalb der vorliegenden Untersuchung Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Erkenntnisse, die hieraus gewonnen werden können, werden vor dem Hintergrund der Methodentriangulation zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 6.2.1; Flick, 2011). Im Folgenden wird die Forschungsmethode der Gruppendiskussion und im Anschluss daran die Auswahl Stichprobe sowie deren Zusammensetzung beschrieben werden.

##### **Methode: Gruppendiskussion**

Um „komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten zu explorieren“ (Kühn & Koschel, 2011, S. 33), ist das Gruppendiskussionsverfahren besonders geeignet. Während im Rahmen schriftlicher Einstellungs- und Interessenserhebungen individuelle Wissensbestände erfragt werden, zielt das Gruppendiskussionsverfahren durch den Rückgriff auf formale Indikatoren darauf ab, Rückschlüsse auf das Wissen von Gruppen zu ziehen welches innerhalb der Diskussionen sichtbar wird (Loos & Schäffer, 2001; Bohnsack, 2006). Die Methode der Gruppendiskussion wird im Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschung häufig verwendet. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurde diese zusätzlich durch den Einsatz eines *Kurzfragebogens* unterstützt. In Abgrenzung zum problemzentrierten Interview, welches sich mit Einzelpersonen befasst, wird die Gruppendiskussion als eine Methode definiert, innerhalb derer mehrere Untersuchungspersonen über einen bestimmten, zuvor festgelegten Themenbereich diskutieren (Mayring, 2002; Lamnek, 2010; vgl. Kapitel 6.3.3). Für die vorliegende Erhebung wurde gezielt die Methode der Gruppendiskussion ausgewählt, um auf diese Weise mögliche kollektive Einstellungen der pädagogischen Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte und gleichzeitig deren Einbindung in „soziale Zusammenhänge“ (Mayring, 2002, S. 76) erfassen zu können. Innerhalb der sozialen Situation der Gruppe kann es – bei guter Durchführung (Kühn & Koschel, 2011; Loos & Schäffer, 2001) – gelingen, Rationalisierungen und psychologisch begründete Barrieren zu durchdringen, und auf diese Weise „Einstellungen offen [zu] legen, die auch im Alltag [das] Denken, Fühlen und Handeln“ (Mayring, 2002, S. 77) der Teilnehmer beeinflus-

sen. Entstehen dabei Situationen, in denen die TeilnehmerInnen der Diskussion analoge Sichtweisen äußern, dann kann das darauf zurückgeführt werden, dass sie auf kollektive Erfahrungen zurückgreifen (Bohnsack, 2010). Auf diese Weise bekommt der Forscher die Möglichkeit, Einblick in Wissensbestände von Gruppen zu erlangen, die einen ähnlichen sozialen Hintergrund aufweisen. Dabei geht es allerdings nicht nur ausschließlich um das Erfassen kollektiver Wissensbestände, sondern gleichzeitig rückt der persönliche Lebenszusammenhang der TeilnehmerInnen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit, da so die gemeinsam geteilten Erfahrungen der Gruppe erfasst und „konjunktive Erfahrungsräume“ (Kühn & Koschel, 2011, S. 23) vermittelt werden können.

Idealerweise sollte die Gruppendiskussion aus einer Anzahl von fünf bis fünfzehn Diskutanten bestehen, um optimale Ergebnisse zu erhalten. Dabei wird empfohlen, die Diskussion an einem, den TeilnehmerInnen bekannten Ort stattfinden zu lassen (Lamnek, 2010). Für eine erfolgreiche Durchführung der Diskussion sollte versucht werden, diesen so zu wählen, dass Störungen von außen vermieden werden können (Loos & Schäffer, 2001). Dass mehrere TeilnehmerInnen zu unterschiedlichen Thematiken befragt werden können, legt den Vorteil eines geringen ökonomischen Aufwandes durch die Methodenwahl der Gruppendiskussion offen (vgl. Kapitel 6.4.2). Zentral ist nach der Methodenwahl die Entscheidung über die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen. Diese werden als Fokusgruppen (focus groups) bezeichnet und entsprechend der Forschungsfrage sind entweder homogen oder heterogen zusammengesetzte Gruppen geeignet. Man kann zwischen Realgruppen unterscheiden, deren Vorteil im „Prinzip der Naturalistizität in der qualitativen Methodologie“ (Lamnek, 2010, S. 395) liegt, bestehende Konflikte innerhalb der Gruppe oder Vormachtstellungen die TeilnehmerInnen wie auch die Diskussion beeinflussen können, und zwischen Gruppendiskussionen unter künstlich hergestellten Bedingungen. Letztere können zwar Nachteile der homogenen Gruppen ausgleichen, finden aber nicht in einer natürlichen Umgebung statt (Lamnek, 2010). Der gemeinsame soziale Hintergrund (bspw. Milieuzugehörigkeit, Angehörige einer Berufsgruppe oder gleichen Alters) wird als Vorteil bei der Entscheidung für Realgruppen beschrieben (Loos & Schäffer, 2001). Sie sehen sich mit ähnlichen Herausforderungen im (Arbeits-)Alltag konfrontiert, was nach Mangold (1973) dazu führen kann, dass die themenbezogenen Wissensstrukturen der TeilnehmerInnen bereits einen ähnlichen Charakter herausgebildet haben. Homogene Gruppen können damit den Vorteil haben, dass bereits zu Beginn ein Vertrauen durch eine ähnliche Wahrnehmung bestimmter Sachverhalte vorhanden sein kann. Dies ermöglicht es dem Forscher, Zugang zu tieferen Schichten der Einstellungen und Haltungen zu gelangen. Heterogene Gruppen eignen sich dagegen, um Diskussionen bspw. dazu zu nutzen, unterschiedliche Einstellungen und Meinungen herauszuarbeiten. Gerade in Bezug auf die vorliegende Arbeit wurde die homogene Zusammensetzung der Gruppe als Vorteil angesehen, da es das Ziel war, gemeinsame Einstellungen zu und Erfahrungen mit den WeiterbildnerIn-

nen herauszufiltern. Hierbei ist u.a. die Situation innerhalb der fröhpädagogischen Einrichtungen von Bedeutung, damit beurteilt werden kann, welche Möglichkeiten den fröhpädagogischen Fachkräften für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zur Verfügung stehen (Weiterbildungsklima). Ein weiterer Vorteil der Methode der Gruppendiskussion liegt in der entspannten Atmosphäre, in der sich die Teilnehmer befinden. Auf diese Weise können gruppendynamische Prozesse leichter untersucht werden. Ein Nachteil der dabei entstehen kann ist allerdings, dass Meinungen von Personen ins Hintertreffen gelangen könnten oder sich einige Teilnehmer sogar komplett aus der Diskussion zurückziehen. Auf diese Weise kann leicht ein falsches Bild einer vermeintlichen Gruppenmeinung entstehen. Dem kann durch den Gruppendiskussionsleiter entgegen gewirkt werden, indem die „Schweiger“ direkt auf ihre Meinung angesprochen werden. Auf diese Weise wurde auch in der vorliegenden Arbeit vorgegangen. Der gegenseitige Einfluss der Gesprächspartner wird als zentrales Element der Methode verstanden, da auf diese Weise abweichende Einstellungen und Perspektiven kontrovers diskutiert werden können (Loos & Schäffer, 2001). Weiterhin ist es möglich, dass ergänzend zu den Hauptfragestellungen Themen in den Mittelpunkt rücken können, die der Forscher zunächst nicht im Blick hatte und die nicht nur Erklärungen für die weitere Interpretation, sondern auch Ansatzpunkte für nachfolgende Forschung liefern können. Die Gefahr von zu großen Abschweifungen vom eigentlichen Thema sollte dabei vom Gruppendiskussionsleiter immer im Blick behalten werden. Zudem kann sich die individuelle Meinung mancher Teilnehmer durch die Gruppendiskussion verändern. Dies würde gegen das Kriterium der *Objektivität* sowie das Kriterium der *Reproduzierbarkeit* verstoßen (Lamnek, 2010). Schwierigkeiten innerhalb der Gruppendiskussion können auch im Sinne des Gütekriteriums der *Repräsentativität* entstehen, da im Sinne eines quantitativen Verständnisses keine repräsentative Stichprobe gezogen werden kann. Dem kann allerdings durch die kriteriengesteuerte Auswahl der TeilnehmerInnen mittels „Theoretical Sampling“ entgegengewirkt werden. Die qualitativen Erkenntnisse haben explorativen und keinen repräsentativen Charakter (vgl. Kapitel 6.3).

Für die Vorbereitung, aber auch für die Durchführung von Gruppendiskussionen ist das Anfertigen eines Leitfadens geeignet. Die Verschriftlichung wesentlicher Themengebiete und relevanter Fragestellungen ermöglicht es der Gruppendiskussionsleitung einzugreifen, wenn die Teilnehmenden zu weit von den grundlegenden Themen und Interessen der Gruppendiskussion abweichen (Lamnek, 2010; vgl. zu den Vor- und Nachteilen der Verwendung von Leitfäden Kapitel 7.3.1 und 7.3.3). Als gesprächsstrukturierendes Element wurde in allen Gruppendiskussionen ein problemzentrierter Leitfaden verwendet, der die Integration zusätzlicher Methoden (z.B. Kartenabfrage und Selbstausfüller) einschloss, um so den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, „Zeit und Raum für die eigene Meinungsbildung und Reflexion“ (Kühn & Koschel, 2011, S. 113) zu bekommen. Die Inhalte des Leitfadens orientierten sich in wesentlichen Teilen an projekt-

bezogenen Fragestellungen aus den problemzentrierten Interviews (z.B. bei der Frage nach der pädagogischen Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen), so dass eine annähernde Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet werden konnte. Der Leitfaden beinhaltete folgende Bereiche:

1. (Berufs-)Biografischer Hintergrund der frühpädagogischen Fachkräfte,
2. Fort- und Weiterbildungsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte und
3. Anforderungen und Erwartungshaltungen an die WeiterbildnerInnen (vgl. B3 Kurzfassung Leitfaden Gruppendiskussion, im Anhang).

Der letzte Teil war der für die vorliegende Untersuchung wesentliche und fragte gezielt nach Erwartungen und Einschätzungen im Hinblick auf die Aufgaben und Tätigkeiten, die Qualifikation und Kompetenz der WeiterbildnerInnen, aber auch nach Nutzen, Ansehen und Wertschätzung des Berufsbildes der WeiterbildnerInnen. Die Gesprächssituation und die gegebenen Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtung und in der Gruppe wurden berücksichtigt, so dass der Leitfaden bspw. aufgrund von Krankheit oder schwieriger Personalsituation nicht immer gänzlich übernommen werden konnte. In diesen speziellen Fällen wurde eine Auswahl zentraler Fragestellungen vorgenommen, die besonders unter kollektiven Gesichtspunkten und für die vorliegende Arbeit von Interesse waren (z.B. gemeinsame Aussagen über den Nutzen der Weiterbildungstätigkeit).

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen und nach einem entsprechenden Transkriptionssystem verschriftlicht. Dieses war an das der problemzentrierten Interviews angelehnt (vgl. Kapitel 6.3.3). Im Rahmen von Gruppendiskussionen gestaltet sich die Transkription durch das „in weitaus vielfältigere interaktive und kommunikative Bezüge eingebundene Sprechen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 56) der TeilnehmerInnen und damit mögliche Überlagerungen, umfangreicher als es bei Einzelinterviews der Fall ist. Um dieser Schwierigkeit etwas entgegen wirken zu können, wurde zu Beginn jeder Diskussion ein Sitzprotokoll angefertigt, indem auch die Reihenfolge der ersten Wortmeldungen kommentiert wurde. So konnten die einzelnen Stimmen im Nachhinein besser zugeordnet werden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgt mittels inhaltsanalytischer Verfahren, welche bereits parallel zu der Durchführung der problemzentrierten Interviews begonnen hat. Dieses iterative Vorgehen ermöglichte es, den Leitfaden zu verbessern und die Zielgruppe anzugleichen. Es konnte eine Verzahnung induktiver und deduktiver Vorgehensweisen erfolgen.

Wie auch bei den problemzentrierten Interviews (vgl. Kapitel 6.3.3), wurde ergänzend zu den Gruppendiskussionen auf das methodische Element des *Kurzfragebogens* zurückgegriffen. Dieser dient in erster Linie dazu, die Beschreibung der Stichprobe zu erleichtern, also univariate statistische Kennwerte zu generieren und die Gruppe auf die zentralen Inhalte der Diskussion vorzubereiten (Raithel, 2008). Aufgrund der geringen

Fallzahlen und „des nicht zu unterschätzenden gruppenspezifischen Effekts auf die im Rahmen der Diskussion punktuell zum Ausdruck gebrachten Ansichten“ (Kühn & Koschel, 2011, S.112) hat der eingesetzte Kurzfragebogen, wie auch der bei den problemzentrierten Interviews, eine vordergründig dokumentarische Funktion. Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit können nicht gezogen werden. Der Kurzfragebogen wurde zeitlich vor den eigentlichen Gruppendiskussionen zur Erfassung relevanter demografischer Daten (Alter, Geschlecht, etc.), als auch zur Vorstrukturierung von inhaltlichen Fragen, bspw. zur genaueren Erfassung des Weiterbildungsklimas innerhalb der Einrichtung, eingesetzt. Dabei wurde auf die Formulierungen aus bereits bestehenden Befragungen frühpädagogischer Fachkräfte und WeiterbildnerInnen zurückgegriffen, so dass eine Vergleichbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse mit bereits vorliegenden Daten im Wesentlichen möglich ist (Behr & Walter, 2012; Nittel et al., 2014; vgl. Kapitel 2). Da die einzelnen Items an relevanten Stellen der Stichprobenbeschreibung und/oder der Auswertung auftauchen, werden die wesentlichen Themen, des vier Seiten umfassenden Kurzfragebogens, nur knapp dargestellt:

1. Demografische Angaben (Alter; Geschlecht),
2. Institutionelle Rahmenbedingungen (Funktion innerhalb der Einrichtung; Beschäftigungsverhältnis im Rahmen der aktuellen Tätigkeit),
3. Berufsbiografischer Hintergrund (Höchster allgemein bildender Schulabschluss; Berufsbildender Abschluss; Dauer der Berufszugehörigkeit),
4. Weiterbildung (Berufsbezogene Zusatzqualifikationen; Anbieter der berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltung; Weiterbildungsklima in der Kindertageseinrichtung) und
5. Persönliche Einstellung über die Lebens- und Arbeitssituation der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen in der Frühpädagogik.

### **Auswahl der Stichprobe und Stichprobenbeschreibung**

Wesentliches Ziel der Gruppendiskussion ist es, einen Vergleich zwischen der Wahrnehmung der Erwartungshaltung seitens der WeiterbildnerInnen und der tatsächlich formulierten, kollektiven Erwartungshaltung der frühpädagogischen Fachkräfte in der Rolle der Erwartungsträger herzustellen (vgl. Kapitel 6.2.2). Wie bei den Gütekriterien (vgl. Kapitel 6.4.2) unterscheidet sich die qualitative von der quantitativen Forschung auch bei der Wahl der Diskutanten. Während quantitativ von der Ziehung einer Stichprobe gesprochen wird, erfolgt innerhalb der qualitativen Methode eine Zusammenstellung der Fälle, also das sogenannte Sampling. Dieses dient dazu „die (...) untersuchte Lebenswelt möglichst genau [zu] beschreiben und in ihren Bedeutungen verständlich [zu] machen“ (Fuhs, 2007, S. 60). Die Auswahl der GruppendiskussionsteilnehmerInnen erfolgte – auf der Grundlage des „Theoretical Sampling“ (vgl. dazu Strauss & Corbin, 1996; vgl. Kapitel 6.3) – nach unterschiedlichen Kriterien. Dabei sollten die Teil-

nehmerInnen in einer frühpädagogischen Einrichtung in Bayern arbeiten und bereits an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben oder kurz davor stehen. Letzteres wurde im Vorfeld durch persönliche Kontaktaufnahme berücksichtigt. Auf diese Weise kann ein breites Spektrum an Erwartungen – welchem im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen auch die WeiterbildnerInnen gegenüber stehen – basierend auf unterschiedlichen Erfahrungen, in die Diskussionen einfließen. Weiterhin wurde durch vorheriges telefonisches Erfassen darauf geachtet, dass die frühpädagogischen Fachkräfte an Fortbildungen von Anbietern teilnehmen, die auch in der Trägerbefragung vertreten waren. Daher wurde das Bundesland Bayern für die Befragung der frühpädagogischen Fachkräfte gewählt, so dass sich auch die Befunde der Fremdzuschreibungen aufeinander beziehen lassen. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Diskutanten waren die Angaben der befragten WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung zur Zielgruppe (vgl. Kapitel 6.3.2; Tabelle 6.4). Es wurden die zugehörigen Zielgruppen der *Skala frühpädagogische Fachkräfte* (ErzieherInnen, LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen, Teams in Kindertageseinrichtungen, KinderpflegerInnen und SozialpädagogInnen) mit in die Diskussionen einbezogen, da diese die Kernzielgruppe der WeiterbildnerInnen darstellt. Auf diese Weise lassen sich die Resultate im Hinblick auf die Erwartungen sachlogisch zueinander in Beziehung setzen und vergleichen. Zudem wurde darauf geachtet, dass – mit Blick auf den beruflichen Ausbildungshintergrund der frühpädagogischen Fachkräfte – überwiegend ErzieherInnen zu den TeilnehmerInnen gehören (vgl. Tabelle 6.14; Abbildung 2.1; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Vor dem Hintergrund des „Theoretical Sampling“ war es möglich und gleichzeitig notwendig, während der laufenden Erhebung zu entscheiden, welche weiteren TeilnehmerInnen für die Auswertung wichtig werden (vgl. Kapitel 6.3). Dies war auch deshalb von Bedeutung, da mit den Gruppendiskussionen bereits während der laufenden Online-Befragung und auch mit Beginn der problemzentrierten Interviews begonnen wurde und die erste Beurteilung der Kernzielgruppe der WeiterbildnerInnen zunächst nur auf der Grundlage erster Tendenzen erfolgte und später in Teilen angeglichen wurde. Daher wurden auch die ErzieherInnen als Beschäftigte eines Hortes, die zunächst nur für den Test des Leitfadens und des Kurzfragebogens vorgesehen waren, mit in die Stichprobe aufgenommen. ErzieherInnen aus Horten nehmen nicht nur in der Praxis an Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen teil (vgl. Kapitel 2), die WeiterbildnerInnen haben diese auch innerhalb der problemzentrierten Interviews als persönliche Zielgruppe von Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte benannt (vgl. bspw. PrI15).

Kritisch lässt sich hierfür anmerken, dass es vor dem Hintergrund der beruflich angespannten Situation (Personalmangel) nicht immer möglich war, die zuvor nach den ausgewählten Kriterien angestrebte Zusammensetzung der TeilnehmerInnen auch vor Ort vorzufinden. Zwei TeilnehmerInnen (darunter ein FSJler) mussten während der laufen-

den Diskussion die Gruppe verlassen. Andere waren nicht anwesend, so dass Diskussionen teilweise nur mit zwei Personen geführt werden konnten bzw. keine heterogenen Gruppen zustande kamen (vgl. Tabelle 6.13). Eine TeilnehmerIn wurde krankheitsbedingt durch eine TrägervertreterIn ersetzt, die aber als ausgebildete Ergänzungsfachkraft gearbeitet und auch als solche die Fragen mit beantwortet hat. Die Teilnehmeranzahl schwankt also, trotz der angestrebten Anzahl von sechs Personen, zwischen zwei und sechs TeilnehmerInnen. Das vordergründige Ziel, mindestens zwei heterogene (ErzieherInnen und KinderpflegerInnen) Gruppendiskussionen mit jeweils sechs Personen aus einem Team durchzuführen, konnte jedoch erreicht werden (vgl. Tabelle 6.13). Die Gruppendiskussionen wurden mit Realgruppen (Angehörige des Teams einer Einrichtung) durchgeführt, wobei – in Anlehnung an die berufliche Ausbildung und die Funktion innerhalb der Einrichtung – sowohl homogene Gruppendiskussionen (nur ErzieherInnen, nur KinderpflegerInnen, nur die Einrichtungsleitungen), als auch heterogene Gruppendiskussionen (ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und Einrichtungsleitungen gemischt) durchgeführt wurden, um ggf. tendenzielle Unterschiede im Antwortverhalten analysieren zu können. Die Gruppendiskussionen fanden alle in der vertrauten Umgebung der Einrichtung statt, in der die frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten. Störungen konnten dabei weitestgehend vermieden werden.

Tabelle 6.13: Grundlegende Informationen zu den neun Gruppendiskussionen mit frühpädagogischen Fachkräfte aus Bayern

Gruppendiskussion frühpädagogische Fachkräfte									
	Homogene Zusammensetzung					Heterogene Zusammensetzung			
<b>TeilnehmerInnenanzahl (TN)</b>	2 TN	2 TN	3 TN	3 TN	3 TN	3 TN	3 TN	6 TN	6 TN
<b>Ausbildungshintergrund</b>	Erz.	Erz.	Erz.	Erz.	Kipfl.	Erz., Kipfl., FSJ	Erz., Kipfl.	Erz., Kipfl.	Erz., Kipfl.
<b>Leitungs- oder stellv. Leitungsfunktion</b>	nein	ja	nein	nein	nein	ja	ja	ja	nein
<b>Alter der betreuten Kinder</b>	6-12 Jahre	2-6 Jahre	2-6 Jahre	2-6 Jahre	2-6 Jahre	0-6 Jahre	0-6 Jahre	0-6 Jahre	0-3 Jahre
<b>Trägerzugehörigkeit der Einrichtung</b>	Städtisch (Hort)	Städtisch	Städtisch	Städtisch	Städtisch	Privat (städt. Förderung)	Privat (Elterninitiative)	Städtisch	Privat

(Quelle: Gruppendiskussion und Kurzfragebogen Gruppendiskussion)

Die neun Gruppendiskussionen mit insgesamt 31 TeilnehmerInnen fanden zwischen September 2012 und April 2013 statt, dauerten im Schnitt 93,2 Minuten und wurden von der Autorin durchgeführt. Diese war für die Technik (Aufnahmegerät, Flip-Chart, Kartenabfrage und Selbstausfüller) verantwortlich und fungierte als Moderatorin. Jede Gruppendiskussion wurde mittels Tonbandgerät aufgezeichnet, transkribiert und nach den einschlägigen Techniken ausgewertet (vgl. dazu Kapitel 6.4.1). Die schriftliche Aufbereitung der Daten erfolgte auf der Basis eines *mittleren* Transkriptionssystems. Bei allen Diskussionen wurde nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsvorhabens

und des Moderators sowie der Betonung von Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme eine „gesprächsförderliche [und vertrauensvolle] Atmosphäre“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 52) hergestellt, indem zunächst die TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekamen, sich selbst und ihre Funktion innerhalb der Einrichtung vorzustellen, aber auch über bestehende aktuelle Problemlagen zu diskutieren. Im Anschluss daran wurden Fragen zu bisher nicht angesprochenen und für das Vorhaben relevanten Themenkomplexen gestellt. Dazu wurde, um die Diskutanten dem Thema näher zu bringen, zunächst über deren Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und im Anschluss daran über grundlegende Erwartungen und Erfahrungen bei der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen gesprochen („*Ganz allgemein: Was erwarten Sie sich, wenn Sie an einer Fort- und Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen, bzw. was ist Ihnen wichtig?*“). Das Öffnen der TeilnehmerInnen durch das Schildern eigener Erfahrungen und Erlebnisse, wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung von Gruppendiskussionen angesehen (Kühn & Koschel, 2011). Zusätzlich wurde eine offene Gesprächssituation durch die Möglichkeit, am Ende der Diskussionen freie Anmerkungen zu äußern, gewährleistet (Loos & Schäffer, 2001).

Wie Tabelle 6.13 entnommen werden kann, haben die Gruppendiskussionen in unterschiedlich geförderten Einrichtungen stattgefunden. Dazu gehörten drei private Einrichtungen und sechs städtische Einrichtungen mit zu betreuenden Kindern im Alter von null bis sechs Jahren sowie sechs bis zwölf Jahren. 96,8 Prozent der Befragten sind weiblich. Das spiegelt das unausgeglichene Geschlechterverhältnis in Deutschland innerhalb des Berufes wieder (vgl. Kapitel 2). Der Altersdurchschnitt der TeilnehmerInnen liegt bei 35,7 Jahren, wobei der Großteil in einem Alter zwischen 20 und 39 Jahren (20 von 31 Personen) ist. Zwei Personen sind unter 20 Jahren, vier Personen sind unter 50 und fünf Personen unter 60 Jahren (vgl. Tabelle A3, im Anhang). Gut zwei Drittel der befragten frühpädagogischen Fachkräfte haben angegeben zum Zeitpunkt der Befragung vollzeitbeschäftigt zu sein, 22,6 Prozent sind mit 75 Prozent Arbeitszeit teilzeitbeschäftigt (vgl. Tabelle 6.14).

Tabelle 6.14: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden frühpädagogischen Fachkräfte (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte) nach institutionellen Rahmenbedingungen und berufsbiografischem Hintergrund

	<i>n</i>			gesamt (N=31)
<b>Funktion innerhalb der Einrichtung</b> ( <i>Mehrfachnennung möglich</i> )	38	<i>Einrichtungsleitung</i>	3	9,7%
		<i>stellv. Einrichtungsleitung</i>	4	12,9%
		<i>Gruppenleitung</i>	13	41,9%
		<i>Zweit- bzw. Ergänzungskraft</i>	8	25,8%
		<i>Springerkraft</i>	1	3,2%
		<i>Springerkraft</i>	1	3,2%
		<i>Praxisanleitung</i>	2	6,5%
		<i>Sonstiges</i>	7	22,6%
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	31	<i>1/2 Stelle</i>	3	9,7%
		<i>3/4 Stelle</i>	7	22,6%
		<i>volle Stelle</i>	20	64,5%
		<i>anderer Stellenanteil</i>	1	3,2%
<b>Höchster allgemein bildender Schulabschluss</b>	31	<i>Hochschulreife/ Abitur</i>	6	19,4%
		<i>Fachhochschulreife/ Abschluss einer Fachoberschule</i>	9	29,0%
		<i>Realschulabschluss/ Mittlere Reife/ Hauptschulabschluss mit Fachoberschulreife, Polytechnischen Oberschule etc.</i>	11	35,5%
		<i>Hauptschulabschluss ohne Fachoberschulreife/ Volksschulabschluss</i>	3	9,7%
		<i>einen anderen Schulabschluss</i>	2	6,5%
<b>Berufliche Ausbildung</b> ( <i>Mehrfachnennung möglich</i> )	46	<i>Erzieher/in</i>	20	64,5%
		<i>Kinderpfleger/in</i>	11	35,5%
		<i>Sozialassistent/in, Sozialbetreuer/in</i>	1	3,2%
		<i>Heilpädagog/in (Fachschule)</i>	1	3,2%
		<i>(Fach-)Hochschulabschluss zur/zum Sozialpädagogen/in, Sozialarbeiter/in, Frühpädagogen/in, Pädagogen/in, Erziehungswissenschaftler/in (Diplom, Bachelor, Master)</i>	9	29,0%
		<i>Keinen beruflichen Abschluss</i>	1	3,2%
		<i>einen anderen beruflichen Abschluss</i>	3	9,7%

(Quelle: Gruppendiskussion und Kurzfragebogen Gruppendiskussion)

Der höchste allgemein bildende Schulabschluss der befragten frühpädagogischen Fachkräfte ist die (Fach-)Hochschulreife (15 von 31 Personen), gefolgt von der Mittleren Reife (11 von 31 Personen). Bei der Frage nach der beruflichen Ausbildung, ebenso wie bei der Funktion innerhalb der Einrichtung, hatten die Fachkräfte die Möglichkeit zwischen mehreren Alternativen zu wählen (vgl. Tabelle 6.14). Dabei haben die befragten Fachkräfte überwiegend eine Ausbildung zur/zum ErzieherIn absolviert (20 von 31 Personen). 11 frühpädagogische Fachkräfte gaben an, die Ausbildung zur/zum KinderpflegerIn gemacht zu haben und insgesamt neun der befragten TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen haben einen spezifischen (Fach-)Hochschulabschluss (Diplom, Bachelor, Master u.ä.). Im Schnitt sind die frühpädagogischen Fachkräfte 10,5 Jahre (zwischen drei Monaten und 39 Jahren) im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung beschäftigt und 12 der 31 Teilnehmer haben im Laufe der letzten 12 Monate eine berufsbezogene Zusatzqualifikation (über die Berufsausbildung oder das Studium hinaus) erworben. Die

Art der Zusatzqualifikation ist für die folgende Arbeit inhaltlich nicht relevant und soll daher nicht weiter beachtet werden.

Die Skala zum Weiterbildungsklima innerhalb der Gruppendiskussion wurde in Anlehnung an Beher & Walter (2012) verwendet. Auf die Instruktion „Für wie zutreffend halten Sie die folgenden Aussagen zu Fort- und Weiterbildung aus der Perspektive Ihrer Kindertageseinrichtung?“ waren die Items anhand einer vierstufigen Skala von „gar nicht zutreffend“ bis „sehr zutreffend“ zu beantworten. Tabelle 6.15 zeigt die Items der Skala Weiterbildungsklima mit entsprechenden deskriptiven Statistiken. Die interne Konsistenz liegt bei  $\alpha=.75$  (ohne das Item Sonstiges). Das Weiterbildungsklima aller Gruppendiskussionen kann mit  $M_{\text{Skala}}=3.08$  ( $SD_{\text{Skala}}=.59$ ,  $N_{\text{Skala}}=31$ ) als eher positiv bezeichnet werden.

Tabelle 6.15: Skala Weiterbildungsklima Gruppendiskussion

Weiterbildungsklima	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weglassen
$M_{\text{Skala}}=3.08$ ( $SD_{\text{Skala}}=.59$ ; $N_{\text{Skala}}=31$ ) Cronbachs Alpha =.75 ( $N=24$ )					
<i>Alle MitarbeiterInnen haben die gleichen Rechte und Möglichkeiten an Weiterbildungen teilzunehmen</i>	24	3.54	.932	.599	.682
<i>Meine direkten Vorgesetzten schätzen Fort- und Weiterbildung</i>	24	3.46	.588	.494	.722
<i>Ich bringe die Inhalte absolvierter Weiterbildungen in das Team ein</i>	24	3.13	.741	.683	.669
<i>Unsere Weiterbildungsbedürfnisse werden schnell aufgegriffen</i>	24	2.96	.806	.583	.690
<i>Ich bin zu bestimmten Fort- und Weiterbildungen verpflichtet</i>	24	2.88	1.154	.400	.761
<i>Die Eltern interessieren sich für unsere Weiterbildungen</i>	24	2.08	.776	.310	.758

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (gar nicht zutreffend – eher nicht zutreffend – eher zutreffend – sehr zutreffend). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Die Items bezüglich der Einstellung der frühpädagogischen Fachkräfte über die Lebens- und Arbeitssituation der WeiterbildnerInnen („Bitte geben Sie Ihre persönliche Einschätzung über die Lebens- und Arbeitssituation der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen/ReferentInnen in der Frühpädagogik ab“) wurde in Anlehnung an das Projekt Paell verwendet (vgl. Kapitel 5.3; Nittel et al., 2014). Die Items waren anhand einer vierstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ zu beantworten. Zusätzlich wurde den frühpädagogischen Fachkräften die Möglichkeit gegeben die Antwortalternative „weiß ich nicht“ anzukreuzen. Zwar besteht hier die Gefahr der Meinungslosigkeit nach Raithel (2008), das Hinzufügen dieser zusätzlichen Antwortalternative wurde aber bewusst gewählt, da es sich hier um die Fremdeinschätzung einer anderen Berufsgruppe u.a. im Hinblick auf persönliche Angaben (bspw. Bezahlung) handelt und nicht zwin-

gend davon ausgegangen werden konnte, dass die frühpädagogischen Fachkräfte dieses Wissen haben. Die Ergebnisse werden im Rahmen der Auswertung von Bedeutung und an entsprechender Stelle eingesetzt (vgl. Kapitel 7.4). Daher sollen hier nur kurz die für die vorliegende Arbeit verwendeten Items, nicht aber die Ergebnisse vorgestellt werden:

1. WeiterbildnerInnen genießen aus meiner persönlichen Sicht eine hohe Wertschätzung.
2. Die Bezahlung von WeiterbildnerInnen entspricht ihren Leistungen.
3. Die Ausbildung der WeiterbildnerInnen bereitet sie gut auf ihre Tätigkeit vor.
4. Die meisten WeiterbildnerInnen sind mit ihrer Arbeit zufrieden.
5. In der Öffentlichkeit genießen die WeiterbildnerInnen hohes Ansehen.

Im Folgenden werden die quantitativen und qualitativen Auswertungsmethoden der vorliegenden Arbeit beschrieben.

## **6.4 Auswertungsmethoden und Gütekriterien**

Ziel des folgenden Kapitels ist es auf die einzelnen Auswertungsmethoden bzw. auf das Vorgehen bei der Auswertung der Daten der vorliegenden Untersuchung sowie auf die Gütekriterien der quantitativen und der qualitativen Untersuchung einzugehen.

### **6.4.1 Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen Erhebungen**

Zunächst wird die Vorgehensweise bei der quantitativen Erhebung dargestellt, um im Anschluss daran zum Hintergrund der qualitativen Auswertung Stellung zu nehmen.

#### **Quantitative Erhebung**

Die quantitative Erhebung beinhaltet sowohl die Auswertung und Analyse der Online-Befragung als auch die der eingesetzten Kurzfragebögen (problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen). Die Items des Fragebogens sowie der Kurzfragebögen wurden mit Unterstützung der Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20 ausgewertet (Bühl, 2012). Antwortverzerrungen wurde so weit wie möglich entgegengewirkt, indem die unterschiedlichen Fragebögen getestet, verbessert und auf eine Kontrolle der Befragungssituation geachtet wurde (Raithel, 2008). Die gewonnenen Daten aus den Kurzfragebögen haben eine vorrangig dokumentarische Funktion. Die geringen Fallzahlen lassen meist nur Häufigkeitsauszählungen sowie Darstellungen der Mittelwerte zu. Die Kurzfragebögen wurden von allen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen (N=31) und der problemzentrierten Interviews (N=20) in Anwesenheit des Interviewers ausgefüllt. Verständnisfragen wurden direkt vor Ort geklärt, so dass keine weitere Bereinigung der Datensätze notwendig war. Zwei TeilnehmerInnen der prob-

lemzentrierten Interviews haben den Kurzfragebogen aus Zeitgründen abgebrochen. Die fehlenden Antworten werden als Missings (fehlenden Werte) behandelt (Raithel, 2008). Die Bereinigung des Datensatzes der Online-Befragung erfolgte im Kontext des Forschungsprojektes „Koproff“. Details über das Vorgehen finden sich im Abschlussbericht des Projektes (2014). In Folge der Länge des Online-Fragebogens und durch die Option, keine Antwort geben zu müssen (Entscheidung des Projektteams), traten Antwortverweigerungen auf. Diese werden als *fehlende Werte* behandelt. Die Missings werden durch die Option des paarweisen Fallausschlusses an entsprechenden Stellen nicht berücksichtigt. Die Tendenz der Probanden sozial erwünschte Antworten zu geben, kann zu einer Verzerrung der Daten führen (Amelang & Bartussek, 1997; Raithel, 2008). In den Fragebögen sind Items enthalten, die sensible Daten erfragen und damit dieses Antwortverhalten begünstigen können. Begründet durch die Länge des Fragebogens und der Interviews bzw. Gruppendiskussionen wurde zwar auf die Aufnahme von Kontrollitems verzichtet, die zugesicherte und im Rahmen der Durchführung unterstrichene Anonymität der Erhebung und der Auswertung wirkt dem Effekt der *sozialen Erwünschtheit* allerdings entgegen. Die *Tendenz zur Mitte* wurde umgangen, indem weitestgehend vierstufige Skalen verwendet wurden.

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit überwiegend qualitative Ergebnisse für die Beantwortung der Fragestellungen verwendet werden, steht die beschreibende (deskriptive) Statistik im Vordergrund. Die Auswertung der quantitativen Ergebnisse erfolgt in erster Linie vor dem Hintergrund univariater Analysemethoden (Häufigkeiten, Mittelwerte, Anteilswerte und Streuungsmaße), um statistische Kennwerte zu ermitteln. An einigen Stellen werden bivariate Analysemethoden (Korrelationen und Mittelwertvergleiche) für die Auswertung herangezogen, um Zusammenhangsanalysen zwischen zwei Variablen herzustellen. An entsprechenden Stellen (bspw. Auswertung der Motive) werden auch multivariate Analysemethoden für die Auswertung verwendet. Dazu gehören in der vorliegenden Arbeit Varianzanalysen (ggf. mit Post-Hoc-Test) als strukturprüfende und Faktorenanalysen (in der vorliegenden Arbeit immer: Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Methode, Kaiserkriterium) als strukturentdeckende Methode (Raithel, 2008; Bühner & Ziegler, 2009). Alle inferenzstatistischen Signifikanzprüfungen erfolgen auf einem a priori festgelegten Alpha-Niveau von .05. Die Beurteilung der Höhe der Signifikanzniveaus wie auch die Beurteilung der Höhe der Korrelationskoeffizienten, orientieren sich an Raithel (2008). Die Beurteilung der Höhe der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha,  $\alpha$ ) erfolgt in Anlehnung an Schnell, Hill und Esser (2008). Demnach werden Alphawerte über .80 als akzeptabel bewertet. Niedrigere Koeffizienten werden aber ebenfalls akzeptiert. Alphawerte unter .60 werden in der vorliegenden Arbeit in der Regel nicht mehr als akzeptabel betrachtet. Die verwendeten Items und Ausprägungen wurden so umgepolt, dass sie alle die gleiche Tendenz aufweisen. Die geringste Ausprägung hat dabei immer die Zuordnung „1“ (bspw. „trifft überhaupt nicht

zu“). Die Fragen werden, anstatt in ihrer gesamten Bandbreite, lediglich hinsichtlich tendenzieller Zustimmung/Ablehnung analysiert: Die Ausprägungen wurden umgepolt, so dass vier zu zwei Antwortalternativen zusammengefasst wurden (bspw. „1=stimme gar nicht zu“ und „2=stimme eher nicht zu“ zu 1=stimme gar/eher nicht zu). Die Antworten der offenen oder halboffenen Fragen wurden in die Analysesoftware MAXqda eingepflegt. Je nach Fragestellung und Anzahl der Antworten wurden diese nach Häufigkeiten sortiert oder in vorher festgelegte Oberkategorien zusammengefasst und vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert (Reinders, 2011; Kuckartz, 2012).

## Qualitative Erhebung

Die qualitative Erhebung beinhaltet neben Experteninterviews und problemzentrierten Interviews auch Gruppendiskussionen. Zur Aufbereitung der qualitativen Daten wurde das Material wörtlich transkribiert. Somit kann die genaue Erfassung der Gesprächssituation gewährleistet werden. Die Auswertung erfolgt überwiegend vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse, welche einen wesentlichen Beitrag für unterschiedliche sozial- und kommunikationswissenschaftliche Zusammenhänge leistet und, neben der objektiven Hermeneutik oder der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, eine der wichtigsten Methoden für die Auswertung kommunikativen Materials darstellt (Mayring, 2008). Als explizit theorie- und regelgeleitete Analyse ist durch die qualitative Inhaltsanalyse eine systematische und strukturierte Arbeit mit dem Textmaterial möglich, was einen entscheidenden Vorteil der Methode darstellt, da die Systematisierung den Kritikpunkt der Willkürlichkeit qualitativer Methoden einschränkt (Mayring, 2002). Nach Mayring (2010) sind die „Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (...) in den Sozialwissenschaften zu einer Standardmethode der Textanalyse geworden“ (ebd., 2010, S. 601). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „das technische *Know-how* im Umgang mit großen Textmengen [zu] verwenden, um auch stärker die interpretative Textanalyse intersubjektiv überprüfbar durchzuführen“ (Mayring, 2010, S. 601, Hervorh. i. Orig.). Im Gegensatz zur quantitativen Analysetechnik des Textmaterials, welche sich zunächst nur auf den offensichtlichen Inhalt beschränkte, bezieht die Methode nun die Erschließung latenter Sinngehalte und -strukturen mit ein (Mayring, 2010, S. 602). Vorteil ist dabei, dass auch Einzelfälle oder Aspekte berücksichtigt werden können, die innerhalb des vorliegenden Textes nicht präzise an- oder ausgesprochen werden (Mayring, 2002). Textverstehen und Textinterpretation stehen im Vergleich zur klassischen Inhaltsanalyse im Vordergrund (Kuckartz, 2012). Mayring und Brunner (2010) schildern drei unterschiedliche Vorgehensweisen für den Umgang mit dem Material: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung*. Während zusammenfassende Techniken eine Reduktion auf die relevanten Inhalte vornehmen, werden unklare Textstellen durch explizierende Techniken in den Blick genommen. Ziel der strukturierenden Techniken ist es, das Material nach einzelnen Analyseaspekten hindurch zu untersuchen (ebd., S.

326). Die Techniken werden so angewendet, dass sie die zugrundeliegende Fragestellung nicht nur beantworten können, sondern auch auf das Material anwendbar sind. Dabei ist auch eine Kombination der unterschiedlichen Vorgehensweisen möglich, was auch im Falle der vorliegenden Arbeit geschehen ist. Vorherrschend ist dabei die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Sie wurde gewählt, da es auf diese Weise möglich ist, sowohl eine bestimmte Struktur aus dem Material heraus zu arbeiten als auch in umgekehrter Weise anhand von vorher definierten Kriterien, d.h. deduktiv, einen Querschnitt durch das Material zu ziehen oder das Material anhand bestimmter Kriterien einzuschätzen (Lamnek, 2010). Es kann zwischen *formaler* Strukturierung – anhand formaler Strukturierungsgesichtspunkte wird es möglich, eine innere Struktur herauszufiltern –, zwischen *inhaltlicher* Strukturierung – das Material wird hierbei extrahiert und zu bestimmten Inhaltsbereichen zusammengefasst –, zwischen *typisierender* Strukturierung – dabei wird auf einer Typierungsdimension nach einzelnen, herausstechenden Ausprägungen im Material gesucht und diese anschließend genauer beschrieben – und *skalierender* Strukturierung – das Material wird nach Dimensionen in Skalenform eingeordnet –, unterschieden werden (Lamnek, 2010; Gläser-Zikuda, 2011). Die typisierende Strukturierung ist bspw. im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Analyse der Aussagen der WeiterbildnerInnen zum professionellen Selbstbild in Verbindung mit dem berufsbiografischen Hintergrund von Bedeutung, da hier spezifische Typen von WeiterbildnerInnen herausgearbeitet werden. Das entscheidende Merkmal dieser Methode ist das Kategoriensystem. Es wird auf der Basis der Theorie entwickelt und vor der Auswertung bestimmt (Mayring, 2008). Die Strukturierungsdimensionen werden dabei so definiert, „dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring, 2002, S. 118). Die Regeln hierfür sind nach Mayring und Brunner (2010) in drei Schritte unterteilt: *Die Kategoriendefinition*, die festlegt welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen, die *Ankerbeispiele*, die prototypische Textstellen aus dem Material festlegen und damit die Kategorien veranschaulichen, und als dritten Schritt das Erstellen von *Kodierregeln* um eventuellen Abgrenzungsproblemen entgegenwirken zu können und klar abgegrenzte Zuordnungen möglich zu machen. Der aus diesen Arbeitsschritten resultierende ausführliche und theoretisch fundierte *Kodierleitfaden* wurde unter Verwendung des Programmes MAXqda<sup>11</sup> (Version 10), einer Software für qualitative Datenanalyse, entwickelt und mündete im Anschluss daran in ein Kategoriensystem. Der Leitfaden bildet so die Arbeitsgrundlage für die weitere Durchsicht und Strukturierung des Materials, sollte aber dennoch für eventuelle Erweiterungen, die sich während der Auswertung induktiv aus den Daten ergeben, flexibel handhabbar sein. Es wurden hierbei für die vorliegenden Fragestellungen wesentliche Oberkategorien analog zu den unterschiedlichen Leitfäden gebildet (vgl. Kapitel 6.3.1, 6.3.3 und 6.3.4). Die Auswahl der Leitfadenfragen stellt in diesem Zusammenhang kei-

---

<sup>11</sup> Verfügbar unter: <http://www.maxqda.de/>

neswegs eine ausschließliche und einschränkende Perspektive dar, sondern ist als offene Orientierungshilfe zu verstehen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass nicht ausschließlich nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen wurde. Auch der induktiven Kategorienbildung, welche in ihrem Vorgehen der Kodierung bei der Grounded Theory ähnelt (Mayring & Brunner, 2010; vgl. zur Grounded Theory auch Hülst, 2010), kommt im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Bedeutung zu. Anhand eines theoriegeleiteten (deduktive Kategorienbildung) und am Material getesteten und weiterentwickelten Kategoriensystems (induktive Kategorienbildung) erfolgt die systematische Analyse des erhobenen Materials (Mayring, 2008). Damit folgt das Vorgehen einer Mischform der Kategorienbildung, die u.a. bei Kuckartz (2012) als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet wird und dadurch gekennzeichnet ist, dass die ersten deduktiv gebildeten Kategorien (Hauptkategorien) als „eine Art Suchraster“ (ebd., S. 69) fungieren, um im Anschluss daran Subkategorien aus dem den Hauptkategorien zugewiesenen Material zu generieren. Hierbei werden grob die im Rahmen des Interviewleitfadens vorgegebenen Themenstrukturen aufgegriffen und damit gleichzeitig sowohl die speziellen Fragestellungen als auch die zugrunde liegende theoretische Vorarbeit der vorliegenden Arbeit wiedergegeben. Die Anzahl der Haupt- und der Subkategorien variiert dabei in Anlehnung an die entsprechenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Die Haupt- oder Oberkategorien finden sich also sowohl im Kodierleitfaden, als auch in dem daraus entstandenen Kategoriensystem wieder. Den Kategorien wurden entsprechende Textbestandteile aus dem Material zugewiesen. Spezifische Kodierregeln wurden nicht erstellt, da keine einmalige Zuordnung stattfindet, sondern inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Auf diese Weise ist es möglich, einem Textabschnitt mehrere Kodierungen zuordnen zu können. Als Beispiel soll hier ein Ausschnitt aus einer der Gruppendiskussionen (GD) angeführt werden:

*„I: Wie schätzt ihr denn selbst so die Referenten wert?*

*T6w: Das kommt auf die Fortbildung an.*

*T3w: Also wenn ich von der Fortbildung was mitnehmen kann, dann ja. Ich habe bis jetzt noch keine richtig schlechten Erfahrungen gemacht. Die waren meistens positiv.*

*T2w: Ich denke halt, wenn man so eine Fortbildung besucht, extra dorthin fährt und dafür Geld bezahlt, hat man einen bestimmten Anspruch und wenn dieser nicht erfüllt wird, ist man dementsprechend enttäuscht und findet das nicht so gut. Dann schätzt man ihn auch nicht so wert, als wenn er die Erwartungen erfüllt. Wenn die Erwartungen erfüllt werden, empfiehlt man ihn auch weiter oder geht wieder hin“ (GD7, Z. 276-279, S. 21).*

Dieser Ausschnitt gibt dabei nicht nur eine Antwort auf die persönliche Wertschätzung durch die Fachkräfte, sondern gibt gleichzeitig Auskunft über bisherige Erfahrungen mit WeiterbildnerInnen. Zudem wird ein Einblick in die Hintergründe der Bedeutung von Erwartungen an ein Seminar gewährt. Diese Kodierungen widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich vielmehr gegenseitig und können u.a. erste wertvolle Hinweise

auf eine Verknüpfung zwischen der Wertschätzung einer/s WeiterbildnerIn und den vorausgegangenen Erfahrungen mit und Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung liefern. Wie deutlich geworden ist, wird das systematische und theoriegeleitete Vorgehen durch einen Ablauf durchgesetzt, der sich durch strenge Regelgeleitetheit und damit die Einhaltung und Möglichkeit der Überprüfung qualitativer Gütekriterien (Gläser-Zikuda, 2011; vgl. nachfolgendes Kapitel) auszeichnet. Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet damit explizite Regeln und das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können.

Um die zugesicherte Anonymität der befragten TeilnehmerInnen innerhalb der Gruppendiskussionen und Interviews gewährleisten zu können, wurden die Namen der Diskutanten sowie die Einrichtung in der sie tätig sind, unkenntlich gemacht. Dazu wurde der Name der Befragten in den Experteninterviews (ExI) und problemzentrierten Interviews (PrI) aufgrund der Einheitlichkeit in beiden Fällen mit einem „E“ für „ExperteIn“ abgekürzt und innerhalb der Gruppendiskussionen mit einem „T“ für „TeilnehmerIn“. Bei den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen wurde zusätzlich eine Zahl hinzugefügt, die sich nach der Reihenfolge der ersten Wortmeldung innerhalb der Diskussion richtete (also T1, T2, T3,...). Diese wurden ergänzt mit einem „w“ für weibliche Teilnehmerinnen/Expertinnen und einem „m“ für männliche Teilnehmer/Experten.

#### **6.4.2 Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung**

Im Folgenden wird auf die, für die vorliegende Untersuchung, relevanten Gütekriterien sowohl aus der quantitativen, als auch der qualitativen Forschung eingegangen.

##### **Quantitative Forschung**

Zu den Hauptgütekriterien quantitativer Forschung zählen die Objektivität (Unabhängigkeit des Instrumentes vom Untersucher), die Reliabilität (Zuverlässigkeit der Erhebungsmethode) sowie die Validität (Gültigkeit oder Aussagekraft einer empirischen Untersuchung). Die Konstruktion und die Auswertung des Online-Fragebogens sowie der Kurzfragebögen orientierten sich, soweit dies möglich war, an den Gütekriterien quantitativer Forschung. Schwächen können dabei teilweise durch die Stärken der qualitativen Forschung ausgeglichen werden (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009; vgl. Kapitel 6.2.2).

Die *Objektivität*, als Voraussetzung für Reliabilität, kann in verschiedene Ausprägungen unterteilt werden. Die *Durchführungsobjektivität* ist durch eine detaillierte und schriftlich festgehaltene Durchführungsbeschreibung gesichert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden offene Antwortalternativen sowie Hybriditems mit Interpretationsspielraum verwendet. Da die Interpretationen mit einer zweiten, in die Thematik und das Projekt eingeführten Person verglichen und gegebenenfalls verbessert wurden, ist auch

die *Auswertungsobjektivität* gesichert. Zudem wurde der Online-Fragebogen innerhalb des Projektteams konstruiert und verfeinert (Böhm-Kasper et al., 2009; Rost, 2005). Auch die *Interpretationsobjektivität* kann im Kontext der vorliegenden Arbeit als gewährleistet angesehen werden, da die Ergebnisse mit Personen, welche mit der Thematik der Arbeit und des Projektes vertraut waren, diskutiert, verbessert und optimiert wurden (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Die Überprüfung der *Reliabilität*, also des Grades der Reproduzierbarkeit des Instrumentes, wurde bereits innerhalb des Projektes für einzelne Skalen durchgeführt (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Im Zuge der für diese Arbeit relevanten Itemanalysen wurde die Reliabilität der verwendeten Skalen mit Hilfe des Cronbachs Alpha-Koeffizienten errechnet und wird in Kapitel 6.3.2 sowie an den entsprechenden Stellen der Auswertung (vgl. Kapitel 7.2) dargestellt. In den meisten Fällen konnten die Trennschärfekoeffizienten eine hohe Reliabilität bestätigen. Dies war jedoch nicht für alle Itemanalysen notwendig, da teilweise auch nur einzelne Items und keine vollständigen Skalen für die Beantwortung entsprechender Fragestellungen vonnöten waren. Die *Validität* stellt das wichtigste Gütekriterium einer Untersuchung dar (Böhm-Kasper et al., 2009; Bortz, 2005). Die *interne Validität* sagt dabei aus, dass die gewonnenen Ergebnisse eindeutig zu interpretieren sind. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung nur bedingt der Fall, da der Online-Fragebogen nicht unter Laborbedingungen und nicht unter Aufsicht stattfinden konnte. Einzig für Nachfragen standen die VersuchsleiterInnen per Email zu Verfügung. Es konnte keine Absprache der TeilnehmerInnen untereinander sowie zwischenzeitliches Geschehen, Veränderungen der Entwicklung der Versuchsperson während der Untersuchung oder störende Einflüsse verhindert werden (Rost, 2005). Dies trifft in abgeschwächter Form auch für die Bearbeitung der Kurzfragebögen zu. Da diese im Arbeitskontext der WeiterbildnerInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte – und damit auch nicht unter Laborbedingungen – bearbeitet wurden, konnten Störungen (z.B. durch das Läuten des Telefons oder Unterbrechungen durch ArbeitskollegInnen oder Kinder) nicht vermieden werden. Einen Weg, die damit schwache interne Validität auszugleichen, stellt die Triangulation unterschiedlicher Forschungsmethoden dar (vgl. Kapitel 6.2.2 und das nachfolgende Kapitel), da die qualitative Methode eine hohe interne Validität aufweist. Durch das vorherige telefonische Erfassen der Multiplikatoren, der TeilnehmerInnen der problemzentrierten Interviews sowie der Gruppendiskussionen, wurde gewährleistet, dass es sich bei den TeilnehmerInnen auch um die zu untersuchenden pädagogisch Tätigen der Zielgruppe der WeiterbildnerInnen oder frühpädagogische Fachkräfte handelte. Auf diese Weise wurde die *externe Validität* erhöht. Des Weiteren kann aufgrund der engen Zusammenarbeit mit ExpertInnen bei der Fragebogenerstellung für den Untersuchungsgegenstand und des Einsatzes bereits getesteter Fragestellungen aus anderen Studien und Untersuchungen (u.a. Nittel et al., 2014; Beher & Walter, 2012; Beher & Walter, 2010; BMBF, 2004), davon ausgegangen werden, dass die formulierten Items das zu

messende Merkmal erfassen und damit die *Inhaltsvalidität* weitestgehend gewährleistet wird (Bortz & Döring, 2006; Raithel, 2008).

### **Qualitative Forschung**

Da die zuvor beschriebenen, „klassischen Gütekriterien“ (Mayring, 2008, S. 110; Lamnek, 2010), nicht einfach auf die qualitative Forschung übertragen werden können (Fuhs, 2007; Flick, 2011), formuliert Mayring (2002; 2008) weitere Gütekriterien, die zur Sicherung der Qualität der Forschung dienen sollen. Dabei ist eine transparente und genaue *Dokumentation der Verfahrensweise* von Bedeutung, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können (Mayring, 2008). Im Kontext der vorliegenden Arbeit erfolgt dies durch die transparente Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen (Explikation des Vorverständnisses), die Darstellung der einzelnen Methoden mit ihrer Anwendung (Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums und Durchführung der Erhebung) und deren Verknüpfung mit den Ergebnissen (Auswertung der Datenerhebung; *Argumentative Interpretationsabsicherung*). Darüber hinaus hat eine möglichst detailgetreue Darstellung des methodischen Vorgehens stattgefunden. Das Datenmaterial liegt in schriftlicher bzw. digitaler Form vor (Mayring 2002; 2008). Neben dem Umgang mit den Daten betrifft ein weiterer wichtiger Aspekt deren Auswertung. Hier wird insbesondere von der qualitativen Forschung eine gewisse Systematik der Vorgehensweise gefordert (Gütekriterium der *Regelgeleitetheit*). Die Systematisierung durch Verfahrensregeln erfolgt innerhalb der vorliegenden Arbeit durch die Einbettung in das Forschungsprojekt „Koproff“. Hier wurden die einzelnen Analyseschritte von vorne herein festgelegt und terminiert, wobei sich die Durchführung der Gruppendiskussionen in diesen zeitlichen Rahmen eingefügt hat. Eine weitere Strukturierung der Vorgehensweise erfolgte durch die Datenauswertung vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 6.4.1). So wurde im Rahmen des Projektes ein einheitlicher Kodierleitfaden für die systematische Auswertung der Daten der WeiterbildnerInnen, sowie der Vergleichsgruppen der TrägervertreterInnen erstellt. In Anlehnung daran wurde ein solcher Leitfaden auch für die Gruppendiskussionen mit den frühpädagogischen Fachkräften angefertigt. Damit wird die Vergleichbarkeit der Aussagen gewährleistet. Zusätzlich wird die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse sowie der Auswertungsschritte durch die Anwendung des Programmes MAXqda unterstützt. Das vierte Kriterium betrifft die *Nähe zum Gegenstand*. Insbesondere in der pädagogischen qualitativen Forschung muss darauf geachtet werden, dass die Erhebungssituation so realitätsnah wie möglich angelegt wird. Die Gruppendiskussionen fanden in Bezug auf das Merkmal „Tätigkeit als frühpädagogische Fachkraft“ in homogenen Gruppen statt. In der vorliegenden Arbeit wurden die Gruppendiskussionen in dem natürlichen Umfeld der Teilnehmer durchgeführt, also in den Räumen der Einrichtung in der sie tätig sind. Die Experteninterviews und die problemzentrierten Interviews fanden

innerhalb des Projektkontextes und außerhalb der vorliegenden Arbeit statt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass auch hier die Interviews zum größten Teil im Arbeitsumfeld der TeilnehmerInnen – im Falle der haupt- oder nebenberuflichen Honorarkräfte konnte dies durchaus bedeuten, dass der Arbeitsplatz in die häusliche Umgebung der TeilnehmerInnen integriert war – stattfanden (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Durch eine offene Gesprächskultur und die Rolle des „Interviewers“ als Moderator, wurde ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen dem Interviewer und den TeilnehmerInnen der Diskussion – wie auch der Interviews – hergestellt (Mayring, 2008). Gleichzeitig wird durch die inhaltsgetreue Transkription eine möglichst genaue Abbildung der Wirklichkeit garantiert. Das Gütekriterium der *kommunikativen Validierung* wurde erfüllt, indem nicht nur bei der Erstellung des Leitfadens, sondern auch des Kategoriensystems, in mehreren Team- und Projektsitzungen Rücksprache auf Verständlichkeit gehalten und ggf. Anpassungen oder Veränderungen durchgeführt wurden. Dies war im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Wahrnehmung der WeiterbildnerInnen eine besondere Rolle spielt und missverständliche Kodierungen vermieden werden sollten. Die Kodierungen wurden durch eine, in den Forschungsgegenstand eingearbeitete, Projektmitarbeiterin sowie durch eine projektferne Person stichprobenartig auf ihre Verständlichkeit hin kontrolliert. Im Anschluss daran wurde in Feedbackgesprächen Rücksprache gehalten. Durch dieses konsensuelle Kodieren wurde die Trennstärke des Kategoriensystems verbessert (Kuckartz, 2012). Die Veränderungen wurden in die Ergebnisse mit aufgenommen, um so die Qualität der Kategorien optimieren zu können. Zudem wurden die Erkenntnisse des Projektes und an wesentlichen Stellen auch Teile der vorliegenden Arbeit, innerhalb des Abschlussworkshops des Projektes mit den Beforschten sowie im Kontext mehrerer Teamsitzungen diskutiert. Dabei waren auch externe Experten anwesend. Erste Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit wurden zusätzlich im Rahmen von Präsentationen mit Experten des Deutschen Jugendinstitutes (DJI), aber auch im Kontext eines Netzwerktreffens von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte diskutiert („Regionales Netzwerk Bayern: Qualifizierung für die ersten Lebensjahre“), und damit mit nicht in das Projekt oder die vorliegende Arbeit involvierten WeiterbildnerInnen. Auch diese Erkenntnisse flossen in die Optimierung ein. Durch Verknüpfung verschiedener Methoden wurde das Gütekriterium der *Triangulation* erfüllt (Mayring, 2008; vgl. Kapitel 6.2.2). Die Zuverlässigkeit der Messinstrumente kann auf diese Weise optimiert und verschiedene Sinndimensionen können angesprochen werden (Schründer-Lenzen, 2010, S. 151). Hierbei spielen insbesondere die Validierungsfunktion in der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden und die Triangulation als Möglichkeit der kommunikativen Validierung, eine bedeutende Rolle. Subjektive und objektive Theorien werden dabei ausgetauscht und wissenschaftliche sowie alltäglich-subjektive Wissenskonzepte treffen aufeinander (ebd., S. 154). Auf diese Weise können spezifische Phänomene miteinander verglichen

---

sowie weitreichender und detaillierter aufgezeichnet, abgesichert und nachvollzogen werden (Mayring, 2002; Kuckartz, 2012).

## 7 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Nachdem das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, werden nun die zentralen Ergebnisse entlang der Fragestellungen vorgestellt und vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert (vgl. Kapitel 6.2.2).

Zunächst werden der (berufs-)biografische Hintergrund der WeiterbildnerInnen sowie deren Motive die Weiterbildungstätigkeit aufzunehmen, thematisiert. Dabei wird auch ein Blick auf die Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen geworfen (vgl. Kapitel 7.1). Im Anschluss daran werden die (pädagogischen) Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften werden dabei den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen gegenübergestellt (vgl. Kapitel 7.2). Kapitel 7.3 fokussiert die Erwartungen, die von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften an die WeiterbildnerInnen gestellt werden (bspw. im Hinblick auf deren Qualifikation). Dabei wird auch die Frage danach beantwortet, welche Erwartungen die WeiterbildnerInnen, in ihrer Funktion als Rollenträger, von den Bezugsgruppen wahrnehmen. Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Im Anschluss daran wird der (gesellschaftliche) Wert der Weiterbildungstätigkeit sowohl aus Sicht der WeiterbildnerInnen als auch aus Sicht der Bezugsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte dargestellt. Hierbei soll ein Eindruck davon entstehen, welchen Nutzen die WeiterbildnerInnen ihrer Tätigkeit für die Zielgruppe, aber auch für die Gesellschaft zuschreiben. Dabei spielt auch das wahrgenommene Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit eine Rolle (Kapitel 7.4). Kapitel 7.5 bearbeitet explizit die Frage danach, wie sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte in beruflicher Hinsicht beschreiben und was ihre professionelle Identität ausmacht. Die Erkenntnisse werden immer mit Blick auf das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen und deren professionelles pädagogisches Handeln ausgewertet und interpretiert. Vor dem Hintergrund des umfangreichen empirischen Datenmaterials, wird dabei an entsprechenden Stellen immer wieder deutlich gemacht, aus welcher Perspektive (TrägervertreterInnen, WeiterbildnerInnen und/oder frühpädagogische Fachkräfte) die jeweilige Auswertung erfolgt.

### 7.1 Beruflicher Werdegang und Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen in der Frühpädagogik

Wer sind die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte? Um diese Frage beantworten zu können werden in einem ersten Schritt die (berufs-)biografischen Hintergründe der WeiterbildnerInnen analysiert. Dabei kommt der beruflichen Entwicklung

und damit auch den beruflichen Sozialisationsprozessen der WeiterbildnerInnen eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Kapitel 5). Im Anschluss daran und in enger Verknüpfung zueinander, wird in einem zweiten Schritt die Frage beantwortet, was die WeiterbildnerInnen innerhalb der eigenen beruflichen Laufbahn dazu motiviert hat, als WeiterbildnerIn in diesem speziellen Bereich tätig zu werden und wie zufrieden sie mit ihrer aktuellen beruflichen Situation sind (vgl. Kapitel 3). Für die Beantwortung der Fragestellung wird in erster Linie die Perspektive der WeiterbildnerInnen in den Blick genommen. Die Auswertung erfolgt überwiegend durch die Analyse der qualitativen Interviews. Erkenntnisse aus der Online-Befragung liefern dabei erste Informationen über die Motive der WeiterbildnerInnen. Ergänzend dazu wird die Perspektive der TrägervertreterInnen bzgl. der Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen in den Blick genommen. Deren ExpertInnen-Status ermöglicht es, die individuelle Sichtweise der WeiterbildnerInnen durch den Blick der, im Rekrutierungsprozess erfahrenen, ExpertInnen zu ergänzen.

### **7.1.1 Der berufliche Werdegang der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

Nachfolgend werden die beruflichen Hintergründe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte auf mögliche charakteristische Gemeinsamkeiten hin untersucht. Dabei werden, auch mit Blick auf berufliche Sozialisationsprozesse, Hinweise oder Begründungsmomente für die Tätigkeitsmotive der WeiterbildnerInnen herausgearbeitet. Zunächst werden dafür die grundlegenden Merkmale der vorliegenden Stichprobe (Online-Befragung und problemzentrierte Interviews) betrachtet, da sie einen ersten Einblick in diese domänenspezifische Berufsgruppe gewähren.

Die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung überwiegend durch Frauen vertreten (vgl. Tabelle 6.3). Mit einem durchschnittlichen Alter von 49 Jahren sind die befragten WeiterbildnerInnen etwas älter als es bisherige Studien zum Weiterbildungspersonal gezeigt haben (u.a. WSF, 2005; vgl. Kapitel 3.1.3). Drei Viertel der befragten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte haben einen (Fach-)Hochschulabschluss und reihen sich damit in die Erkenntnisse aus bisherigen Untersuchungen ein, nach denen bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen (für frühpädagogische Fachkräfte) ein hoher Anteil AkademikerInnen verzeichnet werden kann (vgl. Tabelle 6.3 und 6.12; Behr & Walter, 2010; Baumeister & Grieser, 2011; Schütz & Nittel, 2012). Dabei überwiegen bei den befragten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, unabhängig vom akademischen Abschluss, die pädagogischen sowie die früh- oder sozialpädagogischen (Aus-)Bildungshintergründe (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Ein kleiner Teil der WeiterbildnerInnen hat zudem eine Ausbildung als (staatlich geprüfte/r) ErzieherIn und/oder KinderpflegerIn und kommt insofern direkt aus dem Praxisfeld der eigenen

Zielgruppe. Die Tendenz, dass die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte überwiegend aus einem pädagogischen Herkunftsberuf kommen, konnten auch bereits erste Studien zu den WeiterbildnerInnen im frühpädagogischen Bereich aufzeigen (Behler & Walter, 2010; Baumeister & Grieser, 2011; Diller, 2014). Darin zeigt sich ein Unterschied im Vergleich zu bisherigen Erhebungen zum Weiterbildungspersonal. In der Studie des WSF (2005) hatte bspw. ein Drittel der befragten WeiterbildnerInnen keinen pädagogischen Ausbildungshintergrund und auch aktuellere Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung (Martin & Langemeyer, 2014; vgl. Kapitel 3.2.2). Darin, dass die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte größtenteils eine berufliche Ausbildung oder ein Studium mit pädagogischem Hintergrund absolviert haben, liegt die – bisher als Voraussetzung der vorliegenden Arbeit – formulierte Annahme begründet, dass es sich bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen um eine *pädagogische* Berufsgruppe handelt. Dass dies auch in der Tätigkeit der WeiterbildnerInnen selbst liegt, werden die nachfolgenden Ausführungen deutlich machen (Schütz & Nittel, 2012; vgl. zu den Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen Kapitel 7.2).

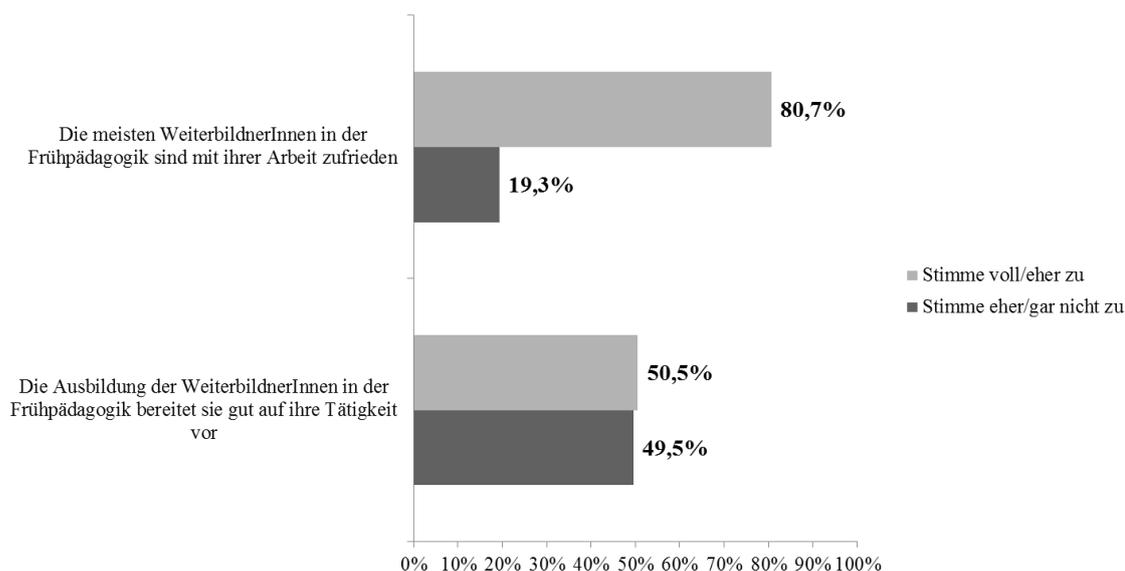
Im Rahmen der problemzentrierten Interviews wurden die WeiterbildnerInnen gebeten, ihren Ausbildungshintergrund, die eigenen beruflichen Stationen sowie den pädagogischen Hintergrund zu schildern (vgl. Kapitel 6.3.3). Der Großteil der befragten WeiterbildnerInnen hat dabei angegeben ein Studium abgeschlossen zu haben oder aktuell (Stand der Interviews: Ende 2012/Anfang 2013) dabei zu sein eines zu absolvieren. Letztere tun dies in einem ausgewählten frühpädagogischen Bereich (bspw. „Pädagogik der frühen Kindheit“). Nur ein geringer Anteil hat kein explizit (sozial-/früh-)pädagogisches Studium oder Lehramtsstudium abgeschlossen. Ein knappes Drittel der WeiterbildnerInnen hat nach eigenen Angaben eine Ausbildung zur/zum ErzieherIn und diesen Beruf auch ausgeübt, teilweise in einer Leitungs- oder stellvertretenden Leitungsfunktion (vgl. zum Beruf der ErzieherIn Kapitel 2). Das heißt, dass auch ein Teil der WeiterbildnerInnen aus den problemzentrierten Interviews konkrete Erfahrungen mit dem Praxisalltag in Kindertageseinrichtungen gemacht hat. Der Großteil hat während oder nach der Ausbildung und/oder der Ausübung des Berufes eine weiterführende Qualifikation in Form eines Studiums abgeschlossen und/oder weitere Zusatzqualifikationen erworben (Buhl et al., 2014). Gründe hierfür liegen vor allem in dem Wunsch, das eigene Wissen vertiefen zu wollen sowie die beruflichen Möglichkeiten zu erweitern. Dies bezieht sich insbesondere auf den Umgang und die Erfahrungen aus der Praxis mit kleinen Kindern:

*„Gestartet bin ich, um auf diesen Weg zu kommen durch die eigene Praxis, das heißt die Praxis mit Kindern, Ich habe sehr viele Jahre mit Kindern im frühpädagogischen Alter, aber auch im schulpädagogischen Alter gearbeitet und ich habe damals mit meiner Ausbildung, die ich damals hatte gemerkt, dass mir das einfach nicht reicht. Dass ich unbedingt mehr wissen muss, mehr können muss, um dieser Arbeit, dieser Aufgabe zu entspre-*

chen. (...) Das hat dazu geführt, dass ich ein zweites Studium begonnen habe, Sozialpädagogik“ (PrI3, Z. 2, S. 1).

Ein kleiner Teil der WeiterbildnerInnen hat eine Ausbildung in einem bestimmten heil- oder sozialpädagogischen Themengebiet absolviert, deren berufliche Ausübung in einer Kindertageseinrichtung stattfinden kann, aber nicht muss (bspw. Logopädie-Ausbildung). Nur ein/e WeiterbildnerIn war vor Beginn der Weiterbildungstätigkeit für frühpädagogische Fachkräfte bereits in der Erwachsenenbildung tätig. Allerdings schwerpunktmäßig für eine andere Zielgruppe, so dass kein Bezug zum früh- oder sozialpädagogischen Bereich vorhanden war und diese/r „[w]ie die Jungfrau zum Kinde“ (PrI11, Z. 4, S. 2) in das Weiterbildungsfeld der frühen Kindheit hinein gerutscht ist. Eine Ausbildung oder ein Studium welches explizit auf den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgerichtet ist, hat keine/r der WeiterbildnerInnen. Allerdings hat ein gutes Drittel der WeiterbildnerInnen angegeben, eine Zusatzausbildung als SupervisorIn oder Coach zu haben (bspw. PrI3 und PrI10). Inwiefern diese allerdings vor oder nach der Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit erfolgte, ist nicht ersichtlich. Da es in Deutschland keine verbindlichen oder einheitlichen Regelungen über oder für eine Qualifikation als ErwachsenenbildnerIn oder WeiterbildnerIn gibt, ist die Heterogenität in der Berufsbiografie und der nur geringe Anteil an Kenntnissen im Bereich der Weiterbildung Erwachsener nicht weiter verwunderlich (vgl. Kapitel 3). Genauso wenig wie die Aussage von knapp der Hälfte der befragten WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung, die eher oder gar nicht zustimmen, dass die Ausbildung die WeiterbildnerInnen gut auf die Tätigkeit vorbereitet (vgl. Abbildung 7.1).

Abbildung 7.1: Berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen nach Zufriedenheit der Berufsgruppe und beruflicher Vorbereitung durch die Ausbildung



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung; 88<n<100; Angaben in Prozent)

Interessant sind in diesem Zusammenhang allerdings die rund 51 Prozent der WeiterbildnerInnen die sich durch ihre Ausbildung gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen (vgl. Abbildung 7.1). Eine Erklärung hierfür findet sich in den berufsbiografischen Ausführungen der WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews. Denn auch wenn sich die Biografien individuell unterschiedlich und in sich heterogen darstellen (PrI 10, Z. 4, S. 1: *„Also ursprünglich bin ich ja Sozialpädagogin und Sozialarbeiterin und habe ganz viele verschiedene Berufsfelder durchlaufen“*) sowie keine spezifische Vorbereitung auf die Tätigkeit im Weiterbildungsbereich oder das Lernen Erwachsener erfolgt, fällt auf, dass alle WeiterbildnerInnen bereits vor der eigentlichen Aufnahme der beruflichen Tätigkeit als WeiterbildnerIn für frühpädagogische Fachkräfte in unterschiedlichster Art und Weise in Kontakt mit dem frühpädagogischen Bereich gekommen sind. Diese ersten Berührungspunkte sind bspw. im Rahmen einer vorherigen Tätigkeit als frühpädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung, in einem Kindergarten oder in einer Kinderkrippe, aber auch als LehrerIn im Umgang mit Eltern und Kindern sowie durch ehrenamtliche Tätigkeiten zustande gekommen. Ebenso im Ausbildungs- oder Studienkontext (bspw. durch Praktika oder Ausübung eines Nebenberufes), durch die Spezifizierung in einem bestimmten thematischen Bereich (bspw. eine Logopädin die mit Kindern arbeitet), eine beratende Tätigkeit oder auch durch die eigene Elternschaft. Dabei treten die unterschiedlichen Aspekte nicht für sich allein, sondern in der Regel parallel und in verschiedenen Kombinationen, d.h. unter Umständen auch voneinander abweichende Rollen betreffend, auf (bspw. Kontakt als Logopädin und Mutter). Durch berufliche, aber auch private Sozialisationsprozesse und die damit verbundene Erfahrungen, Erlebnisse oder Beobachtungen mit Kindern sowie Erwachsenen (bspw. mit den Eltern der Kinder oder mit frühpädagogischen Fachkräften), können die WeiterbildnerInnen auf einen individuellen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Dieser eröffnet ihnen aus eigener Sicht die Option, zusammen mit dem gewählten thematischen Schwerpunkt, den Weiterbildungsberuf im frühpädagogischen Bereich auszuüben: *„Und ich habe bemerkt, dass mir der Fundus, auf den ich mit Kindern und Heranwachsenden zurückgreifen konnte... Das war das Futter für meine Arbeit auf der Erwachsenenenebene“* (PrI3, Z. 8, S. 2; vgl. Kapitel 5.1; Gieseke, 1989). Wirft man einen Blick auf das breite Themenspektrum<sup>12</sup> das die WeiterbildnerInnen bedienen, ist dieser Erfahrungsschatz jedoch nicht mit dem von Laien zu vergleichen. Die WeiterbildnerInnen haben sich entweder im Laufe der Zeit auf eines oder mehrere Themengebiete spezialisiert, bspw. durch ein Studium, die Ausbildung, durch den Erwerb entsprechender

---

<sup>12</sup> Eine genauere Analyse der thematischen Inhalte könnte möglicherweise noch tiefere Einblicke in den beruflichen Werdegang der WeiterbildnerInnen liefern, führt allerdings in der vorliegenden Arbeit zu weit und kann daher nicht ausführlich bearbeitet werden. Daher an dieser Stelle nur eine kleine, bereits komprimierte Auswahl an Themenbereichen: Sprachförderung, Konfliktbewältigung, Kommunikation, U3, „Work-life-balance“, Rahmenbedingungen „professionellen“ Handelns (Beobachtung, Dokumentation), Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion, frühkindliche Bewegungsentwicklung, Schlafen, flexibel und/oder auf Anfrage Übernahme von Supervisionen und MultiplikatorInnentätigkeiten, etc.

Zusatzqualifikationen sowie durch die Ausübung der beruflichen Tätigkeit und damit bereits nach eigenen Aussagen „*Berufserfahrung in dem Bereich*“ (PrI1, Z. 2, S. 1) gesammelt. Aus Sicht der befragten WeiterbildnerInnen scheinen Berufserfahrung sowie die Aneignung von spezifischem Fachwissen und praktischen Kenntnissen sowie der damit verbundenen Erfahrung im Umgang mit Kindern, aber auch Erwachsenen, den Einstieg in den Weiterbildungsberuf zu ermöglichen. Damit wird neben der notwendigen fachlichen Kompetenz auch die direkte Interaktionssituation mit den späteren TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen als Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln im Weiterbildungsbereich angesprochen (vgl. Kapitel 4).

Die meisten WeiterbildnerInnen präsentieren sich bei der Beschreibung der eigenen beruflichen und oft „*sehr bunt[en]*“ (PrI2, Z. 2, S. 1) Laufbahn sehr weiterbildungsaktiv. Stellen sie fest, dass ihnen theoretisches Hintergrundwissen oder praktisches Wissen fehlen (egal ob vor oder nach der Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit im frühpädagogischen Bereich), so versuchen sie sich dieses durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen oder durch das Sammeln von praktischen Erfahrungen anzueignen (vgl. bspw. PrI12 oder PrI19):

„*Und das war so mein Gedanke. Ich schaffe mir eine akademische Wissensbasis und gehe dann einfach noch mehr in die Weiterbildung hinein. Aber einfach so, da dachte ich fehlt zu viel. Also man braucht schon einen gewissen Grundstock, um sagen zu können: sicher, das weiß ich. Und auch sagen zu können: das weiß ich nicht. Ich glaube das geht viel leichter, wenn ich weiß, was ich weiß. [Lachen]*“ (PrI13, Z. 16, S. 3f.).

Das hat allerdings nicht ausschließlich etwas mit dem Wunsch nach einer theoretischen oder praktischen Fundierung, sondern auch mit der Präsentation sowie der Darstellung der eigenen Person und der eigenen Kompetenzen nach außen zu tun. Damit ist die Öffentlichkeitsarbeit bzw. die Werbung für die eigene Person angesprochen, die einen Teil des Aufgabenbereiches der WeiterbildnerInnen ausmacht. Unterschiede im Beschäftigungsverhältnis der befragten WeiterbildnerInnen zeigen sich an dieser Stelle allerdings nicht (Kraft, 2011; vgl. Kapitel 7.2).

Der Blick auf die Beschreibung der Berufsbiografien der WeiterbildnerInnen macht deutlich, dass der Wunsch in diesem Bereich tätig zu werden, scheinbar bei keine/r/m der Befragten zu Beginn der beruflichen Laufbahn feststand. Dieser Berufswunsch hat sich erst im Laufe der Zeit entwickelt. Dabei haben überwiegend *praktische* sowie *theoretische Erfahrungen* in Studium oder Ausbildung und der *persönliche Kontakt* mit der (späteren) Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte (PrI13, Z. 2, S. 1: „*Ja, das ist so ein Bereich, wo ich gerne weiter hinein möchte*“) den beruflichen Entscheidungsprozess beeinflusst. Aber auch Bezugspersonen (bspw. KollegInnen) oder Vorgesetzte haben manche WeiterbildnerInnen zu diesem Schritt ermutigt. Welche konkreten Tätigkeitsmotive dabei von den WeiterbildnerInnen formuliert werden, wird im nachfolgenden Kapitel deutlich.

### **7.1.2 Tätigkeitsmotive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

Der Beruf nimmt im Lebenslauf aufgrund seiner strukturierenden Funktion eine besondere Bedeutung ein. Die unterschiedlichen Berufs- und Bildungserfahrungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht, prägen diesen in seinen weiteren beruflichen Entscheidungen. In Kombination mit gesellschaftlichen Entwicklungen und normativen Vorgaben werden vielfältige, aber durchaus spezifische Erwartungen bspw. an das Einkommen oder das Ansehen mit einem Beruf verbunden. Diese Erwartungen sind stets durch das Individuum interpretiert und stehen in enger Verbindung mit deren eigener (Berufs-)Biografie (Georg & Sattel, 2006; vgl. Kapitel 5.1). Es haben sich bereits erste Tendenzen dahingehend gezeigt, dass die beruflichen und/oder privaten Erfahrungen mit dem frühpädagogischen Bereich vor der Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit, die WeiterbildnerInnen geprägt haben. Die auf diese Weise gesammelten Erfahrungen aus Theorie und Praxis haben einige der WeiterbildnerInnen scheinbar dazu motiviert in den Beruf einzusteigen. Welche konkreten Motive die Weiterbildungstätigkeit aufzunehmen aus den Erfahrungen entstanden sind, wird nun aufgezeigt. Bisherige Untersuchungen zum Weiterbildungspersonal haben eine Vielzahl an Tätigkeitsmotiven für WeiterbildnerInnen beschrieben. Dazu gehört unter anderem, dass die Tätigkeit in der Weiterbildung als Alternative zum vorherigen Beruf angesehen wird. Aber auch als interesselieferter Aufstieg, als überbrückende Aufgabe, als ergänzende Beschäftigung, als Ziel und Spaß an der Weitergabe eigener Erkenntnisse, als Suche nach einer neuen beruflichen Herausforderung, als Wunschtätigkeit oder als sinnstiftende Tätigkeit im Umgang mit der Zielgruppe oder Personen (u.a. WSF, 2005; Kollmannsberger & Fuchs, 2009; Harmeier, 2009; Fuchs, 2011; vgl. Kapitel 3.2.1). Die Motive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte wurden in diesem Zusammenhang in keiner der Untersuchungen betrachtet. Sie werden daher aus zwei unterschiedlichen Perspektiven in Augenschein genommen. Zum einen wird auf die Perspektive der WeiterbildnerInnen (Selbstbeschreibung) eingegangen, um im Anschluss daran einen kurzen Blick auf die Sichtweise der TrägervertreterInnen als enge Bezugsgruppe und Interaktionspartner im Rahmen der Einstellung/Rekrutierung zu werfen. In den Fremdzuschreibungen der TrägervertreterInnen, als ExpertInnen und Erfahrungsträger für den institutionellen Kontext, wird eine Möglichkeit gesehen, die subjektive und möglicherweise durch die aktuelle Berufsausübung beeinflusste Sichtweise der WeiterbildnerInnen aus einer objektiveren Perspektive zu betrachten und nach Möglichkeit zu ergänzen.

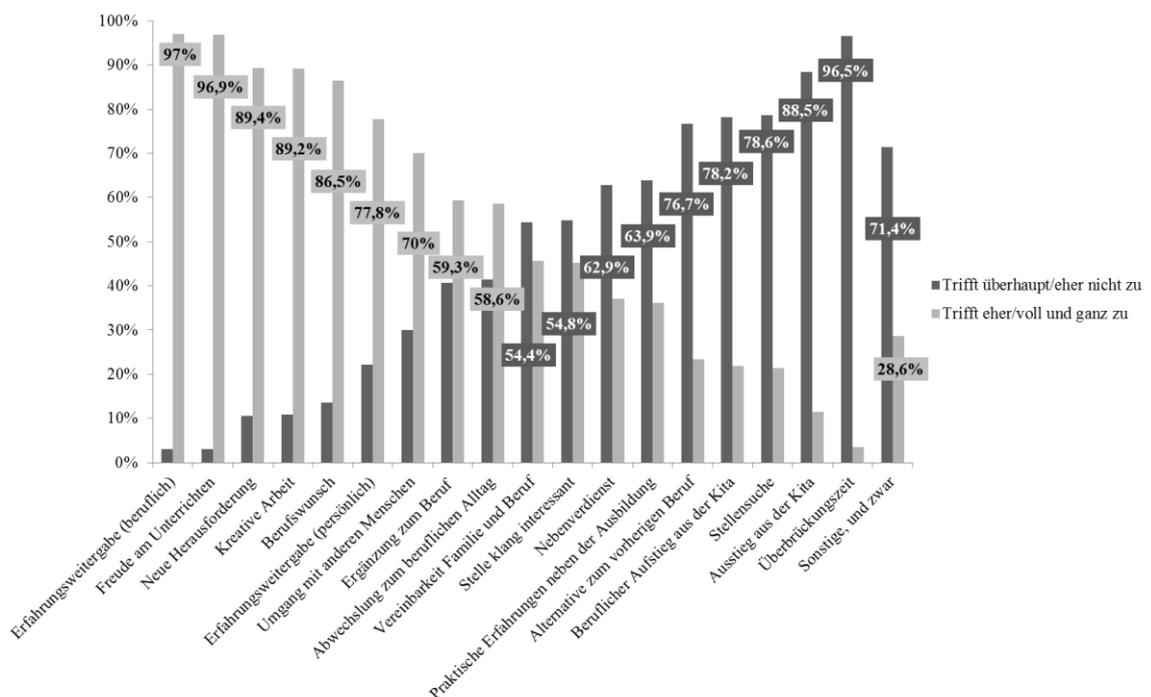
#### **Berufswahlmotive aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

Für die Auswertung und Interpretation der Berufswahlmotive wird in einem ersten Schritt auf die Erkenntnisse der Online-Befragung eingegangen. Die Skala zu den Tä-

tigkeitsmotiven für die Weiterbildung wurde u.a. in Anlehnung an die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse aus dem KomWeit-Projekt entwickelt (von Hippel & Tippelt, 2009; Fuchs, 2011). Auf die Instruktion „Aus welchen Gründen haben Sie eine Tätigkeit als Lehrkraft/Referentin/Dozentin in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte aufgenommen?“ waren die Items anhand einer vierstufigen Skala von „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft voll und ganz zu“ zu beantworten (vgl. Kapitel 6.3.2). Abbildung 7.2 zeigt die Verteilung der Häufigkeiten innerhalb der Online-Erhebung auf. Da aus der Theorie nicht ersichtlich ist, welche Weiterbildungsmotive speziell für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte relevant sein könnten, werden zunächst die Häufigkeiten in Form einer Rangreihe betrachtet. Die sechs zentralen Motive für die Aufnahme einer Tätigkeit als WeiterbildnerIn für frühpädagogische Fachkräfte wären demnach:

1. die Weitergabe der beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse (97,0%),
2. die Freude am Unterrichten (96,9%),
3. die Suche nach einer neuen Herausforderung (89,4%),
4. die Möglichkeit der kreativen Arbeit (89,2%),
5. die Tätigkeit in der Weiterbildung als Berufswunsch (86,5%) und
6. die Weitergabe der persönlichen Erfahrung und Lebenseinstellung (77,8%).

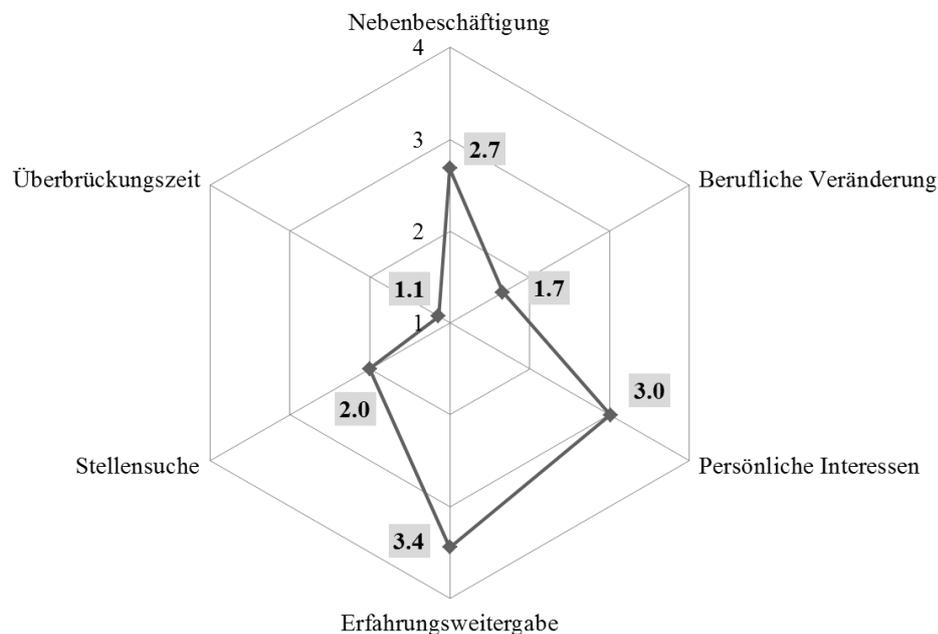
Abbildung 7.2: Rangreihe der Tätigkeitsmotive der lehrenden WeiterbildnerInnen



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung; 83<n<100, Sonstige=56; Angaben in Prozent)

Der Wunsch, die eigenen Erfahrungen bzw. das eigene Wissen weitergeben zu wollen, steht auch bei dem Item „Sonstige“ an erster Stelle. Hier zeigen sich zudem bereits Hinweise auf ein Motiv, welches auch innerhalb der problemzentrierten Interviews von Bedeutung wird. Nämlich eine eher durch Zufall geprägte Tätigkeitseinmündung. Die Weiterbildungstätigkeit wird dabei als ein Teil der hauptberuflich ausgeübten Tätigkeit beschrieben oder ein, durch Anfrage von außen angestoßener, Tätigkeitsbeginn angeschnitten. Auf diese Option wird in Kapitel 7.1.3 näher eingegangen. Die im Rahmen der Online-Befragung am wenigsten relevanten bzw. zutreffenden Tätigkeitsmotive sind die Entscheidung für die Weiterbildungstätigkeit, um praktische Erfahrungen neben der Ausbildung zu sammeln (64%), als Alternative zum vorherigen Beruf (77%), als beruflicher Aufstieg aus der Kindertageseinrichtung (78%), aus Gründen der Stellensuche (79%), als Möglichkeit des Ausstieges aus der Kindertageseinrichtung (89%) oder als Überbrückungszeit (97%). Es scheinen also zunächst eher persönlich motivierte Ziele, wie die Weitergabe der eigenen Erfahrungen, und weniger rein pragmatische Motive, wie bspw. die Weiterbildungstätigkeit als überbrückende Tätigkeit zu nutzen, im Vordergrund zu stehen. Um Gemeinsamkeiten im Antwortverhalten feststellen zu können, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Hauptkomponentenanalytisch ergibt sich eine Sechs-Faktoren-Struktur, die *nebenberufliche* (praktische Erfahrungen neben der Ausbildung sammeln, Interesse an einem Nebenverdienst) und aus *persönlichen Interessen* generierte (Berufswunsch, Vereinbarung von Familie und Beruf, Umgang mit anderen Menschen, Schätzen kreativer Arbeit) Tätigkeitsmotive erfasst. Aber auch Motive in Bezug auf *Stellensuche* (Stelle klingt interessant, Stellensuche), den Wunsch nach *beruflicher Veränderung* (Alternative zum vorherigen Beruf, Beruflicher Aufstieg aus der Arbeit in der Kindertageseinrichtung, Ausstieg aus der Arbeit in der Kindertageseinrichtung), *Erfahrungswertung* (Suche nach einer neuen Herausforderung, Persönliche Erfahrungen und Lebenseinstellung vermitteln, Berufliche Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben) und *Überbrückung* (Einzelitem Überbrückungszeit) aufzeigt. Mit allen sechs Dimensionen können knapp 68 Prozent der Varianz der Ausgangsvariablen erklärt werden (vgl. Tabellen A4-A9, im Anhang). Abbildung 7.3 zeigt die Mittelwerte der errechneten Skalen auf.

Abbildung 7.3: Mittelwertvergleich der Tätigkeitsmotive der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung;  $85 < n < 101$ ; interne Konsistenz:  $0.6 < \alpha < 0.8$ ; Mittelwerte basierend auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu)

Mittels T-Test konnten hoch signifikante ( $p \leq .001$ ) Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Motive herausgearbeitet werden. Die Weitergabe der eigenen Erfahrungen steht demnach für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte an erster Stelle ( $M=3.4$ ,  $SD=.59$ ,  $n=101$ ). Gefolgt von persönlichen Interessen ( $M=3.0$ ,  $SD=.74$ ,  $n=99$ ) und dem Motiv der Nebenbeschäftigung ( $M=2.7$ ,  $SD=.80$ ,  $n=100$ ). Die Motive der Stellensuche ( $M=2.0$ ,  $SD=.90$ ,  $n=86$ ), sich beruflich verändern zu wollen ( $M=1.7$ ,  $SD=.88$ ,  $n=90$ ) oder die Weiterbildungstätigkeit als überbrückende Aufgabe ( $M=1.1$ ,  $SD=.44$ ,  $n=85$ ) wahrzunehmen, erscheinen eher nebensächlich. Mit Blick auf das *Alter* der WeiterbildnerInnen zeigt ein varianzanalytischer Vergleich (ANOVA; alle signifikanten Unterschiede werden dargestellt) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen und den Berufswahlmotiven. Allerdings zeigt sich ein tendenzieller Unterschied ( $.05 < p < .07$ ) zwischen dem Motiv des persönlichen Interesses und dem *Geschlecht* der WeiterbildnerInnen. Die weiblichen Weiterbildnerinnen ( $M=3.1$ ,  $SD=.71$ ,  $n=80$ ) stimmen mehr dem Motiv des persönlichen Interesses zu als die männlichen Weiterbildner ( $M=2.7$ ,  $SD=.79$ ,  $n=18$ ). Diese Tendenz ist u.a. im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht verwunderlich (vgl. Kapitel 5.1.2). Zwischen dem *Beschäftigungsverhältnis* der WeiterbildnerInnen und den Motiven Nebenbeschäftigung sowie berufliche Veränderung zeigen sich signifikante ( $p \leq .01$ ) Unterschiede. Ein Post-Hoc-Test legt diese Unterschiede offen: Für die nebenberuflichen Honorarkräfte ( $M=3.1$ ,  $SD=.59$ ,  $n=35$ ) trifft, wenig überraschend, das Motiv der Nebenbeschäftigung

signifikant ( $p \leq .01$ ) höher zu als für die angestellten WeiterbildnerInnen ( $M=2.4$ ,  $SD=.81$ ,  $n=34$ ). Mit Blick auf das Motiv der beruflichen Veränderung zeigt sich, dass für die hauptberuflichen Honorarkräfte ( $M=2.2$ ,  $SD=1.18$ ,  $n=9$ ) dieses Motiv signifikant ( $p \leq .01$ ) mehr zutrifft als für diejenigen WeiterbildnerInnen, die beim Beschäftigungsverhältnis keine formale Regelung ( $M=1.2$ ,  $SD=.69$ ,  $n=13$ ) angegeben haben. Es zeigen sich zudem keine signifikanten Unterschiede zwischen dem *berufsbildenden Abschluss* der WeiterbildnerInnen und den einzelnen Tätigkeitsmotiven. Allerdings ergibt sich ein signifikanter ( $p \leq .01$ ) Unterschied zwischen denjenigen WeiterbildnerInnen mit und ohne *berufliche Qualifikation im Bereich der Frühpädagogik* und dem Motiv der beruflichen Veränderung. Diejenigen WeiterbildnerInnen mit einer Qualifikation im frühpädagogischen Bereich stimmen dem Motiv der beruflichen Veränderung mehr zu ( $M=2.0$ ,  $SD=1.05$ ,  $n=41$ ) als WeiterbildnerInnen ohne eine entsprechende Qualifikation ( $M=1.4$ ,  $SD=.57$ ,  $n=44$ ). Auch beim Tätigkeitsmotiv der Nebenbeschäftigung ergibt sich ein schwach signifikanter ( $p \leq .05$ ) Unterschied zwischen den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte. WeiterbildnerInnen die eine berufliche Qualifikation im frühpädagogischen Bereich angegeben haben, stimmen dem Motiv der Nebenbeschäftigung eher zu ( $M=2.8$ ,  $SD=.77$ ,  $n=48$ ) als WeiterbildnerInnen die keine frühpädagogische Qualifikation haben ( $M=2.5$ ,  $SD=.79$ ,  $n=46$ ). Eine Begründung für diese Unterschiede könnte in den problemzentrierten Interviews und der Berufsbiografie der WeiterbildnerInnen zu finden sein. Die beruflichen Erfahrungen sowie die bereits dargestellte Bedeutung des persönlichen Kontaktes mit dem frühpädagogischen Bereich, aber auch – wie sich nachfolgend zeigen wird – dem Wunsch, durch die eigene Tätigkeit zu einer Verbesserung der beruflichen Situation für die frühpädagogischen Fachkräfte und/oder die zu betreuenden Kinder beizutragen, könnte die Entscheidung sich beruflich zu verändern oder sich eine Nebenbeschäftigung im Weiterbildungsbereich zu suchen, positiv beeinflusst haben. Das Tätigkeitsmotiv der Nebenbeschäftigung könnte dabei sowohl in der als kritisch einzustufenden, finanziellen Situation der frühpädagogischen Fachkräfte, aber auch der WeiterbildnerInnen zu finden sein. Dabei könnte die Weiterbildungstätigkeit auf der einen Seite gewählt worden sein, um sich neben der Tätigkeit in der Kita etwas dazu zu verdienen. Auf der anderen Seite könnten sich die WeiterbildnerInnen für dieses Motiv entschieden haben, da die Weiterbildungstätigkeit als alleiniger Verdienst zu unsicher gewesen wäre (vgl. Kapitel 2.1 und 3.1). Dafür lassen sich in den problemzentrierten Interviews allerdings nur leichte Tendenzen finden. Um weitere mögliche Einflüsse und Erklärungen für das Antwortverhalten der WeiterbildnerInnen herauszuarbeiten und damit die quantitativen Ergebnisse zu erweitern, werden nun die Berufswahlmotive der WeiterbildnerInnen aus den problemzentrierten Interviews genauer betrachtet. Die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte wurden gebeten, ihre Motive für den Einstieg in den Beruf zu konkretisieren. Der private und/oder berufliche Kontakt mit dem frühpädagogischen Bereich scheint für den Großteil der WeiterbildnerInnen Einfluss darauf zu haben, in diesem speziellen Bereich als WeiterbildnerIn tätig

werden zu wollen. Dies spiegelt sich auch in unterschiedlicher Art und Weise in den Motiven wieder, die die WeiterbildnerInnen für den beruflichen Einstieg formulieren. Das folgende Zitat bildet dafür ein charakteristisches Beispiel: „(...) *erst die Ausbildung zur Kursleiterin für Elternkurse und dann habe ich ja quasi hautnah miterlebt, wie es so im Kindergarten läuft und dann kam der Entschluss ErzieherInnen könnten das auch mit Sicherheit gut gebrauchen und das wäre sehr hilfreich für die*“ (PrI4, Z. 6, S. 1). Die WeiterbildnerInnen entdecken durch den persönlichen Kontakt und/oder durch die eigene Elternschaft bzw. durch die Arbeit mit der Zielgruppe eine Notwendigkeit, diese Berufsgruppe zu unterstützen. Sei es, um deren Praxisalltag zu erleichtern oder in einer Position tätig sein zu wollen, die grundlegende (gesellschaftliche) Verbesserungen, bspw. in Bezug auf den Personalmangel (vgl. bspw. PrI16; Kapitel 2), bewirken könnte. Sie scheinen also eine Vorstellung davon zu haben, bedingt durch zuvor gemacht Erfahrungen, wie die Rahmenbedingungen des Berufes sein sollten bzw. wie die frühpädagogischen Fachkräfte im Beruf agieren sollen. Ein weiteres Motiv ist zudem in dem Wunsch oder der Erwartung danach zu finden, dass die Weiterbildungstätigkeit für die Kinder mit denen es die frühpädagogischen Fachkräfte zu tun haben, positive Auswirkungen hat (vgl. auch Kapitel 5). Dahinter steht insbesondere das Bedürfnis als WeiterbildnerIn etwas „*bewirken*“ (PrI9, Z. 5, S. 1) zu wollen:

*„Und das war dann die Motivation in die Weiterbildung zu gehen. Weil ich mir da gedacht habe, naja da kann ich natürlich dafür sorgen, dass es den Kindern gut geht, in der Zeit in der ich im Dienst bin. Ich kann auch versuchen meinen Kollegen ein bisschen etwas mit auf dem Weg zu geben, wobei das sehr schwierig war, weil die schon sehr fest gefahren waren. Aber ich habe dann gedacht, wenn ich in der Weiterbildung tätig wäre, könnte ich in jeder Gruppe in der ich bin, versuchen, für die Bedürfnisse von den ganz kleinen Kindern versuchen zu sensibilisieren. Vielleicht auch ein Stück weit an der Haltung etwas verändern durch Selbsterfahrungsübungen oder so. Und dann dafür sorgen, dass es einem größeren Teil von Kindern besser geht“* (PrI9, Z. 5, S. 1).

Dies soll in erster Linie durch die Weitergabe der eigenen persönlichen und beruflichen Erfahrungen und des durch Erfahrung gewonnenen Wissens geschehen. Das Motiv der Erfahrungsweitergabe wurde bereits in der Online-Befragung als wesentliches Tätigkeitsmotiv angegeben (vgl. Abbildung 7.3). Dahinter steht die, vereinzelt als Herausforderung wahrgenommene Erwartung, durch den Weiterbildungsberuf auf die Bedürfnisse der Kinder aufmerksam zu machen, die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen und gesellschaftliche Veränderungen mitgestalten zu können. Diese Erwartung oder dieses Bewusstsein, mit der Weiterbildungstätigkeit positive Veränderungen herbeiführen zu können bzw. zu wollen zeigt auch, dass sich die WeiterbildnerInnen in einer gewissen Vorbildfunktion für die frühpädagogischen Fachkräfte sehen oder gerne sehen würden (vgl. bspw. PrI2). Dadurch, dass sich die WeiterbildnerInnen durch Reflexion des gesellschaftlichen Kontextes bzw. eine Diagnose der Situation der frühpädagogischen Fachkräfte in der Lage sehen, durch einen engen Praxisbezug und spezifi-

ches Fachwissen, den frühpädagogischen Fachkräften als Vorbild zur Seite zu stehen, beschreiben sie eine der grundlegenden Rahmenbedingungen für professionelles pädagogisches Handeln und das Herausbilden oder die Entfaltung von Interessen: die Selbstreflexion bzw. die Selbstbetroffenheit (Lehmann & Nieke, 2005; Tippelt, 1981; vgl. Kapitel 4.2 und 5.1).

Neben der Erfahrungsweitergabe gehört der „Zufall“ (PrI11, Z. 2, S. 1; Kollmannsberger & Fuchs, 2009; vgl. auch Kapitel 3.2) bzw. die bereits angeschnittene, passive Berufseinmündung, zu den häufigsten Nennungen der WeiterbildnerInnen. Dieser Zufall kann zum einen darin bestehen, dass die Weiterbildungstätigkeit in die hauptberufliche Tätigkeit (in der Regel mit frühpädagogischem Bezug) integriert ist und die WeiterbildnerInnen die Tätigkeit ausüben ohne dass es zuvor geplant war. Zum anderen kann dieser darin gesehen werden, dass die WeiterbildnerInnen eine spezielle Tätigkeit ausüben (bspw. SchwimmlehrerIn), sich einen guten Ruf erarbeitet haben und in der Folge angefragt wurden. Die Bedeutung eines „guten Rufes“ innerhalb der Weiterbildungstätigkeit wurde bereits im Zusammenhang mit den TrägervertreterInnen und der Rekrutierung der WeiterbildnerInnen deutlich (vgl. Kapitel 3.2). Dieser stellt sich hier aber etwas anders dar, da die WeiterbildnerInnen erst durch Fremdbekräftigung von außen dazu motiviert wurden, die Tätigkeit aufzunehmen. Der zufällige Einstieg in die Weiterbildungstätigkeit wird in erster Linie bei den WeiterbildnerInnen ersichtlich, die sich in einem Angestelltenverhältnis befinden. Weitere Gemeinsamkeiten oder Unterschiede stellen sich in Bezug auf das Beschäftigungsverhältnis nicht dar.

Daneben lassen sich vereinzelt weitere Motive für die Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit identifizieren. Dazu gehören der Spaß an der Arbeit mit Erwachsenen oder das Interesse an der Erwachsenenbildung. Aber auch Sympathien für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte werden als Motiv genannt: *„(...) und da habe ich dann so gemerkt, das wäre eigentlich so meine Lieblingszielgruppe, die Erzieher, die Kinderpfleger und alles, was mich aus meinem Beruf als Logopädin heraus irgendwie mit dieser Berufsgruppe verbindet“* (PrI1, Z. 2, S. 1). An diesem Beispiel wird noch einmal der enge Zusammenhang zwischen dem Zielgruppenkontakt und der Entscheidung für die Weiterbildungstätigkeit im frühpädagogischen Bereich deutlich. Der Wunsch nach beruflicher Veränderung oder das Motiv, durch die Weiterbildungstätigkeit eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erreichen zu wollen, werden in den problemzentrierten Interviews nur einmalig genannt.

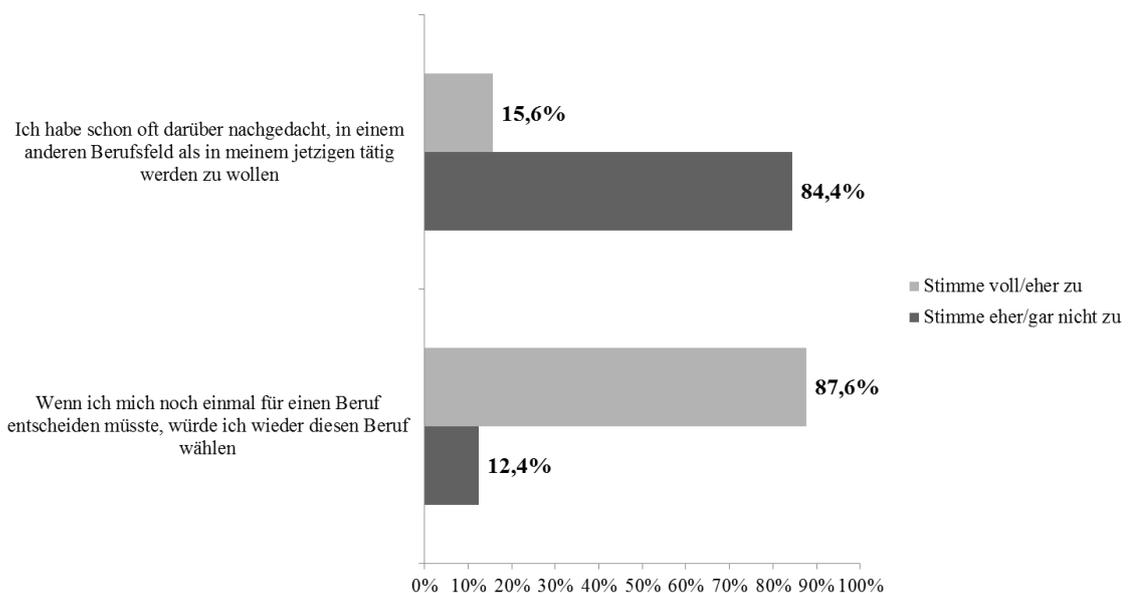
Motive aus der Online-Befragung, wie bspw. die Weiterbildungstätigkeit überbrückend auszuüben oder auf der Suche nach einer Stelle gewesen zu sein, tauchen bei den befragten WeiterbildnerInnen in den problemzentrierten Interviews nicht auf. Persönliche Interessen, analog zum Fragebogen, sind nur insofern zu finden als dass die WeiterbildnerInnen angegeben, gerne mit der Zielgruppe zu arbeiten. Die Weiterbildungstätigkeit wird, übereinstimmend mit den Erkenntnissen aus dem Fragebogen, überwiegend aus

dem Grund ausgeübt, die eigenen Erfahrungen (beruflich und/oder privat) weitergeben zu wollen. Aber auch Anfragen von außen bspw. durch eine thematische Spezialisierung und/oder die Weiterbildung als Nebenbeschäftigung ausüben zu wollen, stellen Berufswahlmotive dar.

### Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen mit der beruflichen Situation

Mit Blick auf die aktuelle berufliche Situation, in der sich die WeiterbildnerInnen befinden, beschreiben sie sich und die eigene Berufsgruppe sehr zufrieden mit der Tätigkeit. Knapp 81 Prozent der befragten WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung glauben, dass die meisten WeiterbildnerInnen mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind (vgl. Abbildung 7.1). Aber auch die persönliche Zufriedenheit wird hoch eingeschätzt. Keiner der Befragten (n=100) hat auf einer fünfstufigen Skala von 1=„unzufrieden“ bis 5=„äußerst zufrieden“ angegeben unzufrieden oder weniger zufrieden zu sein. 71 Prozent sind (sehr) zufrieden und 29 Prozent bezeichnen sich sogar als äußerst zufrieden (vgl. Tabelle A10, im Anhang). Weiterhin haben 94 Prozent der WeiterbildnerInnen (n=100) angegeben, ihren Beruf auch in den nächsten fünf Jahren ausüben zu wollen. Nur sechs Prozent wollen das nicht. Auch im Rahmen der beruflichen Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen wird deutlich, dass rund 88 Prozent wieder diesen Beruf wählen würden und 84 Prozent der Frage danach, ob sie schon einmal darüber nachgedacht haben den Beruf zu wechseln, eher oder gar nicht zustimmen würden (vgl. Abbildung 7.4).

Abbildung 7.4: Berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen nach Berufswechsel und Berufswahl



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung; 96<n<97; Angaben in Prozent)

Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei den problemzentrierten Interviews. Knapp drei Viertel der befragten WeiterbildnerInnen geben an, wenn sie die Wahl hätten, wieder diesen Beruf wählen zu würden. Zudem zeigen sich die WeiterbildnerInnen auch auf direkte Nachfrage sehr zufrieden:

*„I: Okay. Und wie schaut es denn aus, sind Sie da jetzt gerade so zufrieden, mit der beruflichen Situation, in der Sie gerade sind? Es klingt so, aber...*

*Ew: [sofort überzeugt] Ja bin ich. Das kann ich eindeutig bejahen. Ich kann das eindeutig bejahen“ (PrI3, Z. 14-16, S. 3).*

Neben einer Zufriedenheit, die sich auf den eigenen fachlichen Schwerpunkt bezieht und die mit „Überzeugung und Herzblut“ (PrI2, Z. 33, S. 5) einhergeht, wird ersichtlich, dass für die WeiterbildnerInnen insbesondere die Autonomie im Handeln bedeutsam ist: „(...) ich kann ja als Freiberufler ja so machen, wie ich will“ (PrI20, Z. 17, S. 3). Trotz aller Zufriedenheit formulieren die WeiterbildnerInnen auch Herausforderungen die mit dem Beruf einhergehen. Als kritisch wird dabei die unsichere Einkommenssituation und das zu bewältigende Arbeitspensum angesehen (vgl. Kapitel 3.1; Martin & Langemeyer, 2014). Letzteres kann dabei aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Ein Teil der WeiterbildnerInnen würde gerne mehr (vgl. bspw. PrI1) und ein anderer Teil gerne etwas weniger arbeiten (vgl. bspw. PrI14). Es wird zudem angemerkt, dass die Zielgruppe und deren Teilnahmemotivation relevant für die eigene Zufriedenheit innerhalb der Weiterbildungsveranstaltung sind (vgl. bspw. PrI6; auch Kapitel 2). Dass zusätzlich dazu die positiven Rückmeldungen und die Wahrnehmung von Anerkennung durch die TeilnehmerInnen einen bedeutenden Einfluss auf die Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen ausüben, zeigt sich in den nachfolgenden Kapiteln (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4). Die hohe Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen speist sich daher auch aus der großen Nähe zur Zielgruppe, die in den problemzentrierten Interviews öffentlich wird und dem Nutzen, den die WeiterbildnerInnen in der eigenen Tätigkeit für die Zielgruppe sehen (vgl. Kapitel 7.4; von Hippel et al., 2014). Sie könnte aber auch ein Hinweis dafür sein, dass das zentrale Motiv, nämlich die Erwartung mit der Weitergabe der eigenen Erfahrungen sowie des eigenen Wissens und Könnens die frühpädagogischen Fachkräfte und damit auch die Kinder zu unterstützen, mit der tatsächlichen Weiterbildungspraxis übereinstimmt.

### **Vergleich mit den Tätigkeitsmotiven aus Sicht der TrägervertreterInnen**

Im Folgenden wird der Blick auf die TrägervertreterInnen und deren Fremdzuschreibung bzgl. der Berufswahlmotive WeiterbildnerInnen gerichtet. Die TrägervertreterInnen, die für die Rekrutierung der WeiterbildnerInnen zuständig sind, wurden im Rahmen der Experteninterviews dazu befragt, welche Motive die WeiterbildnerInnen aus ihrer Sicht haben, um im Bereich der Weiterbildung tätig zu werden (vgl. Kapitel 6.3.1). Das nachfolgende Zitat kann dabei als charakteristisch angesehen werden:

*„Also das sind, ja meistens, also überwiegend Frauen, deswegen spreche ich jetzt in weiblicher Form, die Praxiserfahrungen haben. Die haben da gern gearbeitet und haben das Gefühl, aber das ist mir jetzt zu wenig. Ich will noch mehr lernen und mehr wissen und entweder sie sind ganz weg. (...) Das ist also wirklich ein Feld mit so einer großen Entfaltungsbreite, das sind die Frauen, die einfach dann aus irgendeiner Tradition heraus in die Erzieherausbildung gingen, aber einfach Lust immer hatten, weiter und mehr zu lernen. Also das ist, glaube ich schon, auffallend“ (ExI17, Z. 61, S. 7).*

Im Vordergrund der Perspektive der TrägervertreterInnen, die vor dem Hintergrund eines großen Erfahrungsschatzes im Umgang und auch mit den Motiven der WeiterbildnerInnen (u.a. bei Einstellungsgesprächen, vgl. bspw. ExI4) antworten, steht die Annahme, dass sich die WeiterbildnerInnen durch berufliche Veränderung selbst verwirklichen oder weiterentwickeln wollen (vgl. das nachfolgende Zitat von ExI6). Aber auch, dass diese sich in ein spezifisches Thema eingearbeitet haben und dieses Wissen weitergeben oder aber *„sich ein zweites Standbein aufbauen“* (ExI3, Z. 132, S. 12) wollen. Finanzielle Aspekte scheinen, wie auch im Kontext der problemzentrierten Interviews, eine eher untergeordnete Rolle bei der Entscheidung für den Weiterbildungsberuf zu spielen. Dies ist vor dem Hintergrund der finanziellen Situation der WeiterbildnerInnen nicht weiter verwunderlich (vgl. Kapitel 3.2).

*„Ew: Also die, die wir beschäftigen, die haben schon auch sehr viel Berufserfahrung und Weiterentwicklung, etwas anderes machen. Also viele standen auch selbst in der Kita oder haben auch andere Jobs gemacht. Also ich denke, es geht einfach darum, dass man sagt, ich will jetzt einmal etwas anderes machen. Und wenn man das Gefühl hat, das macht einem Spaß, das liegt einem“ (ExI6, Z. 221, S. 24f.).*

Neben dem Spaß an der Tätigkeit und dem Wunsch nach Veränderung oder der Weitergabe eigener Erfahrungen, wird die *„frauenbiografische Situation“* (ExI5, Z. 91, S. 10) mehrfach erwähnt. Darunter wird nicht nur der Ausstieg aus dem „Frauenberuf“ ErzieherIn (vgl. auch Kapitel 2.1.2) verstanden, sondern auch vereinzelt die Möglichkeit beschrieben, nach der Elternzeit Familie und Beruf miteinander vereinbaren zu können (vgl. bspw. ExI2). Dem Motiv aus dem ErzieherInnenberuf aussteigen zu wollen, wird von den WeiterbildnerInnen selbst weder in der Online-Befragung noch im Rahmen der problemzentrierten Interviews eine wesentliche Bedeutung zugesprochen. Dennoch scheint es aus Sicht der TrägervertreterInnen wichtig für den Entscheidungsprozess zu sein. Weiterhin nehmen die TrägervertreterInnen auch die Möglichkeit wahr, dass der Einstieg in den Weiterbildungsberuf eher zufällig oder durch Anfragen erfolgt ist: *„Dann kommt man zwangsläufig da rein“* (ExI11, Z. 207, S. 16). Neben dem Wunsch nach beruflicher Veränderung, den die TrägervertreterInnen den WeiterbildnerInnen zuschreiben, ist die Weitergabe der eigenen Erfahrungen zentral (vgl. bspw. ExI2 und ExI6). Ein Großteil der TrägervertreterInnen vermutet, dass die WeiterbildnerInnen auf diese Art und Weise an bereits gewonnenen Erfahrungen anknüpfen und ihr Wissen in bestimmten Teilbereichen intensivieren möchten. Des Weiteren ist die Option im Rah-

men der Weiterbildungstätigkeit selbstbestimmt handeln zu können, ein Aspekt, welchen die Träger als ausschlaggebend für den Einstieg in die Tätigkeit sehen: „*Dann haben wir auf jeden Fall auch Personen, die einfach Probleme haben mit Strukturen. [Lachen] Also das ist so wunderbar, solange man sie alleine machen lässt, weil sie einen sehr großen Freiraum brauchen. Da sind sie hervorragend, aber innerhalb einer Hierarchie oder als feste Mitarbeiter würde es nicht funktionieren*“ (ExI5, Z. 91, S. 11). Damit wird zusätzlich auf die Persönlichkeit der WeiterbildungnerInnen Bezug genommen.

Bis auf das Motiv, dass die WeiterbildungnerInnen den Weiterbildungsberuf gewählt haben, um aus der Arbeit in der Kita aussteigen zu können, unterscheiden sich die wahrgenommenen Motive nicht wesentlich von denjenigen, die die WeiterbildungnerInnen für sich geschildert haben. Allerdings wird die Weitergabe der beruflichen Erfahrungen als Berufswahlmotiv nicht in der Intensität hervorgehoben, wie dies die WeiterbildungnerInnen tun. Der Wunsch der WeiterbildungnerInnen nach beruflicher Veränderung wird von Seiten der TrägervertreterInnen dagegen etwas stärker betont. Dennoch ist deutlich geworden, dass die Weitergabe beruflicher und persönlicher Erfahrungen vor dem Hintergrund von Berufserfahrung, dem Wunsch nach Veränderung und der Spezialisierung in einem Bereich, ein bedeutendes Motiv für die Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit in der Frühpädagogik darstellt. Aber auch die eher passive berufliche Einmündung stellt eine Option dar. In Verbindung mit dem berufsbiografischen Hintergrund der WeiterbildungnerInnen können unterschiedliche Weiterbildungstypen aus den problemzentrierten Interviews herausgearbeitet werden. Diese werden nachfolgend ausführlich erläutert.

### **7.1.3 Zwischen bewusster Berufsentscheidung und passiver**

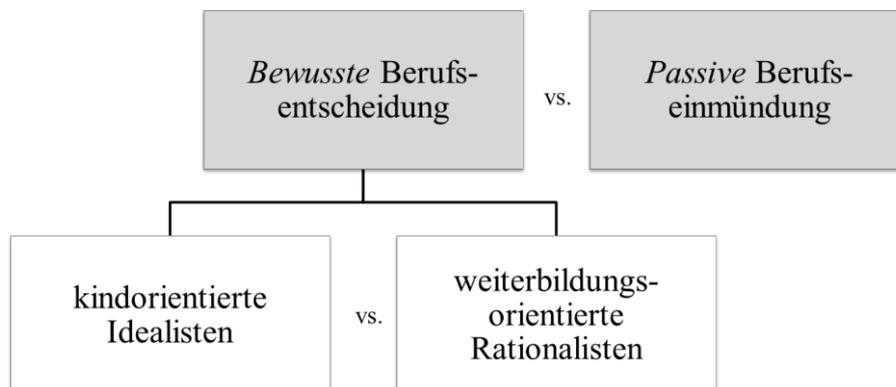
#### **Berufseinmündung: Unterschiedliche Typen von WeiterbildungnerInnen**

Ausgangspunkt der Fragestellung war die Suche nach möglichen Gemeinsamkeiten in den von den WeiterbildungnerInnen geschilderten Motiven für die Berufsentscheidung. Dabei wurden nicht nur die Motive, sondern auch der berufsbiografische Werdegang der WeiterbildungnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte genauer betrachtet. Es hat sich herausgestellt, dass die berufliche Entwicklung und die darin stattfindenden Sozialisationsprozesse einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entscheidung für die Weiterbildungstätigkeit ausüben. Als zentral sind dabei eine vorausgegangene berufliche Erfahrung im (früh-)pädagogischen Bereich und die (Praxis-)Erfahrung mit Kindern und frühpädagogischen Fachkräften anzusehen. Auch wenn die berufliche Laufbahn als WeiterbildungnerIn für frühpädagogische Fachkräfte nicht von vorne herein explizit angestrebt wird, scheinen die Einstellungen und der Wunsch nach Hilfestellung durch Weitergabe des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen gegenüber den frühpädagogischen Fachkräften und den Kindern (aber auch der Eltern) ein entscheidender Grund für die Aufnahme dieses Berufes zu sein. Den WeiterbildungnerInnen ist gemeinsam, dass sie

die Tätigkeit in der Weiterbildung erst nach einer ersten oder zweiten beruflichen Laufbahn begonnen haben.

Mit Blick auf den biografischen Hintergrund, die berufliche Erfahrung und den Bezug zur Zielgruppe, kristallisieren sich aus den problemzentrierten Interviews drei unterschiedliche Typen von WeiterbildnerInnen für die berufliche Entscheidungsfindung heraus: Auf der einen Seite diejenigen WeiterbildnerInnen, die sich *bewusst* für diesen beruflichen Weg entschieden haben. Dazu gehören die „kindorientierten Idealisten“ und die „weiterbildungsorientierten Rationalisten“. Auf der anderen Seite stehen diejenigen WeiterbildnerInnen, die diesen Weg überwiegend *fremdbestimmt* eingeschlagen haben. Diese werden im Folgenden als „passive Berufseinmünder“ bezeichnet. Abbildung 7.5 gibt einen ersten Überblick über die drei unterschiedlichen Typen von WeiterbildnerInnen, die nun im Detail beschrieben werden.

Abbildung 7.5: Unterschiedliche Typen von WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung; problemzentrierte Interviews)

Zunächst werden die WeiterbildnerInnen, die eher passiv in den Beruf einmünden vorgestellt. Das nachfolgende Beispiel macht exemplarisch deutlich, wie die berufliche Einmündung vonstatten gehen kann:

*„Und (...) ich war auch im Elternbeirat und da hatten wir so eine Fundraising Geschichte für die [Anm.: Kita der eigenen Kinder] gemacht (...) und da hatte ich so einen stärkeren Einblick in deren Arbeit und habe erst einmal gemerkt: Oh, das ist ja richtig anspruchsvoll, was da so abgeht. Ich wusste das vorher alles gar nicht. Ich war so ein typischer Konsument, sage ich jetzt einmal, von so etwas, Aufbewahrungsstätte, da bringt*

*man die Kinder hin, die kriegen schon gut pädagogisch wertvolles Zeug an die Hand. Aber mir war nicht klar, was da für eine aufwendige und wertvolle Arbeit da gemacht wird. Und ich fand das auch super toll, war ganz begeistert und bin dann über die Schiene dazu gekommen“ (PrI11, Z. 2, S. 1).*

Die WeiterbildnerInnen dieses Typs kommen tendenziell nicht direkt aus dem frühpädagogischen Bereich oder haben erst im Laufe einer beruflichen Tätigkeit in den frühpädagogischen Bereich gewechselt. Sie weisen meist eine thematische Spezialisierung auf durch die sie in Kontakt mit Kindern, Eltern oder frühpädagogischen Fachkräften gekommen sind (auch durch die eigene Elternschaft). Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung oder einem guten Ruf wurden sie angefragt oder dazu aufgefordert, Weiterbildungen durchzuführen. Einigen WeiterbildnerInnen wurde es nahe gelegt, ihr eigenes Wissen für andere zur Verfügung zu stellen. Dadurch wurde ein fremdbestimmter Impuls für die Aufnahme der Weiterbildungstätigkeit ausgelöst. Dieser Typ schließt aber auch diejenigen WeiterbildnerInnen mit ein, deren Weiterbildungstätigkeit von vorne herein in ihrem Beruf verankert war oder auch im Laufe der Zeit (bspw. durch Anfragen) integriert worden ist: *„Da habe ich jetzt keine besondere Qualifikation bekommen oder hatte sie nicht, aber meine Chefin hat gesagt, ich soll das machen“ (PrI19, Z. 2, S. 1; vgl. PrI18).* Unter den WeiterbildnerInnen dieses Typs sind überwiegend diejenigen zu finden, die sich in einem Angestelltenverhältnis befinden. Zudem sind von den männlichen WeiterbildnerInnen, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, bis auf einen alle repräsentiert (vgl. zur Stichprobenbeschreibung Kapitel 6.3.3). Die WeiterbildnerInnen, die zum Typ der passiven Berufseinmündung gezählt werden, haben sich vordergründig nicht aktiv für diesen Beruf entschieden. Das bedeutet allerdings nicht, dass die WeiterbildnerInnen nicht in diesem Beruf aufgehen oder ihnen die Weiterbildungstätigkeit keinen Spaß macht oder sie nicht zufrieden stellt. Die Möglichkeit der Weitergabe der eigenen Erfahrungen, der Unterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte, wie auch die Freude an der Interaktion mit den TeilnehmerInnen, scheint für diesen Typ eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. bspw. PrI5). Das Sammeln beruflicher Erfahrungen im Rahmen der Weiterbildungstätigkeit (berufliche Sozialisationsprozesse), insbesondere in der Interaktion mit der Zielgruppe, hat dazu geführt, dass die WeiterbildnerInnen den Beruf gerne ausüben, zufrieden sind und sich mit diesem durchaus zu identifizieren scheinen.

Mit ihrem Interesse am Lernen Erwachsener und der Unterstützung bzw. Hilfestellung für die frühpädagogischen Fachkräfte, ähneln die „passiven Berufseinmünder“ den „weiterbildungsorientierten Idealisten“ (vgl. Abbildung 7.5). Allerdings haben sich letztere bewusst für den Weiterbildungsberuf entschieden. Die Wahl des Berufes erfolgte bei diesem Typ u.a. während der Ausbildung oder des Studiums mit (sozial-, heil-)pädagogischen Hintergrund, aber auch im Kontext der daran anschließenden

Berufsausübung. Im Laufe der Zeit hat sich bei diesem Typ ein Interesse für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte herausgebildet. Dieses liegt darin begründet, dass entweder durch den thematischen Schwerpunkt der anschließenden beruflichen Ausübung der Kontakt zur späteren Zielgruppe intensiviert oder bereits während der eigenen Qualifikationsphase das Lernen mit Erwachsenen praktiziert wurde (vgl. bspw. PrI12). Auch die eigene Mutter- oder Vaterschaft wird vereinzelt als Grund angegeben. Die weiterbildungsorientierten Idealisten haben, stärker als die WeiterbildnerInnen, die passiv in den Beruf eingemündet sind, das Lernen und die Bedürfnisse Erwachsener im Blick (vgl. bspw. PrI10; Kapitel 3.2.1; dazu auch Hartig, 2008; 2009). Sie äußern den Wunsch, das eigene Wissen an die frühpädagogischen Fachkräfte weitergeben zu wollen und haben Freude daran, im Bereich der Erwachsenenbildung zu arbeiten sowie berufliche Erfahrungen aus der frühpädagogischen Praxis mit den frühpädagogischen Fachkräften zu teilen:

*„Ich denke dieses ‚an der Basis sein‘, das tut den Erziehern auch wahnsinnig gut. Auch, wenn ich in einer Fortbildung sage: Ja, ich weiß, wie das ist. Ich erlebe das auch. Und dann fühlen sich die verstanden und ich denke, da hat man auch noch einmal eine ganz andere Ebene, als wenn ich jetzt sage: Ja, ich als Referentin... [Lacht]“ (PrI13, Z. 14, S. 3).*

Die Vorbildfunktion, die sie in ihrer Funktion für die frühpädagogischen Fachkräfte ausüben, scheint bedeutsam zu sein. Diesem Typ gehören aber auch WeiterbildnerInnen an, die ergänzend zu den persönlichen Zielen, die sie mit der Tätigkeit verfolgen, eher pragmatische Gründe angegeben haben. Die eigene Weiterqualifikation, das Interesse an einem Nebenverdienst, der Wunsch nach beruflicher Veränderung oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wurden diesbezüglich genannt. Dieser Typ konzentriert sich also auch auf den eigenen Vorteil, der mit der Weiterbildungstätigkeit einhergeht. Im Vergleich zu dem dritten Typ, den „kindorientierten Idealisten“, treten die „weiterbildungsorientierten Rationalisten“ mit einem starken Interesse an der Erfahrungs- und Wissensvermittlung, aber auch an der Verbesserung der Qualität der frühpädagogischen Einrichtung (vgl. bspw. PrI12) sowie der Konzentration auf die Bedürfnisse der frühpädagogischen Fachkräfte auf.

Die „kindorientierten Idealisten“ präsentieren sich dagegen deutlich ausgeprägter am Wohl der Kinder orientiert. Im Sinne der beschriebenen „doppelten Didaktik“ wollen sie mit ihrem professionellen pädagogischen Handeln nicht nur den Kindern und deren Eltern, sondern auch den FrühpädagogInnen helfen sowie diese unterstützen (vgl. Kapitel 4.2; Bodenbug, 2014). Sie sprechen nur indirekt ihre Vorbild- oder auch Vorreiterfunktion an, scheinen sich aber durchaus als solche vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Erfahrungen (damit ist auch Lebenserfahrung gemeint), zu betrachten. Dies zeigt sich auch in einer, nur in dieser Gruppe stattfindenden Gesellschafts-Kritik und einem kritischen Blick auf das System, wie das nachfolgende Beispiel exemplarisch aufzeigt:

*„Also ich habe dieses Feld in allen Nuancen und allen Nischen kennen gelernt und alle diese Kommissionen haben gemeinsam, dass sie eigentlich, bevor sie aktiv werden oder bevor solche Pläne entwickelt werden: Dass man vorher nicht sauber analysiert was im Feld passiert. Und alles würde anders ausschauen, (...) die Bildungspläne für Kitas würden anders ausschauen, wenn man sich die Mühe gemacht hätte zu gucken: Wie lernen eigentlich die Kinder in der Kita? Wenn man da hingeh, wenn man mit den Kindern lebt und sieht, wie was weiß ich, welchen Prozess ein Kind in der Kita durchläuft, bis es ein Türmchen mit drei Klötzchen schafft. Dann würde man andere Dinge in Lehrpläne hinein tun. Und so kommt alles von außen und ist defizitorientiert“ (PrI6, Z. 6, S. 2).*

Hier wird auch die zuvor beschriebene und zugrunde liegende Orientierung am Wohl der Kinder deutlich. Betrachtet man den biografischen Hintergrund dieses Typs, scheint die bewusste berufliche Entscheidung mit einem aufkeimenden Defizitgedanken bei sich selbst zu beginnen: *„(...) und ich habe damals mit meiner Ausbildung, die ich damals hatte gemerkt, dass mir das einfach nicht reicht. Dass ich unbedingt mehr wissen muss, mehr können muss, um dieser Arbeit, dieser Aufgabe [Anm.: der Arbeit mit Kindern] zu entsprechen“ (PrI3, Z. 2, S. 1).* Dieser tritt unabhängig von Ausbildung oder Studium auf, führt aber zu einer Weiterqualifikation und endet mit dem Wunsch selbst-identifizierte Probleme der frühpädagogischen Fachkräfte im Umgang mit den Kindern (zum Großteil verschuldet durch das mangelhafte System) ausgleichen zu wollen oder zu einem verbesserten Umgang mit den Kindern beitragen zu können und *„für die Bedürfnisse von den ganz kleinen Kindern (...) zu sensibilisieren“ (PrI9, Z. 5, S. 1).* Die kindorientierten Idealisten wollen in ihrer Funktion in erster Linie etwas bewirken (vgl. bspw. PrI16) und zu einer Veränderung oder zu Verbesserungen in der Frühpädagogik beitragen. Vorausgehende (berufliche) Sozialisationsprozesse und die damit verbundenen Erfahrungen (auch im Umgang mit den eigenen Kindern), scheinen dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Die kindorientierten Idealisten weisen nach eigenen Angaben eine eher vielschichtige (vgl. bspw. PrI2 und PrI16) Berufsbiografie in dem Sinne auf, dass sie bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen gesammelt haben, die sie nun gezielt in der Weiterbildung mit frühpädagogischen Fachkräften einsetzen. Dies erklärt auch, v.a. im Zusammenhang mit der gesellschaftskritischen Denkweise und dem Engagement auf berufspolitischer Ebene (vgl. bspw. PrI3 und PrI6; auch Hartig, 2009; Kapitel 3.2.1), warum sich bei diesem Typ überwiegend die „ältere“ Generation aus den 1970er und 1980er Jahren wieder findet, die auch bereits im Weiterbildungsbe- reich viel Erfahrung sammeln konnte. Hier reihen sich aber auch BerufseinsteigerInnen ein, denen eine Verbesserung der Situation für Kinder und frühpädagogische Fachkräfte am Herzen liegt (vgl. bspw. PrI4 und PrI9).

Die unterschiedlichen Typen lassen sich natürlich nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachten. Auch bei den kindorientierten Idealisten finden sich WeiterbildnerInnen, deren Fokus nicht so ausgeprägt auf der berufspolitischen Ebene liegt wie dies bei anderen WeiterbildnerInnen dieses Typs der Fall ist. Zwischen den WeiterbildnerInnen, die

passiv in den Beruf einmünden und den weiterbildungsorientierten Rationalisten, besteht zudem ein gemeinsames Interesse an der Zielgruppe der Erwachsenen und etwas weniger Orientierung an dem Nutzen für die Kinder. Dennoch hat die Zusammenführung des berufsbiografischen Hintergrundes mit den Motiven für die Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte, deutlich gemacht, dass es, trotz der beschriebenen Heterogenität im Weiterbildungsbereich, Gemeinsamkeiten zwischen den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gibt. Die WeiterbildnerInnen haben alle individuelle (berufliche) Sozialisationsprozesse durchlaufen innerhalb derer sie den frühpädagogischen Bereich auf unterschiedliche Art und Weise kennengelernt haben (vgl. Kapitel 3 und 5; zu den Sozialisationsprozessen von WeiterbildnerInnen Schütz & Nittel, 2012; Gieseke, 1989). Daraus ist der Wunsch entstanden, die eigenen Erfahrungen (egal ob bewusst oder aus einer eher passiven Haltung heraus) weiter zu geben und unterstützend tätig sein zu können. Zudem präsentieren sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte - unabhängig vom Typ – sehr zufrieden in ihrem Beruf.

## **7.2 Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

In Abgrenzung zu den Motiven aus denen die WeiterbildnerInnen den Beruf aufgenommen haben, werden nun die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten, die mit dem Beruf einhergehen, in Augenschein genommen. Ziel ist es im Folgenden, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte aus unterschiedlicher Perspektive darzustellen. Dazu wird ein Abgleich von dem Verständnis der WeiterbildnerInnen über die eigenen Aufgaben und Tätigkeiten mit den durch institutionelle Vorgaben gerahmten Erwartungen der TrägervertreterInnen und den kollektiven und teilnehmerspezifischen Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräften vorgenommen. Hintergrund der Fragestellung ist die Annahme, dass die WeiterbildnerInnen als Rollenträger mit spezifischen Erwartungen an die Ausübung der Tätigkeit von Seiten der Bezugsgruppen der TrägervertreterInnen als Arbeitgeber und der frühpädagogischen Fachkräfte als WeiterbildungsteilnehmerInnen konfrontiert sind (vgl. auch Kapitel 3.2.3 und 4.2). Der Blick soll dabei zunächst auf die Perspektive der TrägervertreterInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte gerichtet werden. Im Anschluss daran werden die Fremdzuschreibungen mit den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen verbunden und miteinander verglichen. Die Frage danach, welche Aufgaben und Tätigkeitsfelder für die WeiterbildnerInnen in ihrer Funktion als „Rollenträger“ relevant sind, werden ergänzt um das Verständnis darüber, was sie unter diesen Aufgaben verstehen und worin sie selbst, aber auch die frühpädagogischen Fachkräfte, die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen beschreiben. Die Erkenntnisse aus der Online-Befragung und den problemzentrierten Interviews ergänzen sich dabei wechselseitig, wobei die Frage

nach der pädagogischen Hauptaufgabe ausschließlich aus den problemzentrierten Interviews und den Gruppendiskussionen heraus beantwortet wird. Wichtig sind hier die (gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen, aber möglicherweise auch Problemlagen, mit denen die WeiterbildnerInnen konfrontiert werden, da sich diese auf deren Arbeitshandeln auswirken. Wesentliche Erkenntnisse dafür liefern die befragten ExpertInnen. Dahinter steht die Annahme, dass das Spezifische einer pädagogischen Professionalität erst hinreichend beantwortet werden kann, wenn die Struktur pädagogischer Aufgabenstellung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen in Augenschein genommen wurde (Hornstein & Lüders, 1989; vgl. Kapitel 4).

### **7.2.1 Berufliche Fremdzuschreibungen – Die Perspektive der TrägervertreterInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte**

Zunächst soll die Perspektive der TrägervertreterInnen, stellvertretend für die Weiterbildungsinstitutionen betrachtet werden.

#### **Beurteilung der zeitlichen Intensität der Aufgaben und Tätigkeiten aus Sicht der TrägervertreterInnen**

Im Laufe der letzten Jahre haben die befragten TrägervertreterInnen in Bezug auf die Arbeit der WeiterbildnerInnen und die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden nach eigenen Angaben deutliche Entwicklungen beobachten können. Diese lassen sich zum Teil sicherlich mit der Dynamik und den Herausforderungen im frühpädagogischen Bereich erklären, liefern aber auch neue Eindrücke im Hinblick auf die Interaktion zwischen WeiterbildnerInnen und TrägervertreterInnen (vgl. Kapitel 2). Die Veränderungen beziehen sich, neben einem breiter gewordenen Themenspektrum und häufigeren Spezialisierungen seitens der WeiterbildnerInnen (vgl. bspw. ExI11 und ExI16), überwiegend auf die TeilnehmerInnen, die als „eine neue Generation Erzieherinnen“ (ExI11, Z. 311, S. 23) bezeichnet werden. Diese werden nicht nur als „anspruchsvoller“ (ExI11, Z. 311, S. 23) oder (ein)fordernder u.a. in der Interaktion mit den WeiterbildnerInnen wahrgenommen (vgl. bspw. ExI5), sondern es werden ihnen auch mehr Möglichkeiten zugeschrieben, sich bereits im Vorfeld der Weiterbildungsveranstaltungen umfangreiches Wissen anzueignen (Seitter, 2011). Was dies bspw. für die WeiterbildnerInnen bedeutet, macht das folgende Beispiel deutlich:

*„Also das Gefälle im Wissensbereich ist finde ich geringer geworden und oftmals ist auch die Aufgabe von Referentinnen, Referenten so eine Moderation der inhaltlichen Arbeit. Es ist schon gut wenn man als Referent noch einen gewissen Wissensvorsprung hat [Lachen] aber das muss nicht immer gegeben sein, weil es gibt häufig hochengagierte, sehr kenntnisreiche Teilnehmer die Referenten das Wasser reichen können wie man so schön landläufig sagt oder die einfach auch noch qualifizierter sind“ (ExI9, Z. 269, S. 25).*

Für die TeilnehmerInnen stünde dabei die Anwendbarkeit für die Praxis im Vorder-

grund (vgl. bspw. ExI14 und ExI11). Das bedeutet auch, dass *„der Referent (...) damit umgehen [muss], die wollen ja auch etwas, die brauchen etwas. Die bringen ihre Probleme, ihre Anforderungen ein. Also die sitzen nicht da und lassen sich abspeisen“* (ExI2, Z. 131, S. 16). Im Hinblick auf das Lernen der frühpädagogischen Fachkräfte benennen die TrägervertreterInnen einen Wandel dahingehend, dass die TeilnehmerInnen zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Rahmen der Veranstaltungen aufgefordert sind (Strauch et al., 2009). Dies erfordere eine größere methodische Vielfalt seitens der WeiterbildnerInnen (vgl. bspw. ExI1 und ExI2; Kapitel 4.2). Zudem wird eine Veränderung in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden wahrgenommen. Dabei differenzieren die TrägervertreterInnen jedoch zwischen denjenigen TeilnehmerInnen, *„die sagen, was sie wollen und das auch gut formulieren können. Und viele[n], (...) eher schwächere Mitarbeitende, die mehr oder weniger auf Fortbildungen geschickt werden müssen und da wenig Vorstellung haben, was sie denn da eigentlich sollen und wollen“* (ExI5, Z. 125, S. 15). Die Motivation der TeilnehmerInnen für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen wirkt sich also aus Sicht der TrägervertreterInnen auf deren Verhalten in konkreten Weiterbildungs- und Interaktionssituationen aus (vgl. Kapitel 2, 5 und 7.4). Dass die Motivation der TeilnehmerInnen auch einen Einfluss auf die WeiterbildnerInnen ausübt, hat sich bereits im Zusammenhang mit der Darstellung der beruflichen Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen gezeigt (vgl. Kapitel 7.1.2).

Neben Entwicklungen im Lehr-Lerngeschehen wurden die TrägervertreterInnen als ExpertInnen gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, welche Aufgaben und Tätigkeiten die meiste Arbeitszeit der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte beanspruchen. Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass fast alle TrägervertreterInnen die Vorbereitung für Weiterbildungsveranstaltungen als am zeitintensivsten für die WeiterbildnerInnen beurteilen. Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern werden dabei nicht ersichtlich. Unter der Vorbereitung von Seminaren wird teilweise auch die direkte Durchführung oder die Nachbereitung von Seminaren verstanden:

*„Die fachlich-inhaltliche Vorbereitung, würde ich jetzt mal sagen, auf Kurse. Dann natürlich die Umsetzung und die Durchführung. Aber Vor- und Nachbereitung und die Durchführung ist denke ich schon zeitaufwendig. Und wenn neue Themen erarbeitet werden, dann kann es sein, dass die Vorbereitung umfangreicher ist als die Durchführung selbst“* (ExI2, Z. 125, S. 15).

Mit diesem Zitat wird zudem eine wichtige Unterscheidung angesprochen, die die TrägervertreterInnen treffen. Handelt es sich bei den WeiterbildnerInnen nämlich um *„alte Hasen“* mit *„Routine“* und einem großen *„Repertoire“*, sowohl inhaltlich als auch methodisch (vgl. ExI8, Z. 154, S. 14), dann wird der Vorbereitung weniger zeitliche Bedeutung beigemessen, als dies bei NeueinsteigerInnen oder WeiterbildnerInnen die ein neues Thema anbieten oder nur selten Weiterbildungsveranstaltungen durchführen der Fall wäre. Die berufliche Erfahrung der WeiterbildnerInnen spielt aus der Perspektive

der TrägervertreterInnen damit eine wichtige Rolle. Nur wenige TrägervertreterInnen schildern in diesem Zusammenhang, dass sie sich mit den WeiterbildnerInnen und deren Aufgaben bei der Seminargestaltung auseinander- oder an einen Tisch setzen. Dies ist insofern erstaunlich, da neben der Vorbereitung einer Veranstaltung auch die Bedeutung der Selbstreflexion im Rahmen der Nachbereitung, die Kommunikation und der Umgang mit der Gruppe bzw. die damit verbundene Reaktion auf die TeilnehmerInnen in der Seminarsituation als wichtige Aufgabe von WeiterbildnerInnen angesprochen wird (vgl. bspw. ExI4, ExI7 und ExI16). Diese Reflexion des eigenen Handelns scheint jedoch in der Verantwortung der WeiterbildnerInnen selbst zu liegen. Auch das „*am-Ball-Bleiben*“ (ExI13, Z. 165, S. 22) durch stetiges Weiterlernen und damit die Möglichkeit, Aufträge generieren zu können, wird vereinzelt genannt, aber als Aufgabe angesehen, die bei den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte selbst liegt.

Zusammenfassend beziehen sich die TrägervertreterInnen bei der Beurteilung der Aufgaben der WeiterbildnerInnen in Bezug auf deren Arbeitszeit überwiegend auf die *Lehre* (Kraft, 2011; vgl. Kapitel 3). Weitere Tätigkeitsfelder und Aufgaben, wie sie nach Kraft (2011) beschrieben werden, bspw. Beratung, Verwaltung oder Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit, etc. werden hier nicht oder nur in Ansätzen genannt.

### **Beurteilung der zeitlichen Intensität der Aufgaben und Tätigkeiten aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte**

In den Ausführungen der TrägervertreterInnen ist die sich verändernde Einflussnahme der TeilnehmerInnen auf Weiterbildungsveranstaltungen bereits deutlich geworden. Nun wird der Blick auf die Erwartungen und Vorstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Aufgaben der WeiterbildnerInnen als RollenträgerInnen gerichtet. Dafür wurden die frühpädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Gruppendiskussionen gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, welche Aufgaben sie als am zeitintensivsten für die WeiterbildnerInnen wahrnehmen (vgl. Kapitel 6.3.4). Dabei sollte eine Rangreihe mit den drei wichtigsten Aufgaben gebildet werden. Die Aufgaben und Tätigkeiten (Lehre, Beratung, Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit, Managementaufgaben, Verwaltung und Programm- und Angebotsplanung) wurden in Anlehnung an den Online-Fragebogen für die WeiterbildnerInnen (vgl. nachfolgendes Kapitel) vorgegeben. Dabei bestand aber die Möglichkeit, Ergänzungen vorzunehmen. Diese Option wurde allerdings nicht genutzt. Es hat sich erwartungsgemäß gezeigt, dass die Frage für die frühpädagogischen Fachkräfte nicht leicht zu beantworten war, da sich die Fachkräfte dabei als Außenstehende in die Situation der WeiterbildnerInnen hineinversetzen müssen (Rollenübernahme; vgl. Kapitel 5). Dennoch wurde die Frage mit großem Interesse und Engagement beantwortet, da hierbei eine Möglichkeit gesehen wurde, „*die Kulissen sehr schön [zu] durchblicken*“ (GD2, Z. 259, S. 23). Bei der Beurteilung der Aufgaben und Tätigkeiten der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen war es auffällig,

dass die frühpädagogischen Fachkräfte zum Großteil zwischen dem Beschäftigungsverhältnis der WeiterbildnerInnen differenziert haben: „Sind das Privatpersonen oder an einem Institut?“ (GD6, Z. 161, S. 14; vgl. bspw. GD7 und GD8). Dies war insbesondere im Hinblick auf die Beurteilung der Aufgabe *Marketing und Öffentlichkeitsarbeit* relevant. Denn wenn Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit nicht von der Einrichtung übernommen werden bei der oder für die die WeiterbildnerInnen tätig sind, dann sehen die frühpädagogischen Fachkräfte in dieser Aufgabe die Größte Notwendigkeit und den größten zeitlichen Aufwand bei den WeiterbildnerInnen: „T4w: Und Marketing und Öffentlichkeitsarbeit darf man auch nicht unterschätzen, du musst dir ja auch erst einmal einen Namen machen als Referent. Also musst du sozusagen Klinken putzen“ (GD8, Z. 322, S. 27). Die Außenwirkung für die WeiterbildnerInnen und das „sich verkaufen“ (GD2, Z. 260, S. 23) wird aus Sicht der Fachkräfte als sehr bedeutend wahrgenommen. In Bezug auf Verwaltung oder Managementaufgaben herrscht zum Großteil Uneinigkeit darüber, was überhaupt darunter verstanden werden kann bzw. wird auch miteinander gleichgesetzt. Verwaltung wird aber, wenn diese Aufgabe als „Bürokratie“ (GD6, Z. 174, S. 15) definiert wird mit am zeitintensivsten beurteilt. Anders sieht es dagegen mit der Programm- und Angebotsplanung bzw. der Lehre aus. Die Vor- und Nachbereitung der Seminare wird hier im Verständnis der frühpädagogischen Fachkräfte häufig mit in die Angebotsplanung (teilweise aber auch in das Management im Sinne von Organisation) integriert, so dass beide Aufgabenbereiche zusammen betrachtet werden müssen. Das nachfolgende Zitat beschreibt die vorherrschende Meinung der frühpädagogischen Fachkräfte über die beiden Aufgabenbereiche beispielhaft: „T1w: Ich denke immer die Programm- und Angebotsplanung das macht man halt einmal gescheit. So kenne ich das auch von den Grundschullehrern. Das erarbeitest du dir ein- zweimal und dann fährst du die Schiene sehr lang“ (GD6, Z.165, S. 14). Auch wenn klar ist, dass in diesem Bereich Veränderungen stattfinden müssen, bspw. im Hinblick auf das Thema oder das Einstellen auf immer neue Zielgruppen (vgl. bspw. GD5), werden diese Aufgaben als „Skelett“ oder „Grundgerüst“ (GD5, Z. 244, S. 27) bezeichnet, die einmal gemacht und dann nur in Teilen verändert werden müssen und somit weniger zeitlichen Aufwand bereiten. Die frühpädagogischen Fachkräfte messen dem Bereich der Lehre damit eine andere Bedeutung hinsichtlich der Zeitintensität bei als dies die TrägervertreterInnen in ihren Erwartungen tun. Dies kann möglicherweise mit den Erfahrungen, die innerhalb der Schulzeit oder mit Kooperationspartnern von Kitas wie bspw. den Grundschullehrkräften gemacht wurden, begründet werden. Dafür finden sich allerdings in den Gruppendiskussionen nur vereinzelt Hinweise. Wahrscheinlicher ist es, dass die frühpädagogischen Fachkräfte sich mit den Aufgaben der WeiterbildnerInnen bzw. der Berufsgruppe bisher nur wenig auseinandergesetzt haben. Diese Annahme kann mit Blick auf eine weitere Fragestellung der vorliegenden Arbeit begründet werden. Dabei wurden die frühpädagogischen Fachkräfte gebeten eine Einschätzung über die Lebens- und Arbeitssituation der WeiterbildnerInnen abzugeben und haben sich durch die Wahl der Ant-

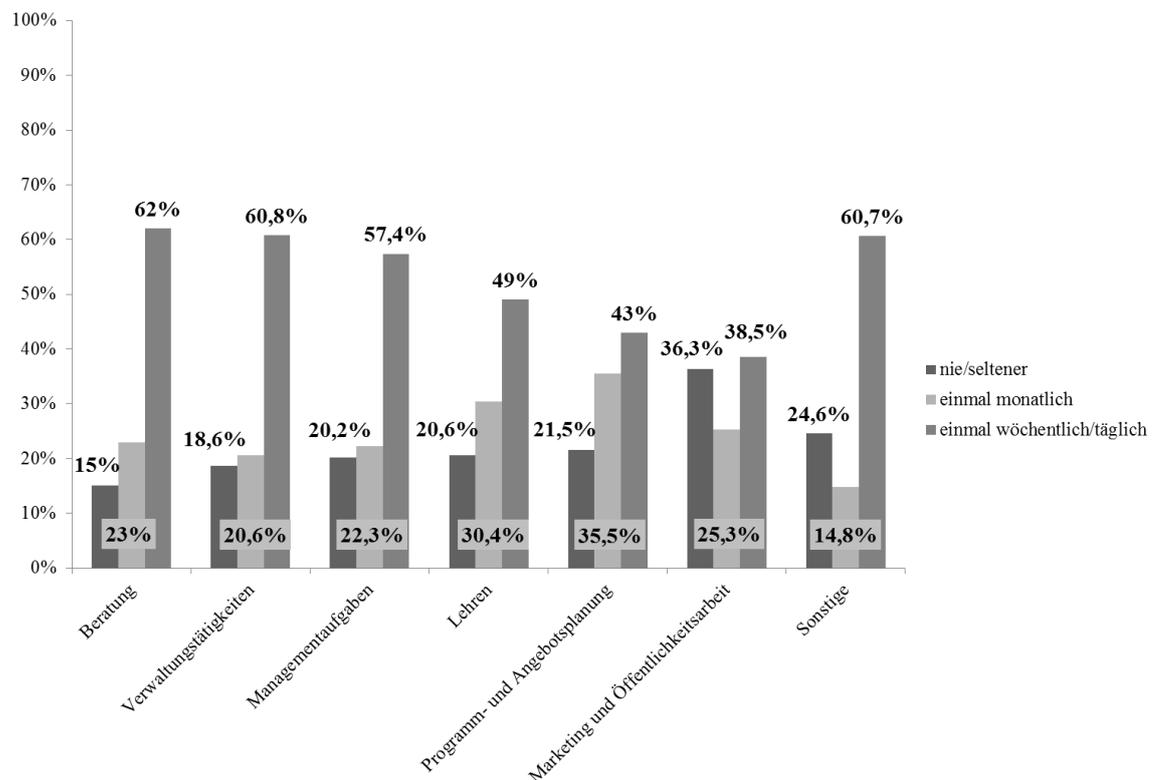
wortalternative „weiß ich nicht“ mehrfach der Antwort enthalten (vgl. Kapitel 7.4; Abbildung 7.10). Weiterhin wird der Aufgabenbereich der Beratung nur in einer der Gruppendiskussionen unter die drei zeitintensivsten Aufgaben gerechnet und stellt sich damit, ähnlich wie bei den TrägervertreterInnen, als eine Aufgabe dar, die aus der Fremdperspektive nicht als sehr zeitintensiv beurteilt wird.

Es hat sich gezeigt, dass von den einzelnen Aufgabenbereichen kein klares Verständnis darüber vorherrscht, wie die Bereiche zu definieren und voneinander abzugrenzen sind. Die einzelnen Bereiche gehen ineinander über und werden miteinander vermischt. Wie die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte die eigenen Aufgaben und Tätigkeiten beschreiben, wird im nächsten Kapitel deutlich.

### **7.2.2 Berufliche Selbstbeschreibung – Der Blick der WeiterbildnerInnen auf die eigenen Aufgaben und Tätigkeiten**

Angesichts der heterogenen Trägerstrukturen und Beschäftigungsverhältnisse in denen WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte tätig sind, aber auch vor dem Hintergrund der fehlenden Spezialisierung der Aufgabenzuschreibungen orientiert an Zielgruppen (Kraft, 2011; Diller, 2014; vgl. Kapitel 3), wurden die WeiterbildnerInnen danach gefragt, welche Aufgaben und Tätigkeiten sie in welcher Häufigkeit durchführen. Um sicher gehen zu können, dass sich die nebenberuflich Tätigen oder angestellten WeiterbildnerInnen bei der Beantwortung der Frage, nur auf ihre Weiterbildungstätigkeit beziehen, wurde die Frage so formuliert, dass sie sich explizit nur auf die Tätigkeit als WeiterbildnerIn beschränkt. In Anlehnung an die „gängigen“ Tätigkeitsfelder und Aufgaben nach Kraft (2011), wurden die WeiterbildnerInnen im Bereich der Frühpädagogik dazu befragt, inwiefern diese eher grundsätzlich formulierten Aufgabenbereiche auch für sie zutreffen. Ziel ist es, das Spezifische in der Arbeit der WeiterbildnerInnen herauszufiltern, um den Beruf domänenspezifisch besser beschreiben zu können. Abbildung 7.6 macht die zeitliche Verteilung der Aufgaben und Tätigkeiten der befragten WeiterbildnerInnen im Rahmen der Online-Befragung deutlich (vgl. Tabelle 6.5; Kapitel 6.3.2).

Abbildung 7.6: Zeitlicher Rahmen bei der Durchführung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder der WeiterbildnerInnen



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung;  $91 < n < 102$ , Sonstige=61; Angaben in Prozent)

Auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass die WeiterbildnerInnen einen Aufgabenbereich am häufigsten durchführen, dem in den Fremdzuschreibungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften am wenigsten bis gar keine Beachtung geschenkt wurde. Die WeiterbildnerInnen führen *Beratung* aus eigener Sicht am häufigsten durch. Fast zwei Drittel der Befragten geben an, Beratung „einmal wöchentlich“ bis „täglich“ auszuüben. Auch innerhalb der KomWeit-Studie wurde die beratende Tätigkeit unter den WeiterbildnerInnen als sehr zeitintensiv beurteilt (von Hippel & Fuchs, 2009). Kraft (2011) unterscheidet zwischen *Weiterbildungsberatung* (u.a. die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten) und *Lernberatung*, wobei letztere meist in den Kursen oder Einrichtungen stattfindet und zum Ziel hat „den Lernenden in ihrem Lernprozess beratend zur Seite“ (ebd., S. 412) zu stehen. Sie beschreibt dabei eine Verlagerung der Rolle der WeiterbildnerInnen hin zu LernbegleiterInnen oder Coaches. Diese Sichtweise nehmen auch Strauch et al. (2009) ein, die den Lehrenden „immer weniger die traditionelle Rolle des monologisch bzw. frontal vortragenden Dozenten“ (ebd., S. 21) zuschreiben, sondern die des Beraters, Unterstützers und Begleiters von Lernprozessen. Der Blick in die problemzentrierten Interviews mit den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zeigt, dass diese ein durchaus heterogenes Verständnis von Beratung aufweisen. Die TeilnehmerInnen der problemzentrierten Inter-

views wurden zunächst gebeten, selbst eine Reihenfolge der einzelnen Aufgaben (identisch mit denen aus dem Fragebogen) zu erstellen und eine Rangreihe von eins bis drei mit Hilfe von vorgefertigten Kärtchen zu bilden. Dies entspricht auch der Vorgehensweise wie sie bereits bei den Gruppendiskussionen geschildert wurde (vgl. vorangegangenes Kapitel). An erster Stelle sollte dabei die Tätigkeit mit dem höchsten zeitlichen Aufwand stehen. Bei drei Viertel der befragten WeiterbildnerInnen taucht Beratung an erster, zweiter oder dritter Stelle auf. Beratung wird dabei als „*Situationsanalyse*“ (PrI3, Z. 96, S. 14) oder „*Coaching*“ (PrI2, Z. 59, S. 8) definiert, beinhaltet aber auch die den Seminaren vor- oder nachgeschaltete Frage der TeilnehmerInnen „*wie könnte ich mich weiter entwickeln*“ (PrI2, Z. 59, S. 8). „*Beratung ist so diese Fallbesprechung, die kommen ganz oft in der Pause und wollen etwas wissen*“ (PrI19, Z. 48, S. 6). Die WeiterbildnerInnen verstehen unter Beratung also scheinbar in erster Linie Lern- und weniger Weiterbildungsberatung. Letztere wird aber durchaus auch benannt: „*Ich kann mir auch vorstellen. Als ich noch die Inhouse-Angebote gemacht habe, da habe ich immer sehr genau Auftragsgespräche gespürt und das waren oft Beratungsgespräche. Wo ich auch hinterher sagen würde: Das war eine Beratung*“ (PrI10, Z. 86, S. 8). Hier sind es allerdings eher die angestellten WeiterbildnerInnen, die in der Beratungstätigkeit auch eine Angebotsberatung verstehen (vgl. bspw. PrI5). Es wird gleichzeitig deutlich, dass sich die beratende Tätigkeit nicht strikt von den anderen Aufgabenbereichen abgrenzen lässt. Beratung wird mit Lehren, aber auch mit Marketing und Öffentlichkeitsarbeit oder sogar der Angebotsplanung in Verbindung gebracht (vgl. bspw. PrI18, PrI11 und PrI13). Der Beratungsbegriff wird also eher heterogen verwendet und scheint auf den ersten Blick mehr einer subjektiven Interpretation der WeiterbildnerInnen selbst zu entspringen, als einem konkret definierten und festgelegten Aufgabenbereich (vgl. bspw. PrI3). Dafür spricht auch, dass die TrägervertreterInnen innerhalb der Experteninterviews trotz der wahrgenommenen Veränderungen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die Beratung durch die WeiterbildnerInnen nicht als zeitlich relevante Aufgabe benannt haben – auch nicht eingeordnet in die Lehrtätigkeit (vgl. Kapitel 7.2.1). Betrachtet man allerdings den berufsbioграфischen Hintergrund der WeiterbildnerInnen aus den problemzentrierten Interviews (vgl. Kapitel 7.1), dann kann das Verständnis der WeiterbildnerInnen über den Beratungsbegriff durchaus auch geprägt sein durch die zusätzliche Supervisions- oder Coaching-Ausbildung, die einige der WeiterbildnerInnen im Laufe ihrer Tätigkeit absolviert haben (vgl. bspw. PrI5). Der in der Literatur postulierte Wandel der Rolle der WeiterbildnerInnen scheint bereits bei der Berufsgruppe angekommen zu sein, aber weniger in den Aufgabenzuschreibungen durch die TrägervertreterInnen. Eine weitere mögliche Erklärung für den großen zeitlichen Aufwand, offenbart sich durch einen Blick auf das Beschäftigungsverhältnis der WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung. Die diesbezüglich berechnete univariate Varianzanalyse (ANOVA; alle signifikanten Unterschiede werden dargestellt) zeigt einen signifikanten Unterschied ( $p \leq 0.01$ ) zwischen den Beschäftigungsgruppen und der

zeitlichen Ausübung der Beratungstätigkeit auf. Durch einen Post-Hoc-Test wird dieser Unterschied offengelegt. Es zeigt sich, dass sich die angestellten WeiterbildnerInnen in der zeitlichen Ausübung der Beratungstätigkeit von den nebenberuflichen Honorarkräften schwach signifikant ( $p \leq .05$ ) unterscheiden, wobei die angestellten WeiterbildnerInnen „einmal wöchentlich“ ( $M=4.0$ ,  $SD=1.01$ ,  $n=34$ ) Beratungstätigkeiten ausüben und die nebenberuflichen Honorarkräfte dies nur „einmal monatlich“ ( $M=3.2$ ,  $SD=.99$ ,  $n=34$ ) tun. Weiterhin wird ein tendenzieller Unterschied ( $.05 < p < .07$ ) zwischen nebenberuflichen und hauptberuflichen Honorarkräften ersichtlich. Die hauptberuflichen Honorarkräfte scheinen mehr Zeit für Beratung zu verwenden ( $M=4.2$ ,  $SD=.69$ ,  $n=13$ ) als die nebenberuflichen Honorarkräfte, indem sie angeben „einmal wöchentlich“ Beratungstätigkeiten durchzuführen. Angestellte WeiterbildnerInnen, aber auch die hauptberuflichen Honorarkräfte scheinen Beratung (tendenziell) häufiger auszuüben als nebenberufliche Honorarkräfte. Bei den hauptberuflichen Honorarkräften könnte dies damit zusammenhängen, dass sie häufiger Seminare durchführen als die nebenberuflich tätigen KollegInnen und damit einen intensiveren Kontakt mit der Zielgruppe haben. Die WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews haben die ähnliche Tendenz dahingehend gezeigt, dass die angestellten WeiterbildnerInnen häufiger Beratungen, insbesondere durch die Angebots- bzw. Weiterbildungsberatung durchführen als neben- oder hauptberufliche Honorarkräfte, die eher lernberatend tätig sind. Wie bedeutend sich die Aufgabe der Beratung für die WeiterbildnerInnen innerhalb des Online-Fragebogens darstellt, zeigt sich weiterhin bei der Frage für welche Aufgaben und Tätigkeiten sich die befragten WeiterbildnerInnen mehr Zeit wünschen würden. Tabelle 7.1 stellt die Verteilung der Häufigkeiten der Antworten der geschlossenen Fragestellung dar.

Tabelle 7.1: Gewünschte Idealverteilung des zeitlichen Aufwandes der Aufgaben und Tätigkeiten

<b>Wunsch nach mehr Zeit für folgende Aufgaben und Tätigkeiten</b> (Mehrfachnennung möglich)	gesamt ( $N=118$ )	
<i>Management</i>	15	12,7%
<i>Marketing und Öffentlichkeitsarbeit</i>	25	21,2%
<i>Programm- und Angebotsplanung</i>	38	32,2%
<i>Lehren</i>	38	32,2%
<i>Beratung</i>	45	38,1%
<i>Verwaltung</i>	12	10,2%
<i>Sonstige</i>	11	9,3%

(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung;  $n=89$ ; 29 Personen haben sich der Antwort enthalten; Angaben in Häufigkeiten und Prozent)

Von den 89 WeiterbildnerInnen, die hier die Möglichkeit zu antworten genutzt haben, haben 45 Personen, also etwas über die Hälfte der Befragten, angegeben, mehr Zeit für

Beratung haben zu wollen. Die Reaktionen der frühpädagogischen Fachkräfte, denen im Rahmen der Gruppendiskussion das Ergebnis vorgelegt wurde, dass Beratung vor Verwaltungstätigkeiten und Managementaufgaben an erster Stelle steht, stellen sich in Bezug auf die Beratung ambivalent dar. Verwaltungstätigkeit oder Managementaufgaben wurden dagegen nicht weiter diskutiert. Die einen zeigen sich von dem Ergebnis überrascht, was aber darin begründet liegt, dass sie sich auf die Weiterbildungsberatung beziehen:

*„T2w: Ganz ehrlich gesagt, wenn man sich im [Name der Einrichtung anonymisiert] oder [Name der Einrichtung anonymisiert] irgendwo anmelden will, kann man auch keinen anrufen oder es gibt einen Anrufbeantworter. Da würde ich gar keinen finden, der mich beraten würde. Deswegen ist das sehr interessant.*

*T3w: Das sehe ich auch so. Genauso sehe ich das. Ich wäre ja froh, wenn mich einer beraten würde, aber das findet man nirgends“ (GD6, Z. 182-183, S. 15).*

Andere dagegen können Beratung – mit Bezug zur Lernberatung – an erster Stelle sehr gut nachvollziehen und bezeichnen die Beratung an erster Stelle der zeitlichen Intensität für die eigene Berufsgruppe als „Idealfall“ (GD5, Z. 258, S. 28):

*„T2w: Also das ist ganz oft so, dass die Referenten Beratung auch anbieten: Hier haben Sie meine Adresse, meine Telefonnummer, wenn ihr etwas braucht, dann ruft an.*

*T3w: Das machen meistens welche, ja.*

*T2w: Das ist ganz oft so, das finde ich super.*

*T1w: Also mit der Email kenne ich das auch ganz oft, dass sie dann bei den Handouts die Email-Adresse darunter schreiben, falls noch einmal etwas ist“ (GD4, Z. 368-371, S. 26f.).*

Dass diese Lernberatung mit einem hohen zeitlichen Aufwand, vor allem außerhalb der eigentlichen Seminarzeit verbunden ist und auch von den Fachkräften als sehr positiv und wichtig, manchmal auch selbstverständlich wahrgenommen wird, macht deutlich, dass der Beratungsaspekt in den Aufgaben der WeiterbildnerInnen von Seiten der TrägervertreterInnen möglicherweise unterschätzt wird oder zu ungenau im Rahmen der Aufgaben der WeiterbildnerInnen definiert wird.

Im Gegensatz zur Beratung wünscht sich nur ein knappes Drittel der WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung für *Verwaltungstätigkeiten* und *Managementaufgaben* mehr Zeit, um diese Tätigkeiten ausüben zu können (vgl. Tabelle 7.1). Dies verwundert kaum, wenn man den Blick noch einmal auf Abbildung 7.6 richtet. Hier haben knapp 60 Prozent der WeiterbildnerInnen angegeben, dass sie bereits „täglich“ oder „einmal wöchentlich“ Tätigkeiten ausüben, die sie den beiden Bereichen zuordnen würden. Unterschiede im Beschäftigungsverhältnis wie bei der Beratung, lassen sich hier allerdings nicht feststellen. Aufgaben im Bereich der Verwaltung spielen für etwas über die Hälfte der befragten WeiterbildnerInnen in den problemzentrierten Interviews eine

Rolle bei der Zuordnung der drei am zeitlich aufwändigsten Tätigkeitsbereiche. Allerdings nie an erster Stelle. Und während keiner der WeiterbildnerInnen etwas unter Managementaufgaben versteht (Adaptionen und Erklärungsversuche können inhaltsanalytische anderen Aufgabenbereichen zugeordnet werden, wie bspw. in PrI15 der „Öffentlichkeitsarbeit“), werden unter Verwaltung nach Meinung der Befragten alle organisatorischen Aufgaben verstanden: „*Termine einpflegen, Rechnungen schreiben, Korrespondenz mit den Auftraggebern, (...) Hotels buchen, Übernachtungen buchen, mit dem Seminarhaus telefonieren*“ (PrI1, Z 78, S. 10).

Der Aufgabenbereich, der von den TrägervertreterInnen am zeitlich intensivsten eingestuft wurde, war die Lehre (vgl. Kapitel 7.2.1). Von den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gibt knapp die Hälfte an „einmal wöchentlich/täglich“ zu lehren. *Lehre* steht damit innerhalb der Online-Befragung an vierter Stelle, richtet man den Blick darauf, welche Aufgaben täglich oder wöchentlich ausgeübt werden (vgl. Abbildung 7.6). Betrachtet man gleichzeitig das Beschäftigungsverhältnis indem sich die WeiterbildnerInnen befinden, dann zeigen sich deutliche Unterschiede in der zeitlichen Intensität der Lehrtätigkeit. Die diesbezüglich berechnete univariate Varianzanalyse (ANOVA; alle signifikanten Unterschiede werden dargestellt) ergab einen signifikanten Unterschied ( $p \leq .01$ ) zwischen den Beschäftigungsgruppen in der zeitlichen Ausübung der Tätigkeit. Mit Hilfe eines Post-Hoc-Tests wird dieser Unterschied offengelegt. Es zeigt sich, wenn auch nicht überraschend, dass die hauptberuflichen Honorarkräfte im Vergleich deutlich häufiger lehren als die anderen Beschäftigungsgruppen. Der größte Unterschied wird zwischen den hauptberuflichen Honorarkräften ( $M=4.5$ ,  $SD=.52$ ,  $n=13$ ) ersichtlich, die signifikant häufiger ( $p \leq .01$ ), nämlich „einmal wöchentlich“, mit einer starken Tendenz zu „täglich“, lehren und den angestellten WeiterbildnerInnen ( $M=3.2$ ,  $SD=1.16$ ,  $n=32$ ), die dies im Vergleich dazu nur „einmal monatlich“ tun. Weiterhin wird ein schwach signifikanter Unterschied ( $p \leq .05$ ) zu den nebenberuflichen Honorarkräften ( $M=3.5$ ,  $SD=1.04$ ,  $n=35$ ), die „einmal monatlich“ mit einer Tendenz zu „einmal wöchentlich“ lehren, ersichtlich. Tendenziell weniger ( $.05 < p < .07$ ) lehren die WeiterbildnerInnen ohne formale Regelung ( $M=3.4$ ,  $SD=.99$ ,  $n=15$ ) im Vergleich zu den hauptberuflichen Honorarkräften. Ein Drittel der WeiterbildnerInnen hat zudem angegeben, sich mehr Zeit für die Lehre zu wünschen (vgl. Tabelle 7.1). Während die Lehrtätigkeit bei den Befragten innerhalb der Online-Erhebung hinter Beratung, Verwaltung und Managementaufgaben zurücksteht, wird die Lehre von den befragten WeiterbildnerInnen der problemzentrierten Interviews überwiegend an die erste Stelle gesetzt. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert ein Blick in die Stichprobe der Online-Erhebung: Hier sind mehr angestellte oder nebenberuflich beschäftigte WeiterbildnerInnen zu finden als hauptberufliche Honorarkräfte (vgl. Tabelle 6.3). Für gut drei Viertel der befragten WeiterbildnerInnen in den problemzentrierten Interviews gehört das „Lehren“ zu denjenigen drei Aufgabenbereichen für die sie die meiste Zeit – inklusive der „Vorbe-

reitung und (...) Ausarbeitung von Unterlagen“ (PrI3, Z. 80, S. 12) aufwenden (vgl. Kapitel 4.2). Zwei Drittel der WeiterbildnerInnen setzten die Lehrtätigkeit sogar an die erste Stelle der persönlichen Rangreihe und bestätigen somit den Eindruck der TrägervertreterInnen. Gleichzeitig wird damit der Einschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte widersprochen, die die Lehrtätigkeit zwar als „Spaß“ (GD6, Z. 176, S. 15) für die WeiterbildnerInnen bezeichnen, dieser aber nur einen geringen zeitlichen Aufwand zuschreiben (vgl. Kapitel 7.2.1).

43 Prozent der WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung verwenden die meiste Zeit auf die *Programm- und Angebotsplanung* (vgl. Abbildung 7.6). 36 Prozent geben an „einmal monatlich“ Programm- und Angebotsplanung zu machen. Eine Begründung hierfür liegt aus Sicht der WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews vor allem darin, dass die WeiterbildnerInnen in einigen Fällen „nur ein Teil davon“ (PrI6, Z. 53, S. 12) sind und dieser Aufgabenbereich somit nicht weiter interessiert. Das heißt sie selbst bieten vor einem bestimmten thematischen Hintergrund Veranstaltungen an, aber es sind im Wesentlichen die Verantwortlichen in den Weiterbildungseinrichtungen, die sich mit der Programm- und Angebotsplanung befassen (Iller, 2014). Ähnlich wie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit wird dieser Aufgabenbereich als einer angesehen, der eher „nebenher“ (PrI8, Z. 63, S. 12) geschieht. Die Auswahl geeigneter Methoden oder aber auch das Nachbereiten der Seminare werden teilweise auch unter diesen Aufgabenbereich gefasst. Zum einen finden sich hier die beschriebenen Überschneidungen der einzelnen Aufgabenbereiche wieder, zum anderen sind dies aber Aufgaben, die nach Kraft (2011) eindeutig der Lehre zugeordnet werden können. Es scheint also auch an dieser Stelle ein divergentes Verständnis vorzuherrschen, welche Tätigkeiten diesem Aufgabenbereich zuzuordnen sind. Ein Drittel der WeiterbildnerInnen wünscht sich mehr Zeit für Programm- und Angebotsplanung (vgl. Tabelle 7.1). Unterschiede im Beschäftigungsverhältnis lassen sich weder hier, noch bei dem nachfolgenden Aufgabenbereich Marketing und Öffentlichkeitsarbeit finden.

Während Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen als zentrale Instrumente „für eine Positionierung auf dem Markt“ (Kraft, 2011, S. 409) angesehen werden können und auch die frühpädagogischen Fachkräfte den WeiterbildnerInnen hier die größten Ambitionen zuschreiben, scheinen die WeiterbildnerInnen diesem Aufgabenbereich innerhalb der Online-Befragung eher ambivalent gegenüber zu stehen (vgl. Abbildung 7.6). *Marketing und Öffentlichkeitsarbeit* wird von knapp 39 Prozent der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte als eine Aufgabe beschrieben, die sie „einmal wöchentlich“ oder „täglich“ ausüben. 36 Prozent geben dagegen an, dass sie sich dieser Aufgabe „selten“ oder „nie“ widmen. Dieser Tätigkeitsbereich wird innerhalb der problemzentrierten Interviews vor allem als ein solcher beschrieben, der insbesondere für freiberuflich Tätige von Bedeutung ist (vgl. bspw. PrI11 und PrI14) und durch Homepages oder „Mundpropaganda“ (PrI1, Z. 99, S. 11; vgl. auch PrI17)

bzw. Empfehlungen durch Träger vonstattengeht. Es wird ein enger Zusammenhang mit Beratung oder Programm- und Angebotsplanung gesehen. Generell verstehen die WeiterbildnerInnen unter Marketing und Öffentlichkeitsarbeit Internetpräsenz und das Erstellen von Informationsmaterial (Kraft, 2011; vgl. Kapitel 3.2.3). Nur ein kleiner Teil der WeiterbildnerInnen (freiberuflich tätig), stellt Marketing und Öffentlichkeitsarbeit in der eigenen Rangreihe an die erste Stelle. Es entsteht der Eindruck, dass Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit im Verständnis der WeiterbildnerInnen bzgl. der eigenen Aufgaben und Tätigkeiten wenig berücksichtigt wird. Dennoch haben die meisten der Befragten nach eigenen Angaben eine eigene Homepage und erachten dies auch als selbstverständlich. Diese Selbstverständlichkeit ist daher evtl. der Faktor, warum diese Aufgabe nach Kraft (2011) „nur wenig verankert in der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Qualifizierung“ (ebd., S. 410) ist. Tabelle 7.1 zeigt, dass 25 WeiterbildnerInnen gerne mehr Zeit für diesen Aufgabenbereich hätten.

Die Aussagen der WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews haben deutlich gemacht, dass sich die einzelnen Bereiche nicht grundlegend voneinander trennen lassen und einige Schnittmengen (auch innerhalb der unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse) vorhanden sind. Zum einen sind die WeiterbildnerInnen nicht für alle Bereiche verantwortlich und zum anderen hat sich in der Praxis ein unterschiedliches Verständnis von einzelnen Aufgaben im Vergleich zu der, in der vorliegenden Arbeit verwendeten, Definition nach Kraft (2011) gezeigt. Dass die unterschiedlichen Bereiche auch innerhalb der Praxis in verschiedenen Kombinationen, bzw. Mischformen anzutreffen sind, zeigt sich auch bei der weiteren Analyse der Daten (Kraft, 2011). Die durchgeführte Faktorenanalyse ergab eine Ein-Faktorlösung mit einer akzeptablen internen Konsistenz von  $\alpha=.83$  (vgl. Tabelle 7.2), die 54,4 Prozent der gesamten Varianz aufklärt.

Tabelle 7.2: Skala Zentrale Aufgaben und Tätigkeiten (ohne das Item „Sonstige“)

Skala Zentrale Aufgaben und Tätigkeiten	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weglassen
<i>Management</i>	84	3.55	1.302	.654	.795
<i>Marketing und Öffentlichkeitsarbeit</i>	84	2.96	1.197	.617	.800
<i>Programm und Angebotsplanung</i>	84	3.31	1.053	.602	.804
<i>Lehren</i>	84	3.50	1.103	.493	.824
<i>Beratung</i>	84	3.60	1.077	.569	.810
<i>Verwaltung</i>	84	3.69	1.182	.692	.784

Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (nie – seltener – einmal monatlich – einmal wöchentlich – täglich). Höhere Werte bedeuten einen höheren zeitlichen Aufwand.

Dies könnte zunächst den Schluss zulassen, dass es sich hierbei tatsächlich vom zeitlichen Aufwand her um die zentralen Aufgaben der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte handeln könnte. Dennoch müssen an dieser Stelle vor allem die quali-

tativen Erkenntnisse mit in die Überlegungen einbezogen werden. Hier hat sich deutlich gezeigt, dass z.B. die Aufgabe der Beratung differenziert betrachtet werden muss und bspw. weniger Platz in den Köpfen der Träger einnimmt als in der Bedeutung für die WeiterbildnerInnen. Zudem eröffnet auch die Auswertung des Items *Sonstige* interessante Hinweise auf Aufgaben und Tätigkeiten, die den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte ergänzend wichtig sind (vgl. Abbildung 7.6). Immerhin haben drei Viertel der TeilnehmerInnen des Online-Fragebogens (n=61) angegeben, dass sie „täglich“, „wöchentlich“ oder „monatlich“ sonstige Aufgaben und Tätigkeiten erledigen. Die WeiterbildnerInnen haben hier in den meisten Fällen mehrere Angaben gemacht, die teilweise den Aufgaben und Tätigkeiten aus dem Online Fragebogen entsprechen. Die Lehrtätigkeit kann dabei vielfach durch die Vor- und Nachbereitung der Seminare ergänzt werden. Da die WeiterbildnerInnen diese aber nicht automatisch der Lehre zuordnen, scheint die Vor- und Nachbereitung möglicherweise als ein eigener Aufgabenbereich angesehen zu werden. Dies kann evtl. darin begründet liegen, dass diese Vorbereitung nicht zwingend in die vergütete Lehrleistung fällt. Hinweise dafür haben sich auch in den problemzentrierten Interviews ergeben (vgl. bspw. PrI10). Der Schwerpunkt der benannten Aufgaben liegt aber auf der eigenen *Fort- und Weiterbildung*. Diese erfolgt, folgt man den Ausführungen der TeilnehmerInnen des Fragebogens, größtenteils durch das „*Studium von Fachliteratur und Fachzeitschriften*“ (OFB81), also durch informelle Lernprozesse. Zusätzlich dazu wird in den problemzentrierten Interviews die Bedeutung der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen hervorgehoben, da nicht nur das lebenslange Leben, sondern auch die eigene „*Vorbildwirkung*“ (PrI5, Z. 135, S. 1) für die frühpädagogischen Fachkräfte damit in Verbindung gebracht wird. Weiterbildung findet aus Sicht der Befragten aber auch durch den *Austausch* mit anderen WeiterbildnerInnen sowie „*Netzwerkarbeit*“ (PrI18, Z. 34, S. 12) statt. Beide Bereiche scheinen einen weiteren wichtigen Teil der Aufgaben der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte darzustellen, der nicht nur mit der eigenen Vermarktung, sondern vor allem eng mit der eigenen Weiterentwicklung in Verbindung steht:

„Also eigentlich ist das auch so ein bisschen wie Fortbildung, nicht nur Austausch, ‚Wie geht es euch mit den Kursen?‘, sondern auch was so an neuen Inhalten und neuen Übungen und Spielen und so aufgetaucht ist, das wird dann auch ausgetauscht. Das ist eigentlich eine ganz gute Gelegenheit sich neue Anregungen zu holen“ (PrI4, Z. 204, S. 22; vgl. auch PrI1).

Zwar wurde von den TrägervertreterInnen vereinzelt eine Zunahme der Vernetzung und die Bedeutung der Netzwerkarbeit erwähnt (vgl. bspw. ExI1 und ExI7), die Fort- und Weiterbildung als Aufgabe der WeiterbildnerInnen wurde aber nur einmal genannt (vgl. Kapitel 3.2.4 und 4; zur Bedeutung von Kooperation und Vernetzung im professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung u.a. Seitter, 2013; zur Bedeutung von Kooperation

für Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen Buschle, Fuchs & Tippelt, 2014; von Hippel et al., 2014). Die Fort- und Weiterbildung der WeiterbildnerInnen scheint eine weniger wichtige Rolle für die TrägervertreterInnen zu spielen als für die WeiterbildnerInnen, so dass der Schluss nahe liegt, dass diese weniger in der Verantwortung der Träger, sondern in der Eigenverantwortung der WeiterbildnerInnen gesehen wird (Buhl et al., 2014). Die Einschätzungen der TrägervertreterInnen beziehen sich möglicherweise nur auf den eigenen institutionellen Rahmen und die dazugehörigen Aufgabenbereiche. Dementsprechend werden auch die Anforderungen an die WeiterbildnerInnen formuliert. Das Risiko, dass dabei Aufgabenbereiche, die für die WeiterbildnerInnen eine große (zeitliche) Bedeutung einnehmen, unter den Tisch fallen und den Planungen der TrägervertreterInnen nicht berücksichtigt werden, ist dabei scheinbar durchaus gegeben. Dies betrifft in der vorliegenden Arbeit insbesondere den Bereich der Beratung.

### 7.2.3 Die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen aus unterschiedlichen Perspektiven

Vor dem Hintergrund der Aufgaben und Tätigkeiten, die von den WeiterbildnerInnen beschrieben werden, wird der Blick nun gezielt auf die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte gerichtet. Dafür wurden die frühpädagogischen Fachkräfte nach der pädagogischen Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen gefragt. Hier zeigt sich stellenweise, das bereits von den TrägervertreterInnen beschriebene, große Selbstbewusstsein der frühpädagogischen Fachkräfte gegenüber den WeiterbildnerInnen:

*„T3w: Ego zurück, ich bin Diener. Ich diene den Anwesenden hier, ich kann mich anpassen. Ich gehe voll auf die Bedürfnisse ein. Das findet man auch oft im Studium nicht. Das macht für mich einen guten Pädagogen aus und dieses ganze vergeistigen kannst du eh vergessen und in der Pfeife rauchen“ (GD6, Z. 190, S. 16).*

Die frühpädagogischen Fachkräfte wissen insbesondere bei dieser Frage sehr schnell und genau, was aus ihrer Sicht die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen darstellt: Lehre und Beratung (Unterschiede zwischen den Gruppendiskussionen zeigen sich dabei nicht). Sie möchten unterstützt werden, sich „angenommen“ (GD1, Z. 107, S. 31) und wohl fühlen. Die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen wird im Hinblick auf die didaktische Gestaltung des Lernprozesses stets betont (vgl. bspw. GD6; Kapitel 4.2). Das macht auch die folgende Aussage deutlich:

*„T4w: (...) Wirklich einen Check-up zu machen: Um welchen Teilnehmer handelt es sich, welches Potential habe ich vor mir sitzen und wo kann ich jeden einzelnen abholen? Ich muss mich wirklich um jeden einzelnen kümmern. Und ich bin auch eine schlechte Referentin, wenn ich nicht weiß, wo die Reise hingehet oder wo sie herkommt. Das ist bei den Kindern genau dasselbe. Die Unterschiedlichkeit, wirklich auf jeden einzugehen, dass je-*

*der am Ende zufrieden hinausgeht. Das ist die pädagogische Hauptaufgabe. Finde ich.*

*TIw: Das stimmt“ (GD8, Z. 359, S. 29).*

Hier zeigt sich die doppelte Didaktik mit der sich die WeiterbildnerInnen innerhalb ihrer Tätigkeit konfrontiert sehen. Die frühpädagogischen Fachkräfte vergleichen die eigene Tätigkeit mit der der WeiterbildnerInnen, so dass die WeiterbildnerInnen mit ihrem Verhalten den TeilnehmerInnen gegenüber in eine Vorbildfunktion hinein rutschen (Bodenburg, 2014; vgl. Kapitel 4.2). Bei der pädagogischen Hauptaufgabe, die von den frühpädagogischen Fachkräften beschrieben wird, handelt es sich um diejenigen Aufgabenbereiche, welche die WeiterbildnerInnen zuvor als besonders zeitintensiv dargestellt haben. In Bezug auf die Lehre konzentrieren sich die frühpädagogischen Fachkräfte dabei allerdings nur auf den Kern der Lehre, der sie als TeilnehmerInnen direkt betrifft, nämlich die reine Wissensvermittlung. Dass hier die Beratung noch einmal als Grund dafür hervorgehoben wird, weswegen die frühpädagogischen Fachkräfte eine Veranstaltung überhaupt besuchen (vgl. bspw. GD0), hebt deren Bedeutung in der Interaktion mit den WeiterbildnerInnen innerhalb der Seminarsituation noch einmal hervor. Die Erwartung, dass eine beratende Tätigkeit auch im Hinblick auf die Ausübung einer pädagogischen Aufgabe stattfinden soll, veranlasst die WeiterbildnerInnen möglicherweise dazu dieser Erwartung gerecht zu werden, selbst wenn sie von den TrägervertreterInnen nicht als Aufgabe der WeiterbildnerInnen beschrieben wird – zumindest nicht in dieser Intensität – oder evtl. gar nicht im Aufgabenbereich der WeiterbildnerInnen angesiedelt wird. Damit befinden sich die WeiterbildnerInnen durchaus in einer Situation, die einen Konflikt in deren Rolle auslösen könnte (vgl. zum Intra-Rollenkonflikt Kapitel 5.2). Voraussetzung hierfür wäre allerdings, dass sich die WeiterbildnerInnen der Einstellung der TrägervertreterInnen bewusst sind bzw. diese in die eigenen Überlegungen einbeziehen.

Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass die Erwartungen und Anforderungen der TrägervertreterInnen in der Funktion als Arbeitgeber für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte bedeutsam sind, wird im Zuge der Betrachtung der pädagogischen Hauptaufgabe aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen deutlich, dass deren Sichtweise keine Rolle spielt: Es sind die eigenen Erwartungen an die Ausübung der Tätigkeit und die Bedürfnisse der frühpädagogischen Fachkräfte, welche die WeiterbildnerInnen beschäftigen. Um die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen aus Sicht der WeiterbildnerInnen beschreiben zu können, werden die im Rahmen der Tätigkeitsmotive herausgearbeiteten Typen herangezogen. Die WeiterbildnerInnen, die dem Typ der „kindorientierten Idealisten“ angehören, unterscheiden sich nämlich bei der Beantwortung der Fragestellung von den „weiterbildungsorientierten Rationalisten“ und den „passiven Berufseinmündern“ (vgl. Kapitel 7.1.3; Abbildung 7.1). Zwischen den beiden letztgenannten Typen wurden bereits Ähnlichkeiten in Bezug auf die Konzentration auf das Lernen Erwachsener festgestellt, die sich bei der Beschreibung der pädagogischen Hauptaufgabe nun verstärken. Beide Typen präsentieren sich sehr ziel-

orientiert dahingehend, dass sie die frühpädagogischen Fachkräfte unterstützen, beraten und ihnen „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ (PrI5, Z. 64, S. 7) anbieten wollen. Sie scheinen daran interessiert, den frühpädagogischen Fachkräften eine Möglichkeit zu geben, die eigenen Ziele zu erreichen und sie in ihrem Handeln zu stärken. Dabei werden nicht nur die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Sinne einer „*klare[n] Auftragsklärung*“ (PrI1, Z. 107, S. 5) situationsbezogen in die Überlegungen zu Seminargestaltung mit einbezogen, sondern es wird auch darauf geachtet, diese immer „*im Auge*“ (PrI10, Z. 103, S. 9) zu haben, um so auf Bedürfnisse reagieren zu können. Zentral ist dabei die Eigenaktivität der Lernenden bspw. durch Teamarbeit zu stimulieren. Auch wenn die WeiterbildnerInnen mit ihrem pädagogischen Handeln das Ziel verfolgen die frühpädagogischen Fachkräfte dahingehend zu unterstützen, dass diese bspw. mit den eigenen Bezugsgruppen besser umgehen können (vgl. bspw. PrI20), soll das Handeln der WeiterbildnerInnen in der Folge auch den Kindern zu Gute kommen (vgl. bspw. PrI14):

*„Und das sehe ich für mich als Ziel und wenn ich das schaffe und die Leute am Ende sagen: das war super, ich konnte ganz viel mitnehmen und habe so Lust morgen zu arbeiten und das meinen Kollegen zu sagen. Und ich sehe das und das Kind ganz anders, warum sich das Kind anders verhält und ich bin dankbar. Dann glaube ich, ich habe einen guten Job gemacht und bin auch selber zufrieden. Und denke: Ja, Kinder, da kommt jemand, der sieht euch anders und das kommt euch zu Gute. Natürlich sage ich nicht ein blinder Aktionismus, jetzt hier alles ändern. Und wenn ich erreicht habe, dass einfach ein anderer Blick für das Kind und für die Situation da ist und das nenn ich dann pädagogisch Handeln. Dann ist das mein Ziel und meine Aufgabe“* (PrI19, Z. 56, S. 9).

Die beiden Typen achten, zum Teil mit dem distanzierten Blick darauf nicht alles verändern zu können, sehr auf die Erwartungen der TeilnehmerInnen. Sie haben größtenteils klare Vorstellungen davon, in welchem Rahmen und vor welchem Ziel das eigene Handeln ablaufen soll und scheinen damit eine Balance zwischen der persönlichen, aber auch der sozialen Identität im beruflichen Kontext herstellen zu können (vgl. Kapitel 5.2; Krappmann, 1993). Indem sie die frühpädagogischen Fachkräfte selbstverantwortlich arbeiten lassen, ihnen den Rahmen zum Ausprobieren geben oder sich vereinzelt auf die Rückmeldungen durch die TeilnehmerInnen beziehen, handeln sie professionell pädagogisch (vgl. Kapitel 4.2).

Auch die „kindorientierten Idealisten“ verfolgen ein klares Ziel. Ihnen ist in erster Linie „*das Bild vom Kind wichtig*“ (PrI6, Z. 78, S. 14). In ihrer pädagogischen Hauptaufgabe sehen sie die Notwendigkeit, die frühpädagogischen Fachkräfte dahingehend zu sensibilisieren, dass sie „*in ihrer Haltung orientierter werden. Ja und vielleicht einfach feinfühlicher, den Augenmerk noch einmal ein bisschen anders auf die Kleinen lenken*“ (PrI9, Z. 83, S. 13). Indem sie die frühpädagogischen Fachkräfte selbst Situationen erleben lassen, soll der Blick auf die Perspektive des Kindes eröffnet werden. Sie wollen die „*Menschen auf Ideen bringen*“ (PrI3, Z. 105, S. 15) und Impulse setzen (vgl. bspw.

PrI4). Ebenso wie die „weiterbildungsorientierten Rationalisten“ und die „passiven Berufseinmünder“, haben die „kindorientierte Idealisten“ klare Vorstellungen und Ziele von der Weiterbildungsveranstaltung. Sie wollen Wissen vermitteln und beim „reflektieren (...) auffangen“ (PrI3, Z. 99, S. 15). Sie unterscheiden sich jedoch darin, dass sie deutlich weniger, wenn überhaupt, auf die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte eingehen und stattdessen die eigenen, meist durch langjährige berufliche Erfahrung geprägten Überzeugungen vertreten. Dies wird insbesondere im Kontext des nachfolgenden Kapitels ersichtlich. Vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrung scheinen sie ein klares berufliches Profil aufgebaut zu haben, geprägt durch Erfahrung und eigene Überzeugung. Eine ähnliche Überzeugung weisen allerdings auch diejenigen WeiterbildnerInnen dieses Typs auf, die noch nicht so lange in diesem Beruf tätig sind.

In den Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen und den Fremdzuschreibungen durch die frühpädagogischen Fachkräfte hat sich gezeigt, dass die Vermittlung von Wissen sowie die Unterstützung und Beratung der TeilnehmerInnen für die Ausübung der pädagogischen Tätigkeit, von großer Bedeutung sind. Dabei ist den TrägervertreterInnen, im Gegensatz zu den frühpädagogischen Fachkräften bewusst, wie zeitintensiv die Vorbereitung der WeiterbildnerInnen für die Durchführung der Lehre ist. Aufgaben wie Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit oder Verwaltung fallen nicht in den direkten Interaktionsprozess mit den TeilnehmerInnen, die Gestaltung der Lernprozesse und den pädagogischen Aufgabenbereich und scheinen daher von WeiterbildnerInnen und TrägervertreterInnen als weniger bedeutsam wahrgenommen zu werden. Zudem werden sie, ähnlich wie Programm- und Angebotsplanung, häufig von den Einrichtungen übernommen. Allerdings scheint im Hinblick auf die Lernberatung bei den TrägervertreterInnen möglicherweise ein „blinder Fleck“ vorzuliegen, dem mehr Beachtung geschenkt werden könnte bzw. deutlich werden muss, wie viel Zeit diese Aufgabe in Anspruch nimmt. Dies wurde insbesondere im Rahmen des Abschlussworkshops des Projektes „Kopproff“ deutlich. Die TrägervertreterInnen haben auch hier die Beratungstätigkeit nicht in den Aufgabenbereich der WeiterbildnerInnen eingeordnet, während die WeiterbildnerInnen dies aber durchaus taten (Abschlussbericht des Projektes, 2014). Weiterhin zeigt sich die Bedeutung der Beratung darin, dass die Erwartungen und Bedürfnisse der frühpädagogischen Fachkräfte, die mit Blick auf die pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen durchaus auf Beratung ausgerichtet sind, für die Gestaltung einer Weiterbildungsveranstaltung eine nicht unbedeutende Rolle für die WeiterbildnerInnen spielen (vgl. auch das nachfolgende Kapitel). Die zunehmende Selbstständigkeit und die steigenden Anforderungen seitens der TeilnehmerInnen haben sicherlich einen Einfluss auf die Bedeutung der Zielgruppe für die WeiterbildnerInnen. Weiterhin ist im Hinblick auf die Professionalisierung der WeiterbildnerInnen kritisch anzumerken, dass deren Fort- und Weiterbildung kaum thematisiert wird. Auch Notwendigkeit, vernetzt zu arbeiten wurde nur geringfügig angeschnitten.

### **7.3 Erwartungen an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Vergleich**

Erwartungen die von außen an eine berufliche Rolle herangetragen werden (Fremdzuschreibungen) haben einen bedeutenden Einfluss auf das berufliche Handeln des Rollenträgers. Dieser verarbeitet die an ihn herangetragenene Erwartungen und gleicht sie, vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, mit den Vorstellungen von sich selbst und seiner beruflichen Rolle ab. Im fortwährenden Abgleich von personaler und sozialer Identität, die sich wechselseitig beeinflussen, kann eine ausbalancierte Ich-Identität hergestellt werden. Dafür sind allerdings identitätsfördernde Fähigkeiten (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung) des Rollenträgers vonnöten (Krappmann, 1993; Abels & König, 2010; vgl. Kapitel 5.2.3). Ist eine ausbalancierte Ich-Identität hergestellt, ermöglicht sie die Bewältigung ambivalenter Situationen, die immer dann entstehen, wenn von verschiedenen Bezugsgruppen des Rollenträgers differente Erwartungen formuliert werden. Diese können von der Wahrnehmung des Rollenträgers, aber auch von den Ansprüchen, die dieser an das eigene Verhalten formuliert, abweichen. Interaktionsprozesse sind daher für die Bewältigung solcher Diskrepanzen von Bedeutung (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.4). Um die Frage danach beantworten zu können, wie die WeiterbildnerInnen mit den Anforderungen umgehen, die an sie und ihre Rolle gestellt werden und inwiefern sich Unterschiede aber auch Differenzen in den wahrgenommenen Erwartungen der WeiterbildnerInnen in Abgrenzung zu den tatsächlichen formulierten Anforderungen von Zielgruppe und Arbeitgeber zeigen, werden die Erwartungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Der Blick wird nicht nur auf die Ansprüche gerichtet, welche die WeiterbildnerInnen an sich selbst und das eigene berufliche Handeln stellen, sondern auch auf die Erwartungen der TrägervertreterInnen und der frühpädagogischen Fachkräfte. Letztere werden mit denjenigen Erwartungen verglichen, die die WeiterbildnerInnen von diesen ausgewählten Bezugsgruppen wahrnehmen. Die Anforderungen, die die TrägervertreterInnen im Hinblick auf deren Qualifikationen oder Kompetenzen an die WeiterbildnerInnen richten wurden bereits innerhalb des KoproF-Projektes ersichtlich (Buhl et al., 2014; vgl. Kapitel 3). Im Folgenden werden diese Erkenntnisse an entsprechender Stelle herangezogen, ggf. ergänzt und vor dem Hintergrund der eigenen Fragestellung neu akzentuiert. Ziel soll es sein, nicht nur Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung der Erwartungen und den Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen herauszufiltern, sondern auch mögliche Spannungsfelder in diesen wechselseitigen Zuschreibungen herauszuarbeiten.

#### **7.3.1 Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften**

Um Gemeinsamkeiten oder Differenzen zwischen den Erwartungen aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen zu können, wird zunächst auf die institutionellen Anforder-

rungen, die von den TrägervertreterInnen formuliert werden, eingegangen. In Abgrenzung zu den Erkenntnissen des Forschungsprojektes „Koproff“ werden diese noch einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Im Anschluss daran werden die Erwartungen der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte dargestellt, bevor thematisiert wird welche Erwartungen die WeiterbildnerInnen – im Abgleich mit den Anforderungen an sich selbst – von beiden Seiten wahrnehmen.

### **Erwartungen der TrägervertreterInnen an den Ausbildungshintergrund und die Qualifikation der WeiterbildnerInnen**

Die Erwartungen an Qualifikationen und Kompetenzen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte lassen sich von Seiten der TrägervertreterInnen unterschiedlich darstellen. Mit Blick auf den Rekrutierungsprozess und die Anforderungen, welche die TrägervertreterInnen an die WeiterbildnerInnen formulieren, wurde bereits deutlich, dass trägerübergreifend keine systematischen Auswahlkriterien vorhanden sind und Mindestvoraussetzungen von den einzelnen Trägern unterschiedlich verwendet werden (Buhl et al., 2014). Dabei werden eine Vielzahl an Qualifikations- oder Ausbildungshintergründen für die TrägervertreterInnen relevant:

*„Also es gibt natürlich ganz wenige, die den Bereich Erwachsenenbildung studiert haben, das ist ja eine ganz große Minderheit. Ganz viele sind im Bereich Sozialpädagogen, Psychologen, Pädagogen, mit Weiterbildungen systemischer Beratung, Supervision, das sind so die klassischen Qualifikationen, die wir hier anstellen. Und gerade jemand mit einer systemischen Ausbildung passt oft sehr gut für den Weiterbildungsbereich“ (ExI5, Z. 95, S. 11).*

Auch wenn Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und das Wissen darum, wie Erwachsene lernen (methodisch-didaktische Kompetenzen) als wünschenswert angesehen werden (vgl. bspw. ExII und ExII0; Buhl et al., 2014) scheint es im Rekrutierungsprozess neben der Empfehlung bspw. durch andere Träger, vor allem die Passung zwischen den WeiterbildnerInnen und dem Anbieter zu sein, die ausschlaggebend für die Entscheidung einer Beschäftigung ist (Buhl et al., 2014; vgl. Kapitel 3.2). Das nachfolgende Zitat macht deutlich, was mit einer solchen „Passung“ gemeint sein kann:

*„Insgesamt versuchen wir bei den Referenten wirklich Leute zu finden, die dieses Berufsfeld auch wirklich wertschätzen. Das klingt jetzt sehr platt, aber wir wollen da niemanden haben, der jetzt sagt, so jetzt komme ich und ich sage euch endlich einmal wie es richtig geht. Das ist wirklich wichtig. Und das ist mir jetzt gerade im Hinblick auf die Erzieherinnen besonders wichtig, weil die oftmals eh so ein tendenzielles Selbstwertproblem haben. Und sich dann auch schnell, verschrecken lassen von irgendwelchen hochgestochenen Leuten, die dann kämen und sagen, jetzt kommt hier der Oberguru. Und das wollen wir gar nicht. (...) Wir führen mit allen neuen Referenten ein Gespräch, bevor die engagiert werden. Und gucken einfach, passt das mit dem, was wir uns vorstellen zusammen“ (ExI3, Z. 110, S. 10).*

Während hier der Wertschätzung der Zielgruppe, bzw. der TeilnehmerInnen eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. bspw. ExI4 und ExI5), ist bei anderen TrägervertreterInnen bspw. die Fähigkeit *„wissenschaftliche Texte aufbereiten [zu] können, sich damit befassen [zu] können, umsetzen [zu] können, dass sie sie verstehen. Und dazu brauche ich aber ein Studium“* (ExI6, Z. 181, S. 20) wichtig oder aber es muss *„Fachpersonal sein, das im Vorfeld schon entsprechende Qualifizierung auch auf praktischer Ebene durch Praxiserfahrung schon mitbringt“* (ExI2, Z. 80, S. 9). Der *„Idealfall“* (ExI2, Z. 80, S. 9) kann aber auch eine Mischung aus allem bereits genannten sein (vgl. bspw. ExI9 und ExI12). Die jeweiligen Anforderungen werden meist vom Thema der Veranstaltung abhängig formuliert (vgl. bspw. ExI5 und ExI8). Da keine übergreifend festgelegten Voraussetzungen für eine Qualifikation vorhanden sind, scheint die persönliche Einstellung der TrägervertreterInnen sowie deren *„Bauchgefühl“* (ExI8, Z. 88, S. 7) immer eine wichtige Rolle zu spielen: *„Mein ganz persönlicher Anspruch ist schon irgendwie ein akademischer Abschluss, das sage ich ganz ehrlich“* (ExI7, Z. 164, S. 22). Dieser Umstand erklärt auch, warum auf die Passung zwischen dem Anbieter und den WeiterbildnerInnen geachtet wird. Der Anspruch, der dabei von den TrägervertreterInnen an die Qualifikation der WeiterbildnerInnen beschrieben wird, wird überwiegend mit den Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte in Verbindung gebracht. Aus Sicht der TrägervertreterInnen scheint es hilfreich *„zu wissen, was ein Kindergarten ist und zu wissen, mit welchen Menschen ich es da zu tun habe und auch zu wissen, was die Anforderungen eines Kindergartens sind“* (ExI11, Z. 211, S. 16). Es scheint zudem wichtig, *„ein Stück weit die Sprache der Kita-Menschen auch [zu] sprechen (...), um angenommen zu sein“* (ExI7, Z. 164, S. 21; vgl. auch ExI12 und ExI13). Dies zeigt sich auch in den durch das Projekt herausgearbeiteten Kompetenzanforderungen, die seitens der TrägervertreterInnen formuliert werden. Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen stehen dabei im Fokus, da sie als förderlich für die Interaktion zwischen WeiterbildnerInnen und TeilnehmerInnen angesehen werden (Buhl et al., 2014; vgl. Kapitel 4.2). Damit treten die ExpertInnen in ihrer integrativen Funktion als Bindeglied zwischen der Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte und den WeiterbildnerInnen auf und vertreten mit ihren Erwartungen nicht nur die Interessen der Institution sondern auch die der Zielgruppe (Merkens, 2006; vgl. Kapitel 4.2). Die TrägervertreterInnen haben dabei sowohl die Ansprüche der Zielgruppe und die sich verändernde Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Blick als auch die institutionellen Rahmenbedingungen der frühpädagogischen Fachkräfte für die Teilnahme am Prozess des lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 7.2.1). Fachkompetenzen, aber auch methodisch-didaktische Kompetenzen werden scheinbar als grundlegende Voraussetzung angesehen und daher etwas weniger stark thematisiert (Buhl et al., 2014). Evtl. werden diese aber auch weniger von den frühpädagogischen Fachkräften als Erwartung formuliert bzw. vorausgesetzt (vgl. bspw. GD5), so dass die TrägervertreterInnen in der Folge etwas

weniger darauf eingehen. Dies wird sich nachfolgend zeigen, wenn die konkreten Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte näher betrachtet werden.

### **Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte an das professionelle Handeln der WeiterbildnerInnen**

Neben den TrägervertreterInnen in der Funktion als Arbeitgeber, stellen die frühpädagogischen Fachkräfte die zentrale Bezugsgruppe und die direkten Interaktionspartner der WeiterbildnerInnen innerhalb der konkreten Seminarsituation dar. Die WeiterbildnerInnen treten dabei als Rollenträger auf, an die spezifische Erwartungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen oder Beweggründe gestellt werden (vgl. Kapitel 5). Bevor daher die konkreten Erwartungen (in die auch solche an Qualifikation und Kompetenzen einfließen) welche die frühpädagogischen Fachkräfte an die WeiterbildnerInnen formulieren betrachtet werden, werden die grundlegenden Motive, aber auch Barrieren der Weiterbildungsteilnahme der frühpädagogischen Fachkräfte betrachtet. Die Erfahrungen mit WeiterbildnerInnen oder zurückliegenden Weiterbildungsveranstaltungen, die die frühpädagogischen Fachkräfte dabei im Rahmen der Gruppendiskussionen schildern, werden neben den Wünschen an eine optimale Veranstaltung mitberücksichtigt (vgl. Kapitel 6.3.4). Wobei bei letzterer die Erwartungen an die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte herausgefiltert werden.

Die in den Gruppendiskussionen befragten frühpädagogischen Fachkräfte besuchen Weiterbildungsveranstaltungen in erster Linie aus dem Interesse heraus Neues zu lernen oder altes Wissen auffrischen zu können:

*„T3w: Ich denke einfach auch, um nicht stehen zu bleiben. Quasi um neue Sachen dazu zu lernen, weil man geht ja doch davon aus, oder ich gehe davon aus, dass die [Anm.: die WeiterbildnerInnen] auf dem neusten Stand sind. Und ja, man lernt nie aus, wie man so schön sagt, man möchte das ja auch immer mitkriegen. Und gerade in dem vorschulischen, schulischen Bereich, da ändert sich ständig etwas. Also deswegen ist mir das schon auch immer sehr wichtig, da irgendwo das aktuelle Wissen zu haben, sozusagen“*  
(GD5, Z. 129, S. 14)

Dabei wird immer wieder, ganz im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 2.2.2), die Notwendigkeit zur Bereitschaft sich weiter zu entwickeln betont. Den frühpädagogischen Fachkräften scheint es zudem wichtig, dass sie in Weiterbildungsveranstaltungen eine Plattform finden auszuprobieren und selber aktiv zu werden (vgl. bspw. GD4), sich nicht nur untereinander auszutauschen und „neue Denkanstöße“ (GD2, Z. 122, S. 14) für die Praxis mitzunehmen, sondern auch Hilfestellung und Unterstützung in Bezug auf eigene „Defizite“ (GD2, Z. 144, S. 14) von Seiten der WeiterbildnerInnen zu bekommen. Dies hängt eng zusammen mit dem Wunsch nach einer „Bestätigung“ (GD3, Z. 182, S. 15) des eigenen Handelns. Daneben lassen sich allerdings auch Motive für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen finden, die aus der Verpflichtung eine

Veranstaltung zu besuchen oder durch den Anstoß der Kita-Leitung heraus entstanden sind (vgl. bspw. GD7 und GD8). Ebenso werden vereinzelt pragmatische Motive wie bspw. die infrastrukturelle Nähe, aber auch persönliches und nicht berufliches Interesse an den Inhalten genannt (vgl. bspw. GD2 und GD6). Es lassen sich in den Motiven keine Unterschiede zwischen den Gruppendiskussionen im Hinblick auf die Trägerschaft (private/städtisch), auf das Alter der zu betreuenden Kinder (Krippe/Kita/Hort) oder zwischen ErzieherInnen und KinderpflegerInnen feststellen. Während sich aus den bereits genannten Motiven für die Weiterbildungsteilnahme erste Erwartungen an das professionelle Handeln der WeiterbildnerInnen herauskristallisieren, wie bspw. fachlich auf dem aktuellen Stand sein, die Eigenaktivität der Lernenden zu stimulieren, bereits erworbene Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte berücksichtigen, Bezug zur Praxis zu nehmen oder unterstützend auf die TeilnehmerInnen einzuwirken (Giesecke, 2013; Strauch et al., 2009; vgl. Kapitel 4.2), zeigt auch die Beantwortung der Frage nach den Weiterbildungsbarrieren was den frühpädagogischen Fachkräften wichtig ist. Hier wurden innerhalb der Gruppendiskussionen konkrete Erwartungen an die Weiterbildungsveranstaltung und die WeiterbildnerInnen formuliert, die aus vorherigen Weiterbildungserfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte resultieren. In Anlehnung an die vier Gruppen von Weiterbildungsbarrieren nach Siebert (2006), bezieht sich die Kritik der frühpädagogischen Fachkräfte vor allem auf die *Kurse und Kursleiter*. Diese werden immer in Verbindung mit *Umweltfaktoren* gesetzt, die sich insbesondere auf die eigenen beruflichen und finanziellen Rahmenbedingungen beziehen (vgl. Tabelle 2.1; Kapitel 2.2.2). Die Kurse betreffend wird dabei kritisiert, dass häufige Absagen seitens der Weiterbildungsveranstalter – überwiegend aufgrund zu vieler Anmeldungen für eine Veranstaltung – dazu führen, dass die für die frühpädagogischen Fachkräfte zur Verfügung stehenden Weiterbildungstage nicht mehr genutzt werden können. Angesichts des Personalmangels sei es nicht so leicht sich neue, realisierbare Weiterbildungsangebote zu suchen (vgl. bspw. GD3 und GD4). Problematisch wird es zudem angesehen, wenn „*das Thema oder die Beschreibung der Fortbildung nicht mit dem Tatsächlichen übereinstimmt. Also ich gehe, weil da ist mir meine Zeit zu schade*“ (GD2, Z. 146, S. 14; vgl. auch GD8). Damit sind zwei wesentliche Barrieren angesprochen, die auch bereits bei Beher und Walter (2012) festgestellt werden konnten: fehlende zeitliche Ressourcen und Personalmangel. Vor dem Hintergrund, dass der Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte eine so hohe Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kapitel 2), ist es durchaus kritisch zu bewerten, dass Weiterbildungstage aufgrund von Absagen und bspw. ohne Alternativvorschläge verfallen. Teilweise wird zudem der Kostenfaktor als kritisch eingeschätzt (vgl. bspw. GD7).

Neben den Barrieren werden auch Erwartungen an die WeiterbildnerInnen formuliert, die vorhanden sein sollten, damit Weiterbildungsveranstaltungen weiter besucht werden. Das nachfolgende Zitat macht deutlich, wie wichtig den frühpädagogischen Fach-

kräften die „Authentizität“, bzw. die persönliche Verbindlichkeit mit der die WeiterbildnerInnen das eigene berufliche Handeln vertreten, ist:

*„T2w: (...) Derjenige muss wissen, wovon er spricht und er muss es auch leben. Es nutzt mir jetzt nichts, wenn eine Lady in Highheels, Minirock und solchen Fingernägeln da vorne steht und mir dann erzählt wie toll es ist den Kindern den Hintern abzuwaschen. Also so etwas.*

*I: Mhm.*

*T2w: Sie muss sich mit dem was sie sagt identifizieren“ (GD2, Z. 149-151, S. 14).*

Die Identifikation der WeiterbildnerInnen mit dem eigenen Handeln wird in nahezu allen Gruppendiskussionen als bedeutend angesehen. Mit Blick auf die, durch Fuchs und Trischler (2008) nachgewiesene, hohe Identifikation der ErzieherInnen mit der eigenen Tätigkeit, ist diese Erwartungshaltung nicht verwunderlich (vgl. Kapitel 2.1.3). Mit der Formulierung dieses Anspruches nehmen die frühpädagogischen Fachkräfte zudem Bezug auf die – für die Interaktion zwischen sich und den Kindern zentrale – pädagogische Beziehung zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften. Sie scheinen also die eigene Arbeit mit der der WeiterbildnerInnen zu vergleichen, womit wiederum die Bedeutung der Vorbildfunktion der WeiterbildnerInnen angesprochen ist. In Anlehnung an Giesecke (2013) scheint es zudem verständlich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte großen Wert auf die Authentizität der WeiterbildnerInnen legen. Diese wird im Interaktionsprozess mit den WeiterbildnerInnen für die Fachkräfte sichtbar. Demgegenüber müssen die frühpädagogischen Fachkräfte bspw. im Hinblick auf die fachlichen Kompetenzen der WeiterbildnerInnen zunächst einen Vertrauensvorschuss leisten (Giesecke, 2013; vgl. Kapitel 4.2.2). Wie feinfühlig die frühpädagogischen Fachkräfte dabei auf das Verhalten der WeiterbildnerInnen reagieren und wie wichtig die Interaktionsprozesse zwischen WeiterbildnerInnen und TeilnehmerInnen sind, wird auch an dem folgenden Beispiel deutlich:

*„Oder, was ich auch ganz schlimm finde ist, wenn ich rein komme, nicht begrüßt werde, also da geht es schon einmal los und dann nicht abgefragt wird: Was erwarten Sie denn? Das ist mir einfach wichtig, dass erst einmal abgefragt wird, was erwarten Sie eigentlich von mir. Und ich hatte durchaus schon Referenten, was ich auch absolut in Ordnung finde, der dann sagt: Die und die Erwartung kann ich erfüllen, die letzten zwei geht nicht. Und dann auch wirklich ganz klar sagt: Da sind Sie hier falsch bei mir, da müssten Sie sich vielleicht jemand anders suchen. das finde ich dann in Ordnung und damit kann ich dann leben“ (GD5, Z. 113, S. 13).*

Wie bereits bei den TrägervertreterInnen festgestellt wurde, wird auch aus den Gruppendiskussionen ersichtlich, dass sich für die frühpädagogischen Fachkräfte ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit ihnen als TeilnehmerInnen von Seiten der WeiterbildnerInnen als sehr wichtig darstellt (vgl. bspw. GD4). Dieser wird zum einen in persönlichen Umgangsformen (s.o.) gesehen, d.h. bspw. auch, dass „er [Anm.: der

oder die WeiterbildnerIn] nicht einfach sagt, dass da welche sitzen, denen er das vorzutragen muss, sondern zeigt, dass wir Fragen haben und er sich mit uns beschäftigt“ (GD1, Z. 334, S. 27; vgl. auch GD8). Damit ist zusätzlich das didaktische Prinzip der Subjektorientierung angesprochen, welches die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden beinhaltet (vgl. Kapitel 4.2). Rückblickend wurde diese Forderung schon bei der Frage nach der pädagogischen Hauptaufgabe offenkundig. Hier hatten die frühpädagogischen Fachkräfte bereits die Bedeutung der Orientierung an den eigenen Bedürfnissen hervorgehoben (vgl. Kapitel 7.2.3). Zum anderen wird auch eine gute Seminarvorbereitung der WeiterbildnerInnen im Zusammenhang mit einem wertschätzenden Umgang als wichtig bewertet. Die frühpädagogischen Fachkräfte erwarten von den WeiterbildnerInnen die Fähigkeit<sup>13</sup> zu guter Organisation und Planung. Dabei beziehen sie sich auch auf die Gestaltung der räumlichen Umgebung und die verwendeten Materialien (vgl. bspw. GD2), in erster Linie aber auf die Strukturierung der Veranstaltung durch das Einplanen von Pausen und der Möglichkeit für die Fachkräfte sich auszutauschen und ihnen Raum für Fragen zu geben: „Ausdauer und Geduld, wenn man mehrere Fragen hat, dass man die Geduld hat und auch mal eine Pause einlegt“ (GD1, Z. 335, S. 27; vgl. Kapitel 2.2.2). Weiterhin ist es für die Fachkräfte von Bedeutung, dass auch der Aufbau der Veranstaltung „fachlich gestaltet“ (GD2, Z. 225, S. 21) sein muss, also ein „geregelter bzw. geplanter Ablauf“ (GD7, Kärtchen, TN 5) stattfinden kann. Daneben stellen sich auch die Abfrage von Erwartungen und die daran anschließende kompetenzorientierte didaktische Gestaltung der Lernprozesse als zentral dar (vgl. bspw. GD4 und GD5; Strauch et al., 2009). Die WeiterbildnerInnen sollen sich dabei auch in die Rolle der TeilnehmerInnen „hineinfühlen (...), um die Interessen herauszufinden“ (GD2, Z. 225, S. 21).

All diese Forderungen sind eng mit dem Verständnis der Fachkräfte von der fachlichen Kompetenz der WeiterbildnerInnen verbunden. Fachwissen in Verbindung mit persönlicher Überzeugung, das beinhaltet jemanden vor sich zu haben, „der sich auskennt“ (GD6, Z. 98, S. 10), ist für die frühpädagogischen Fachkräfte ein Zeichen von Fachkompetenz. Neben tatsächlichem inhaltlichen und spezialisierten Wissen sollen die WeiterbildnerInnen in der Lage sein zu vermitteln, „dass sie [wissen], wovon sie reden“ (GD7, Z. 273, S. 20). Dies kann aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte nicht nur durch das bereits geschilderte authentische Auftreten gelingen, sondern auch dadurch, dass die WeiterbildnerInnen auf die Fragen der TeilnehmerInnen direkt eingehen und einen Bezug zum Praxisalltag in der Kita herstellen können (vgl. bspw. GD5). Dabei sollte idealerweise auch die Eigenaktivität der Lernenden bspw. durch „lebendiges Ler-

---

<sup>13</sup> Die frühpädagogischen Fachkräfte haben bei der Frage nach den Kompetenzen die sie von WeiterbildnerInnen erwarten (Kärtchenabfrage) gleiche oder überwiegend ähnliche Antworten wie auch bei der Frage nach den Erwartungen die sie an die WeiterbildnerInnen stellen gegeben. Teilweise haben sie diese auch direkt miteinander gleichgesetzt („Eigentlich haben wir sie gerade aufgezählt“ (GD0, Z. 425-427, S. 26), so dass die Antworten bzgl. der Kompetenzen direkt in die Analyse der Erwartungen eingeflossen sind ohne diese explizit hervorzuheben.

nens“ (GD6, Z. 98, S. 10) stimuliert werden: „Wenn ich eine theoretische Fortbildung habe, dann lese ich lieber daheim ein Buch. Da muss ich mich nicht einen Tag da rein setzen, wenn mir etwas vorgetragen wird, was ich auch selbst lesen kann“ (GD6, Z. 90, S. 9). Die „Proportionen zwischen Praxis und Theorie 50%/50%“ (GD3, Kärtchen 2, Z. 1) werden in allen Gruppendiskussionen bevorzugt. Der Bezug zum Praxisalltag wird nicht nur darin gesehen, dass die WeiterbildnerInnen Praxisbeispiele oder „praktische (...) Tipps zum Mitnehmen“ (GD7, Z. 292, S. 22), bspw. durch Handouts, geben oder die Erfahrungen der TeilnehmerInnen in die Gestaltung des Seminars einfließen lassen (vgl. bspw. GD3). Dieser praxisnahe Bezug hängt vielmehr eng mit der Lebens- und (frühpädagogischen) Berufserfahrung (teilweise auch mit dem Alter) der WeiterbildnerInnen zusammen (vgl. bspw. GD6). Das verdeutlicht das folgende Zitat aus einer Gruppendiskussion:

*„Entweder ist es jemand, die in diesem Beruf gearbeitet hat, die gesagt hat, dass sie den Beruf zehn Jahre lang gemacht hat, jetzt umsattelt und versucht, das was sie an Erfahrungswerten hat weiterzugeben in Form von Lehrgängen. Das wäre ja schon einmal eine Möglichkeit, weil ich davon profitiere. Dann sitze ich da und sage mir, dass sie weiß, wovon sie spricht. Ich meine, viele Dozenten wissen nicht, wovon sie reden. Die kommen von der Schule oder von der Uni, haben aber keine Erfahrungswerte und erzählen mir etwas von Kindern. Sie erzählen mir das, was in den Büchern steht, aber das will ich nicht hören. Ich will hören, welche Erfahrungen der Dozent hat, wie er das Ganze sieht und ob das mit meinen Dingen, die ich selbst erlebt habe oder im Kopf habe, kompensierbar ist. Daraus soll dann ein Austausch stattfinden. Alles andere ist für mich ein No-go“ (GD1, Z. 213, S. 17).*

Damit fordern die frühpädagogischen Fachkräfte das, was auch die TrägervertreterInnen von den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf deren Qualifikation erwarten. Der „praktische Erfahrungswert“ (GD1, Z.317, S. 26) der WeiterbildnerInnen ist dabei aber für die frühpädagogischen Fachkräfte deutlich wichtiger als für die TrägervertreterInnen. Inwiefern eine akademische Ausbildung dahinter steht ist den frühpädagogischen Fachkräfte zum größten Teil „völlig egal“ (GD8, Z. 260, S. 23).

Die in der vorliegenden Arbeit befragten frühpädagogischen Fachkräfte scheinen sehr klare Vorstellungen davon zu haben, was sie von den WeiterbildnerInnen im Zuge einer Weiterbildungsveranstaltung erwarten und machen deutlich, diese auch kommunizieren zu wollen (vgl. bspw. GD5). Sie formulieren die Erwartung an die WeiterbildnerInnen, dass diese in den Weiterbildungsveranstaltungen authentisch und an den TeilnehmerInnen, bzw. an der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte orientiert und interessiert auftreten sollen. Sie sollen einen wertschätzenden Umgang mit den TeilnehmerInnen pflegen und auf die Bedürfnisse und Erwartungen der TeilnehmerInnen und der Gruppe eingehen (auch in ihrer Methodenwahl). Vor dem Hintergrund (aktuellen)

Fachwissens soll ein starker Praxisbezug hergestellt sowie der Lernprozess für die frühpädagogischen Fachkräfte gestaltet werden. Lebens-, Praxis- und Berufserfahrung sind für die Glaubwürdigkeit der WeiterbildnerInnen wichtig. Daneben wünschen sich die frühpädagogischen Fachkräfte WeiterbildnerInnen mit „*Ausstrahlung und (...) Charakter*“ (GD1, Z. 314, S. 25), die unterstützend auf die TeilnehmerInnen einwirken, aber nicht aus den Augen verlieren, dass die frühpädagogischen Fachkräfte „*zwar mit Kindern arbeiten. Aber zwischendurch untereinander auch wie Erwachsene behandelt werden wollen, mit der Sprache und mit der Art der Kommunikation*“ (GD5, Z. 236, S. 24). In ihren Erwartungen an das professionelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen präsentieren sich die frühpädagogischen Fachkräfte insbesondere an der Gestaltung des Lernprozesses, an den Interaktionsprozessen sowie einer offenen Kommunikation mit den WeiterbildnerInnen interessiert. Verständnis, Wertschätzung und Empathie erscheinen dabei ähnlich wichtig wie didaktische Fähigkeiten und das fachliche Können. Die Formulierungen die sie wählen, bspw. bei der Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen oder den Umgangsformen sowie dem Wunsch direkt auf Fragen zu antworten, erinnern an den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag den sie im Rahmen der eigenen Tätigkeit erfüllen sollen (vgl. Kapitel 2.1.3). Dies macht den Hinweis der Träger noch einmal bedeutsamer, die Wert darauf legen, dass WeiterbildnerInnen die Sprache der frühpädagogischen Fachkräfte sprechen. Der Hinweis auf eine Art Vorbildfunktion, welche die WeiterbildnerInnen für die frühpädagogischen Fachkräfte im eigenen Umgang mit den Kindern darstellen, muss dabei immer mitberücksichtigt werden.

Inwiefern die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte diese Erwartungen wahrnehmen und in das eigene professionelle pädagogische Handeln integrieren, soll nachfolgend deutlich werden.

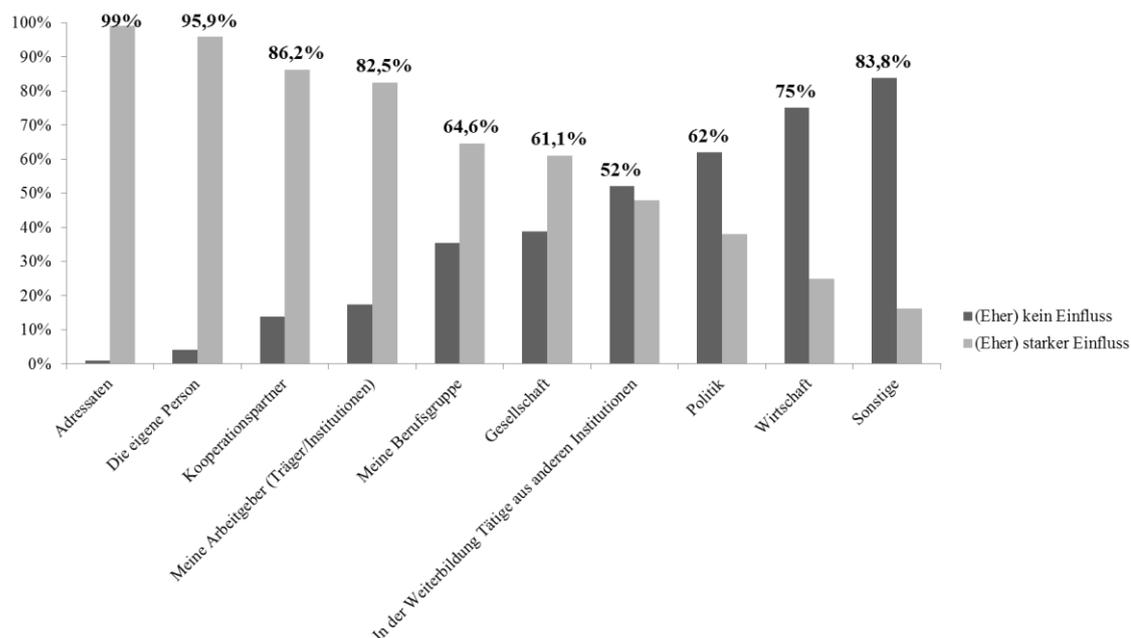
### **7.3.2 Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen wahrgenommenen Erwartungen der WeiterbildnerInnen und tatsächlichen Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften**

Neben den TrägervertreterInnen sind es vor allem die frühpädagogischen Fachkräfte die in der Interaktion mit den WeiterbildnerInnen vielfältige Erwartungen an diese stellen. Es soll nun deutlich werden, welche Erwartungen die WeiterbildnerInnen insbesondere von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte wahrnehmen. Dabei wird darauf geachtet, ob sie die wahrgenommenen Erwartungen vor dem Hintergrund der Anforderungen, die sie selbst an das eigene Handeln stellen in ihr professionelles Handeln integrieren oder sich von diesen distanzieren (Krappmann, 1993; Heinz, 1995; vgl. Kapitel 5.2 und 5.4). Da der direkte Einfluss, den die Erwartungen auf das Handeln der WeiterbildnerInnen ausüben, nicht erfragt wurde, lassen sich diesbezüglich nur Tendenzen in den Ausführungen der WeiterbildnerInnen feststellen. Wie die WeiterbildnerInnen für frühpädago-

gische Fachkräfte mit den Erwartungen umgehen wird aber deutlich, so dass Rückschlüsse auf die Integration der Erwartungen in das Handeln gezogen werden können.

Abbildung 7.7 zeigt dafür zunächst den unterschiedlichen Einfluss der Erwartungen von ausgewählten Personen oder Institutionen aus Sicht der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte auf. Für diese Einschätzung wurden die WeiterbildnerInnen als TeilnehmerInnen des Online-Fragebogens (N=118) gebeten, auf einer vierstufigen Skala von „gar keinen Einfluss“ bis „starken Einfluss“ den „Einfluss der Erwartungshaltungen der folgenden Personen und/oder Institutionen einzuschätzen“ (vgl. auch Kapitel 6.3.2). Hierbei stechen in erster Linie die Erwartungshaltungen der Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen, also die frühpädagogischen Fachkräfte heraus. 99 Prozent der befragten WeiterbildnerInnen haben angegeben, dass die Erwartungen, welche die Zielgruppe an die Arbeit der WeiterbildnerInnen stellt, (eher) starken Einfluss haben (vgl. Kapitel 5.3). An zweiter Stelle stehen diejenigen Erwartungshaltungen, welche die WeiterbildnerInnen an sich selbst stellen mit knapp 96 Prozent. Kooperationspartner (86%) und der oder die Arbeitgeber (83%) stehen an Stelle drei und vier. Danach folgt mit einem etwas größeren Abstand der Einfluss, welchen die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen und die Gesellschaft ausüben. Weniger bis keinen Einfluss auf die eigene Arbeit haben für gut die Hälfte der Befragten in der Weiterbildung Tätige aus anderen Institutionen, Politik und Wirtschaft mit 62 Prozent und 75 Prozent. Für das Item „Sons-tige“ haben nur 16 Personen Ergänzungen vorgenommen. Diese stellen sich aber sehr heterogen ohne eine Tendenz in eine bestimmte Richtung dar, so dass sie hier nicht weiter einbezogen werden.

Abbildung 7.7: Rangreihe des Einflusses unterschiedlicher Erwartungshaltungen auf die eigene Arbeit aus Sicht der WeiterbildnerInnen



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung; 88<n<99, Sonstige=37; Angaben in Prozent)

Erwartungen der Zielgruppe sowie Erwartungen der eigenen Person üben scheinbar den größten Einfluss auf die Weiterbildungstätigkeit aus. Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurden neben den Erwartungen der TrägervertreterInnen keine weiteren Erwartungen von außen erfragt. Um einen Vergleich zwischen tatsächlich formulierten Erwartungen und den wahrgenommenen Anforderungen der WeiterbildnerInnen herstellen zu können, wurden daher die WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews gebeten, Erwartungen zu formulieren, die sie von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften wahrnehmen, aber auch solche, die sie selbst an sich im Rahmen der Ausübung der Tätigkeit stellen, zu erläutern. Die Wahrnehmung der Erwartungen von Kooperationspartnern wurde also nicht weiter erfragt. Dass diese einen so großen Stellenwert einnehmen spricht allerdings dafür, dass die Netzwerkarbeit auch für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte bedeutend ist (vgl. Kapitel 7.2). Nachfolgend wird nun deutlich, inwiefern der Einfluss der Adressaten, der eigenen Erwartungen und der TrägervertreterInnen Einfluss auf die Arbeit der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte ausübt.

### Wahrgenommene Erwartungen von TrägervertreterInnen

Im Hinblick auf vorausgesetzte (formale) Qualifikationen oder für die Ausübung der Weiterbildungstätigkeit relevante Kompetenzen konnte bereits innerhalb des „Koproff“-Projektes aufgezeigt werden, dass insbesondere die angestellten WeiterbildnerInnen und WeiterbildnerInnen mit Berufserfahrung kaum Erwartungen seitens der TrägervertreterInnen wahrnehmen (Buhl et al., 2014; vgl. Kapitel 3.2). Allerdings wird

realisiert, dass ein guter Ruf die Chancen erhöht, für die Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung angefragt zu werden. Die WeiterbildnerInnen selbst halten eine Mischung aus „*Studium und Praxis*“ (PrI3, Z. 134, S. 19) bzw. theoretischem Hintergrundwissen und praktischer Erfahrung für notwendig, um in diesem Bereich als WeiterbildnerIn tätig sein zu können (vgl. bspw. PrI10 und PrI13). Dabei sind „den Befragten diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kontext der Interaktion mit der Gruppe oder einzelnen TeilnehmerInnen und Teilnehmern gefragt sind“ (Buhl et al., 2014, S. 66) am wichtigsten. Ähnlich wie bei den TrägervertreterInnen gehört dazu die Wertschätzung der Zielgruppe. Aber auch ein authentisches Auftreten, wie bspw. von den frühpädagogischen Fachkräften gefordert (vgl. vorausgegangenes Kapitel), wird als „Kompetenz“ angesehen, die für die Ausübung der Weiterbildungstätigkeit relevant scheint. Die Orientierung an den TeilnehmerInnen ist für die WeiterbildnerInnen ebenso wichtig wie personale, soziale und reflexive Kompetenzen. Fachlich-didaktische Kompetenzen rücken dabei eher in den Hintergrund (ausführlicher Buhl et al., 2014<sup>14</sup>). In Bezug darauf, welche Erwartungen die WeiterbildnerInnen von den TrägervertreterInnen wahrnehmen, wird durch den Großteil der WeiterbildnerInnen die, bereits innerhalb des „Koproff“-Projektes dargestellte, Freiheit bei der Gestaltung der Seminare und die Kommunikation oder Auseinandersetzung mit TrägervertreterInnen zum Zweck der Abstimmung von Rahmenbedingungen unterstrichen (Buhl et al., 2014). Die WeiterbildnerInnen beschreiben sich als „*Mittelsmann*“ (PrI15, Z. 89, S. 10) für die TrägervertreterInnen, um die Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu einem bestimmten Thema zu vertiefen und „*eine qualitativ gute, aber auch interessante, fesselnde Weiterbildung*“ (PrI13, Z. 79, S. 10), u.a. auch als Referenz für den Träger oder Arbeitgeber nach außen hin, zu liefern (vgl. bspw. PrI10). Und auch wenn mehr Transparenz und weniger Diffusität oder Heterogenität bzgl. der Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen seitens der Träger von den WeiterbildnerInnen erwünscht ist, wird die wahrgenommene Freiheit bei der Seminalgestaltung nicht zwingend als negativ beschrieben: „*Also von meinem Arbeitgeber spüre ich wenig, also belastende Erwartung. Da ist eigentlich eher so das Vertrauen, dass ich das schon mache*“ (PrI9, Z. 88, S. 14). Widersprüchlichkeiten oder Konflikte zwischen den Erwartungen der TrägervertreterInnen und denen der WeiterbildnerInnen finden sich aus Sicht der WeiterbildnerInnen bei der Frage nach unterschiedlichen Erwartungen kaum. Es ist jedoch deutlich geworden, dass die WeiterbildnerInnen einige der Erwartungen von Seiten der TrägervertreterInnen nicht wahrnehmen. Dazu gehören z.B. deren Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen bei der Rekrutierung der WeiterbildnerInnen für die Durchführung einer Veranstaltung (bspw. durch Praxis- und Berufserfahrung) oder der geforderte wertschätzende

---

<sup>14</sup> Eine ausführliche Beschreibung und Auswertung der im Forschungsprojekt ermittelten, relevanten Kompetenzen für die Weiterbildungstätigkeit aus Sicht der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, erfolgt zudem innerhalb des Abschlussberichtes des Projektes (2014). Daher wird an dieser Stelle nicht im Detail darauf eingegangen.

Umgang mit der Zielgruppe. Dies kann aber möglicherweise daran liegen, dass bspw. der wertschätzende Umgang bei allen befragten WeiterbildnerInnen gegeben ist und evtl. eine grundlegende Voraussetzung darstellt, so dass diese nicht explizit angesprochen wird (vgl. Kapitel 7.1). Auch die von den TrägervertreterInnen geschilderte Notwendigkeit der Passung zwischen WeiterbildnerInnen und Arbeitgeber nehmen die WeiterbildnerInnen scheinbar nicht wahr. Wurden die WeiterbildnerInnen im Rahmen der problemzentrierten Interviews aber darauf angesprochen, welche Rolle das Leitbild des Trägers für die Ausübung der eigenen Tätigkeit und/oder für die Entscheidung für diesen Weiterbildungsveranstaltungen durchzuführen, spielt, dann zeigt sich durchaus, dass auch von Seiten der WeiterbildnerInnen eine gewisse Übereinstimmung zwischen den eigenen Wertvorstellungen und denen des Arbeitgebers vorherrschen sollte (Schex, 2013). Das heißt jedoch nicht, dass zwischen WeiterbildnerInnen und TrägervertreterInnen keine Spannungsfelder in den Erwartungen vorkommen. Beispielsweise im Hinblick auf die Eigenständigkeit im Fortbildungsverhalten der WeiterbildnerInnen werden Differenzen ersichtlich. Die befragten TrägervertreterInnen zeigen Interesse daran, dass sich die WeiterbildnerInnen mit ihrem Wissen und Können auf dem neuesten Stand befinden, sehen sich dabei aber selbst zum größten Teil nicht in der Verantwortung (Buhl et al., 2014). Es konnten sich aber bereits Hinweise dahingehend finden, dass die WeiterbildnerInnen die eigene Fort- und Weiterbildung durchaus zu ihrem Aufgabenbereich als WeiterbildnerIn zählen (vgl. Kapitel 7.2). Hier wäre zu überlegen, inwieweit auch die Träger in der Verantwortung stehen diesen Aufgabenbereich im Auge zu behalten oder zu fördern, so dass die von ihnen geforderte Professionalität der WeiterbildnerInnen gewährleistet werden kann.

### **Wahrgenommene Erwartungen von frühpädagogischen Fachkräften**

Im Gegensatz zu den Erwartungen der TrägervertreterInnen scheinen die WeiterbildnerInnen die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte intensiver wahrzunehmen. Dies verwundert allerdings nicht, da die WeiterbildnerInnen in der konkreten Weiterbildungssituation durch die Reaktionen und das Verhalten der WeiterbildnerInnen direkte Rückmeldung auf das eigene Handeln bzw. die Inhalte der Weiterbildungsveranstaltung bekommen (vgl. Kapitel 5). Dies wird auch bei der Beantwortung der Frage nach den wahrgenommenen Erwartungen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte deutlich. Keine/r der befragten WeiterbildnerInnen schildert wahrgenommene Erwartungen ohne sich dabei auf zurückliegende Erfahrungen und/oder Situationen aus Weiterbildungsveranstaltungen, durchgeführte Erwartungsabfragen oder Ergebnisse aus Evaluationsbögen zu beziehen. Auffällig ist dabei, dass die WeiterbildnerInnen, die dem Typ der „kindorientierten Idealisten“ angehören, im Vergleich zu den „weiterbildungsorientierten Rationalisten“ und den „passiven BerufseinsteigerInnen“ (vgl. Kapitel 7.1; Abbildung 7.5) deutlich weniger bis gar nicht auf wahrgenommene Erwartungen von Seiten

der frühpädagogischen Fachkräfte eingehen, sondern vielmehr auf identifizierte Problemlagen der Berufsgruppe. Sie konzentrieren sich in ihren Ausführungen mehr auf gesellschaftliche oder politische Veränderungsprozesse, die angestoßen oder Rahmenbedingungen, die verändert werden müssen. Die eigenen Erfahrungen und/oder Überzeugungen stehen größtenteils im Vordergrund. Indem sie die eigene Identität in Abgrenzung zu den Erwartungen der Anderen deutlich machen, zeigen die „kindorientierten Idealisten“ damit eine der identitätsfördernden Fähigkeiten nach Krappmann (1993; vgl. Kapitel 5.2.3). Das folgende Beispiel macht die grundlegende Einstellung dieses WeiterbildnerInnen-Typs deutlich:

*„Deswegen (...) gibt es [für mich] keine Veranstaltung mit ‚Ringelplatz und Anfassen‘. Weil wir haben keine Minute heile Welt, weder in Schule noch in Kita. Sondern wir sind in einem knallharten Realitätsbezug. Und da kann ich jetzt ein ‚Inselchen‘ sein und sagen: Schaut mal ihr Erzieher, wie schön ihr es hier habt. Wir spielen hier, ja. Da lasse ich sie los und dann stehen sie draußen wieder im Regen. Und das darf nicht passieren. Weil ich muss ja immer im Auge haben, dass die Anforderungen oder die Annäherung an Überforderung und Burnout viel dichter sind, als sie noch vor 20 Jahren waren“ (Pr16, Z. 35, S. 9).*

Die „kindorientierten Idealisten“ scheinen sich in der Verantwortung gegenüber den frühpädagogischen Fachkräften zu sehen. Die Erwartungen der Fachkräfte rücken dabei eher in den Hintergrund (vgl. Kapitel 7.2).

Anders sieht es bei den identifizierten Typen der „weiterbildungsorientierten Rationalisten“ und „passiven BerufseinsteigerInnen“ aus. Beide nehmen nicht nur verschiedene Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte wahr, sondern benennen diese auch. In erster Linie wird die Erwartung festgestellt, dass die frühpädagogischen Fachkräfte „auf den neuesten Stand gebracht werden“ (Pr11, Z. 126, S. 15) möchten und „etwas dazu lernen“ (Pr19, Z. 89, S. 14) wollen. Damit wird das didaktische Prinzip der Kompetenzorientierung angesprochen (Strauch et al., 2009). Aus Sicht der WeiterbildnerInnen steht nicht nur der theoretische Input bzw. der „Hunger“ (Pr10, Z. 111, S. 10) nach Theorie im Vordergrund, sondern vor allem, dass jemand „zuhört und tatsächlich mit ihnen gemeinsam über ihre Praxis nachdenkt und über die Fragen, die die haben“ (Pr12, Z. 56, S. 14). Zieht man an dieser Stelle die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Hinweise, die diese für die eigene Arbeit aus Weiterbildungsveranstaltungen mitnehmen wollen und die dementsprechende Wahrnehmung der WeiterbildnerInnen heran, dann wird zusätzlich unterstrichen, warum die WeiterbildnerInnen die beratende Tätigkeit als einen zeitintensiven und bedeutenden Aufgabenbereich hervorheben (vgl. Kapitel 7.2.2). Die frühpädagogischen Fachkräfte erwarten aus Sicht der WeiterbildnerInnen, dass ihnen „Handwerkszeug“ (Pr14, Z. 70, S. 8) mit auf den Weg gegeben wird, welches sie im Alltag anwenden können. Damit sprechen die WeiterbildnerInnen nicht nur die tatsächliche Erwartung einer Mischung aus Theorie

und Praxis mit einem starken Subjekt- sowie Praxis-/Handlungsbezug an, sondern gehen auch auf das stärkste Motiv, der in der vorliegenden Arbeit befragten frühpädagogischen Fachkräfte für die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung ein, nämlich etwas Neues lernen zu wollen (vgl. bspw. PrI15; Kapitel 2.2.2). Die WeiterbildnerInnen sehen sich in diesem Zusammenhang teilweise auch als auf das eigene Themengebiet fokussierte Experten, die auf spezielle Fragen antworten, aber dennoch keine „*Patentrezepte*“ (PrI13, Z. 78, S. 10) liefern und keine „*Eier legende Wollmilchsau*“ (PrI19, Z. 68, S. 11) sein können. Damit wird deutlich, dass die WeiterbildnerInnen die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte durchaus kritisch betrachten und vor dem Hintergrund gegebener Rahmenbedingungen (u.a. zeitliche Begrenzung der Veranstaltung; Finanzierung) beurteilen. Hier scheint ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen den wahrgenommenen Erwartungen der TeilnehmerInnen und dem gegeben zu sein, was die WeiterbildnerInnen leisten können, aber auch wollen. Hilfreich, um diesem entgegen zu treten, scheint das Erfassen der Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu sein. Dies geschieht nicht nur im Rahmen des Einsatzes von, durch die Träger initiierten, Evaluations- oder Feedbackbögen am Ende eines Seminars (Buhl et al., 2014). Unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem der drei Typen berichten viele der befragten WeiterbildnerInnen, zusätzlich zu Beginn einer Veranstaltung die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu erfragen sowie sich diesbezüglich auch im Rahmen der Veranstaltung dazu zu äußern und in einen Interaktionsprozess mit den TeilnehmerInnen zu treten (vgl. bspw. PrI1, PrI6 und PrI19). Dieser beinhaltet bspw., dass die WeiterbildnerInnen den TeilnehmerInnen versuchen zu vermitteln, welche Erwartungen realistisch erfüllt werden können und welche nicht (vgl. bspw. PrI1 und PrI19). Allerdings ändern manche WeiterbildnerInnen aufgrund der Erwartungen auch den Schwerpunkt des Seminars in eine Richtung, die den frühpädagogischen Fachkräften in der vorliegenden Situation zusagt oder diese unterstützt (u.a. didaktisches Prinzip der Subjektorientierung):

*„Und dann wollten Sie eben von mir... Sie haben dann wirklich Praxisbeispiele gebracht und wir haben das dann besprochen und lösungsorientiert verändert. Und die waren dann total zufrieden und haben auch gesagt, sie würden mich nicht verpetzen, dass ich jetzt nicht genau das gemacht habe, was in der Ausschreibung stand. Weil ihnen wäre das jetzt viel wichtiger“ (PrI16, Z. 45, S. 7).*

In Interaktionssituationen nehmen die WeiterbildnerInnen die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte also auf, interpretieren diese im Kontext der Situation und der eigenen Ansprüche und regieren, indem sie sich auf die Erwartungen und Anforderungen der Zielgruppe einlassen oder eben nicht (Blumer, 2013; vgl. auch Kapitel 5). Damit weisen sie ein ähnliches professionelles Improvisationsvermögen auf, das auch Teil des pädagogischen Handelns der frühpädagogischen Fachkräfte ist (Neuß, 2010; vgl. Kapitel 2.1). Der Interaktionsprozess zwischen WeiterbildnerIn und TeilnehmerIn kann

das Handeln der WeiterbildnerInnen in eine bestimmte Richtung beeinflussen. Das wird auch an der nachfolgenden Äußerung deutlich:

*„Und ja, es ist... ich stelle öfter auch den Anspruch an mich, mich noch gewählter auszudrücken. Das verliert sich aber immer innerhalb der Fortbildung. Also ich kriege eigentlich auch immer so die Rückmeldung, dass die Weiterbildungen bei mir so den Vorteil haben, dass man merkt, dass ich im Thema drinnen bin und nicht abgehoben. Und das macht sich natürlich auch sprachlich dadurch kenntlich, dass ich relativ wenige Fachwörter gebrauche. Das aber auch oft bewusst. Aber auch, dass ich einmal so platt Sachen sage. Auch ganz bewusst. Einmal im Dialekt Sachen sagen. Ganz bewusst. Und dadurch versuche ich dann einfach auch eine gewisse Nähe herzustellen und mich nicht so abzuheben. Wobei ich dann wieder denke, ach eigentlich müsste es ein bisschen professioneller sein. Aber in der Situation kommt das Andere dann denke ich doch besser herüber“ (PrI13, Z. 81, S. 10).*

Dabei wird ein weiterer Aspekt angesprochen, der im Kontext der Weiterbildungssituation für einen Teil der WeiterbildnerInnen wichtig erscheint: die Anerkennung des Handelns. Damit ist allerdings nicht die *wahrgenommene* Anerkennung angesprochen, sondern die *tatsächlich formulierten* Rückmeldungen. Die Bestätigung für das eigene Handeln zieht ein Großteil der befragten WeiterbildnerInnen aus positiven Rückmeldungen und der Anerkennung der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. bspw. PrI9). Neben den Erwartungen scheinen diese Rückmeldungen die WeiterbildnerInnen bei der Reflexion des eigenen Handelns situationsbezogen zu unterstützen. Die meisten der WeiterbildnerInnen zeigen sich dazu bereit, das eigene Handeln aufgrund der Erwartungen der TeilnehmerInnen in der Seminarsituation zu hinterfragen und ggf. zu verändern. Es gibt aber durchaus auch WeiterbildnerInnen, die Wert darauf legen, dass der Ablauf des Seminars ausschließlich auf den eigenen Vorstellungen und Überzeugungen basiert (vgl. bspw. PrI8 und PrI2). Unterschiede zwischen den ermittelten Typen zeigen sich mit Blick auf die tatsächlich formulierten Rückmeldungen, im Gegensatz zu der Frage nach der pädagogischen Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen, nur geringfügig (vgl. Kapitel 7.2.3). Wobei die kindorientierten Idealisten ihren Standpunkt etwas vehementer vertreten als die anderen beiden WeiterbildnerInnen-Typen.

Unabhängig von der Erfassung der Erwartungen und dem Umgang mit diesen, scheint die Wahrnehmung der Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte in einigen Punkten mit deren tatsächlich formulierten Anforderungen übereinzustimmen. Dabei entsprechen sie jedoch nicht immer den Erwartungen der WeiterbildnerInnen selbst (vgl. obiges Zitat PrI13). Diese haben vor dem Hintergrund eigener *„hohe[r] Erwartungen“* (PrI16, Z. 41, S. 7) zum Ziel, die frühpädagogischen Fachkräfte zu unterstützen, wollen *„gut vorbereitet“* (PrI17, Z. 88, S. 9) sein, *„ganzheitliches Lernen“* (PrI10, Z. 113, S. 10) ermöglichen, auf die einzelnen TeilnehmerInnen und auf die Gruppe Rücksicht nehmen sowie diese begleiten *„das Richtige für sie zu finden“* (PrI12, Z. 56, S. 14). Die Prozess-

haftigkeit der die WeiterbildnerInnen in diesem Zusammenhang ausgesetzt sind, wird in dem nachfolgenden Zitat deutlich:

*„Das ist so der Auftrag, manchmal wollen sie eine Einführung, manchmal wollen sie eine Weiterführung, manchmal wollen sie, dass man sie unterstützt einen Konflikt zu lösen, manchmal wollen sie nur beraten werden, manchmal wollen sie, dass man mit ihnen gemeinsam etwas entwickelt so wie Konzeptionen, aber auch so, dass die auch funktionieren, alles dieses. Das sind die Ansprüche und die Erwartungen. Und wenn man über Erwartungen spricht, dann erwarten sie auch, dass man respektvoll mit ihnen umgeht, doch, das merke ich schon“ (PrI12, Z. 56, S. 14).*

Auch wenn sie versuchen die Erwartungen zu erfüllen, grenzen sich die meisten der befragten WeiterbildnerInnen insofern von den Erwartungen der TeilnehmerInnen ab, wenn es darum geht, dass diese entgegen der eigenen Überzeugungen sind, bzw. als nicht erfüllbar angesehen werden. Damit zeigen sie die Fähigkeit die eigene Identität darzustellen und ebenso die identitätsfördernde Fähigkeit zur Rollendistanz. So wahren sie die von in der Erwachsenenbildung Tätigen erwartete und notwendige „distanzierte Nähe“ (Gieseke, 2002, S. 206; Krappmann, 1993; vgl. Kapitel 5.2). Mit Blick auf die hohe Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte scheint es den WeiterbildnerInnen zu gelingen, eine zufriedenstellende Balance zwischen der Erwartung der frühpädagogischen Fachkräfte an eine enge pädagogischen Beziehung und den eigenen Erwartungen zu erlangen, indem sie die Erwartungen und Motive situationsbezogen interpretieren und durchaus auch kritisch betrachten (vgl. zur Zufriedenheit Kapitel 7.1.2). Dass dabei alle Bedürfnisse der frühpädagogischen Fachkräfte erfüllt werden können, scheint nicht als zwingende Notwendigkeit angesehen zu werden solange das übergreifende Ziel erreicht werden kann (Ambiguitätstoleranz in Anlehnung an Krappmann, 1993): *„Ew: Ja dass es gut ist. Und dass ich merke, es bewegt sich etwas. Auch, wenn die Leute an dem Tag nicht immer glücklich verschwinden. Aber dass etwas in Bewegung ist. Also so das erwarte ich von mir“ (PrI17, Z. 88, S. 9).*

Den befragten WeiterbildnerInnen scheinen aber auch einige Erwartungen, die seitens der befragten frühpädagogischen Fachkräfte gestellt werden, nicht oder nur am Rande bewusst zu sein. Zwar nehmen sie wahr, dass bei der Seminargestaltung der Bezug zum Praxisalltag hergestellt werden soll und sehen auch für den Weiterbildungsberuf die Notwendigkeit sowohl Theorie- als auch Praxiswissen mitzubringen. Dass damit für die frühpädagogischen Fachkräfte aber auch Berufs-, Lebens- und vor allem Praxiserfahrung der WeiterbildnerInnen eine bedeutende Rolle spielen, wird nur vereinzelt thematisiert. Dies kann evtl. damit erklärt werden, dass die befragten WeiterbildnerInnen in erster Linie Praxiserfahrung mitbringen und diese daher als eine Selbstverständlichkeit erscheint. Allerdings nehmen auch diejenigen WeiterbildnerInnen, die nicht direkt aus der Frühpädagogik stammen, diese Erwartung nicht wahr. Zudem war auch bereits im Vergleich mit den TrägervertreterInnen die Tendenz zu erkennen, dass die Weiterbild-

nerInnen die Forderung nach Praxiserfahrung nur partiell wahrnehmen, so dass an dieser Stelle die Transparenz der Erwartung möglicherweise nicht gegeben ist. Überraschend ist zudem, dass fast keine/r der befragten WeiterbildnerInnen Authentizität oder die Identifikation mit dem Beruf als Erwartung der frühpädagogischen Fachkräfte, bzw. die dahinter steckende „*Leidenschaft*“ (GD1, Z. 15, S. 25) wahrnimmt. Als eigenen Anspruch formulieren die WeiterbildnerInnen ein authentisches Auftreten und die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit erst bei der Frage danach, wie sie sich selbst beruflich beschreiben würden (vgl. Kapitel 7.5) und auch bei der Darstellung der relevanten Kompetenzen für die Weiterbildungstätigkeit. Sie nehmen diese Erwartung von außen allerdings selbst nur vereinzelt wahr. Von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte scheint aber gerade diese persönliche Verbindlichkeit im Auftreten der WeiterbildnerInnen bedeutend, da sie auf diese Weise die pädagogische Beziehung, aber auch die Wertschätzung, mit der die WeiterbildnerInnen ihnen gegenüber treten, überprüfen können. Damit ist gleichzeitig wieder der Bezug zur Praxis, der durch Praxiserfahrung untermauert werden sollte, gegeben. Da mit der Erwartung nach Authentizität allerdings die oder der WeiterbildnerIn auch als Person angesprochen wird, kann es sich durchaus um eine Erwartung handeln, die nicht im Kontext der Seminarsituation thematisiert wird und so bei den WeiterbildnerInnen nicht in dieser Deutlichkeit ankommt. Den damit verbundenen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den TeilnehmerInnen nehmen die WeiterbildnerInnen allerdings deutlich wahr und versuchen diesen auch umzusetzen (vgl. bspw. PrI12).

Generell wird die Qualifikation oder der Ausbildungshintergrund der WeiterbildnerInnen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte – bis auf die Praxiserfahrung – kaum thematisiert und auch die WeiterbildnerInnen nehmen keine Erwartungen bspw. hinsichtlich der Notwendigkeit eines akademischen Abschlusses wahr. Hier scheinen in erster Linie die TrägervertreterInnen entsprechende Ansprüche zu stellen, die aber auch von den WeiterbildnerInnen nur geringfügig als Erwartung realisiert werden. Auffällig war auch, dass sich sowohl TrägervertreterInnen als auch frühpädagogische Fachkräfte sehr wenig über das methodische Vorgehen in der Seminarsituation geäußert haben. Die Methodenwahl erscheint abhängig von der Präsentation der Inhalte (vgl. bspw. GD2). Die Gestaltung des Lernprozesses und die damit verbundenen didaktischen Prinzipien sowie die Interaktionsprozesse zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften standen eindeutig im Vordergrund.

Der Blick auf die Erwartungen hat gezeigt, dass der Interaktionsprozess zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften sich als durchaus wichtig für beide Seiten darstellt. Während die frühpädagogischen Fachkräfte erfahren, welche Lehrperson ihnen dabei gegenübersteht und wem sie ihr Vertrauen im Hinblick auf das eigene Lernen schenken, ermöglicht es der Interaktionsprozess den WeiterbildnerInnen das eigene Handeln zu reflektieren und ggf. anzupassen. Auf diese Weise wird das professi-

onelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen durch die Erwartungen der TeilnehmerInnen beeinflusst. Zudem dienen Erwartungen und Reaktionen der TeilnehmerInnen (egal in welcher Form) dazu, einen Abgleich zwischen wahrgenommenen Erwartungen und sozialer Identität sowie persönlichen Überzeugungen zu ermöglichen und damit eine balancierte Ich-Identität im beruflichen Kontext herzustellen. Die WeiterbildnerInnen treffen dabei individuell und situationsbezogen die Entscheidung, welche Erwartungen sie in die eigenen aufnehmen und welche sie außen vor lassen. Dass die WeiterbildnerInnen vom Typ der „kindorientierten Idealisten“ dabei etwas weniger auf Erwartungen von außen eingehen sowie ein eher selbstbewusstes Bild von sich selbst nach außen präsentieren, kann möglicherweise damit begründet werden, dass sich in dieser Gruppe viele WeiterbildnerInnen mit langjähriger beruflicher Erfahrung wiederfinden, die genau wissen, was sie wollen und was von ihnen verlangt wird. Insgesamt scheint es so, dass die wahrgenommenen Erwartungen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte deutlich mehr Einfluss auf deren Handeln und deren berufliche Identität ausüben, als die Erwartungen der TrägervertreterInnen. Da von diesen keine einheitlichen Erwartungen im Hinblick auf die Qualifikationen des Berufes wahrgenommen werden, scheinen sich die WeiterbildnerInnen mehr auf direkte Bezugsgruppen in der Weiterbildungssituation zu konzentrieren. Damit wird auch ersichtlich, warum den WeiterbildnerInnen der Austausch mit anderen WeiterbildnerInnen so wichtig ist (vgl. Kapitel 7.2.2). Auf diese Weise bekommen sie eine zusätzliche Rückmeldung aus der eigenen Berufsgruppe für das eigene professionelle Handeln.

#### **7.4 Der (wahrgenommene) Wert der Weiterbildungstätigkeit**

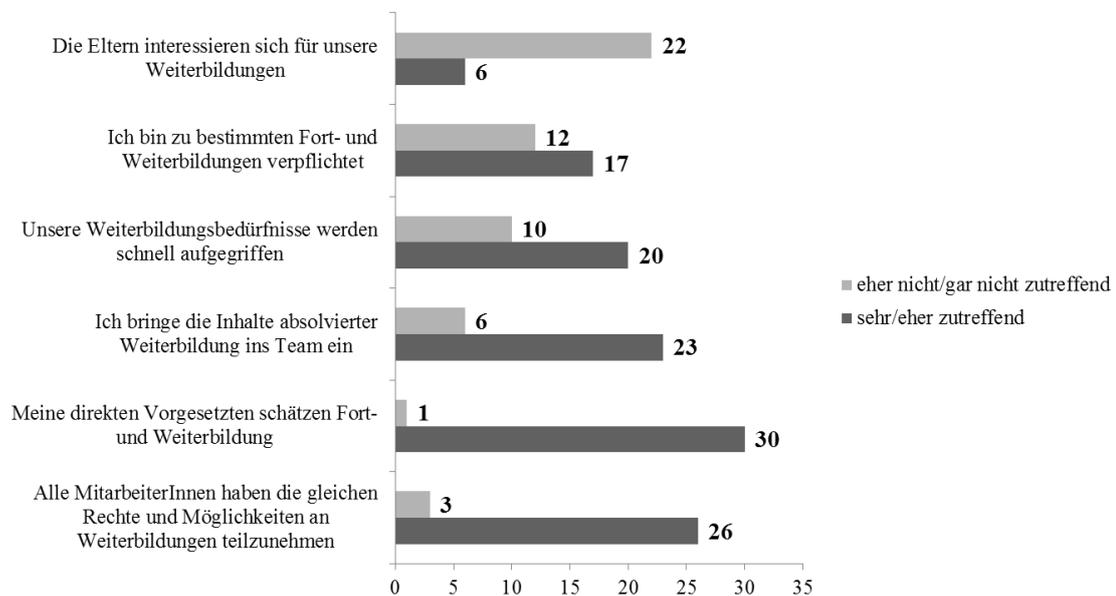
Während in den vorausgegangenen Ausführungen deutlich geworden ist, dass die Erwartungen der Zielgruppe einen wichtigen Einfluss auf das professionelle pädagogische Handeln der WeiterbildnerInnen ausüben, werden nun die Fremdzuschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion, den Nutzen, die persönliche Wertschätzung und das Ansehen der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen sowie deren Weiterbildungstätigkeit betrachtet. Dabei sollen u.a. die institutionellen Rahmenbedingungen der befragten frühpädagogischen Fachkräfte miteinbezogen werden, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Fremdzuschreibungen zu erhalten. Die Fremdzuschreibungen werden dabei mit den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen aus den problemzentrierten Interviews und/oder Erkenntnissen aus dem Online-Fragebogen verglichen, um so den Wert den die WeiterbildnerInnen in der eigenen Tätigkeit sehen in Abhängigkeit von den Zuschreibungen der Zielgruppe herausarbeiten zu können (vgl. Kapitel 5.3). Dabei wird neben der (gesellschaftlichen) Relevanz, die die Zielgruppe in der Weiterbildungstätigkeit sieht auch die Bedeutung, die die WeiterbildnerInnen dem eigenen Beruf beimessen in den Blick genommen. Indem die Frage danach beantwortet wird, was die WeiterbildnerInnen mit ihrer berufli-

chen Tätigkeit erreichen wollen, ist die Selbstreflexion bzw. das berufliche Selbstkonzept als Teil des professionellen pädagogischen Handelns angesprochen (Lehmann & Nieke, 2005; vgl. Kapitel 4.2).

#### **7.4.1 Persönliche Wertschätzung und Nutzen der Weiterbildungstätigkeit im Spiegel beruflicher Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen**

Wie bereits vor dem theoretischen Hintergrund, aber auch im Kontext der dargestellten Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen deutlich gemacht werden konnte, ist die Ausgangslage der frühpädagogischen Fachkräfte für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nicht immer einfach (vgl. Kapitel 2 und 7.3.1). Hohe Anforderungen und die angespannte Personalsituation beeinflussen nicht nur die Arbeit in der Kita, der Krippe oder im Hort, sondern auch die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Dennoch zeigt sich innerhalb der vorliegenden Gruppendiskussionen ein insgesamt eher positives Weiterbildungsklima (vgl. Tabelle 6.15; Kapitel 6.3.4). Diese positive Tendenz sowie eine hohe Weiterbildungsbereitschaft seitens der frühpädagogischen Fachkräfte konnten auch bereits Untersuchungen der WiFF feststellen (Behr & Walter, 2012; vgl. Kapitel 2.2.2; Abbildung 2.3). Mit Blick auf die einzelnen Items, die das Weiterbildungsklima in einer frühpädagogischen Einrichtung nach Behr und Walter (2012) beschreiben, zeigt sich analog zu bisherigen Erkenntnissen, dass insbesondere das Desinteresse der Eltern an der Weiterbildungsteilnahme der frühpädagogischen Fachkräfte von den frühpädagogischen Fachkräften bemängelt wird (vgl. Abbildung 7.8). Zu bestimmten Weiterbildungen sind etwas über die Hälfte der befragten frühpädagogischen Fachkräfte verpflichtet. Ein Drittel merkt dabei an, dass die Weiterbildungsbedürfnisse in der Einrichtung eher bis gar nicht aufgegriffen werden. Dagegen werden die Einstellung der Vorgesetzten zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und die Verteilung der Chancen für die Teilnahme als positiv bewertet.

Abbildung 7.8: Weiterbildungssituation innerhalb der eigenen Einrichtung aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte



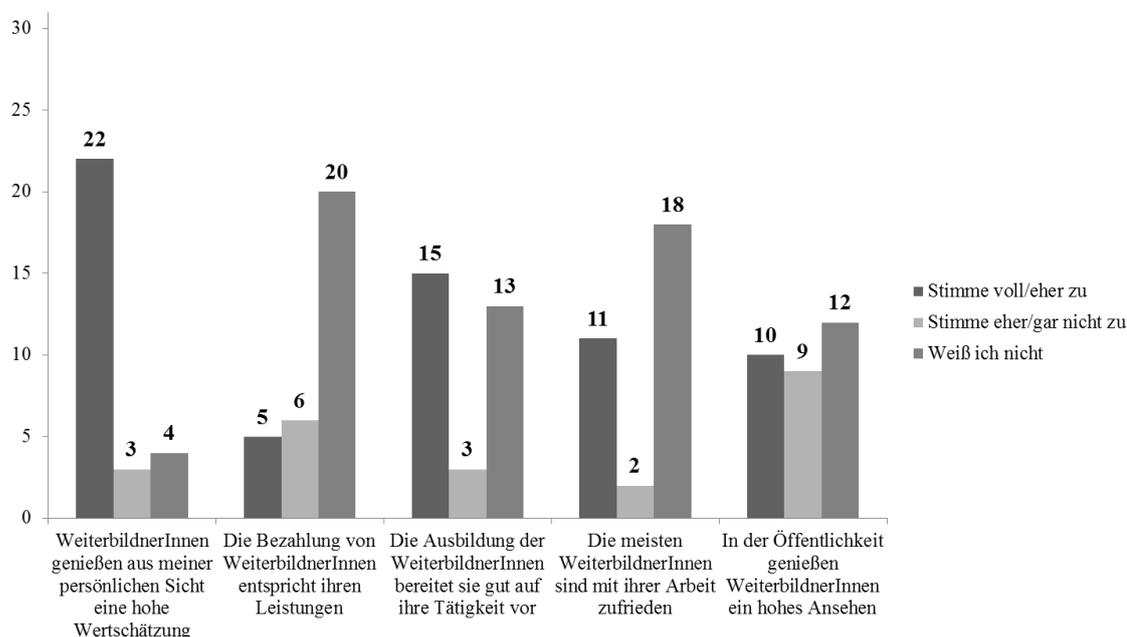
(Quelle: Eigene Darstellung; Kurzfragebogen Gruppendiskussion;  $28 < n < 31$ ; Angaben in absoluten Zahlen)

Diese grundsätzlich aufgeschlossene Haltung der frühpädagogischen Einrichtungen kann als positive Grundlage für die Teilnahme an Weiterbildung angesehen werden (Behr & Walter, 2012). Sie wurde auch im Rahmen der Gruppendiskussionen ersichtlich. Hier präsentieren sich die frühpädagogischen Fachkräfte motiviert, Neues lernen zu wollen, und betrachten Weiterbildung als Unterstützung für die alltägliche Arbeit (vgl. Kapitel 7.3.1). Welche Wertschätzung die frühpädagogischen Fachkräfte dabei den WeiterbildnerInnen entgegen bringen und wie sie den Nutzen von Weiterbildung beurteilen, soll nun genauer in Augenschein genommen werden.

### Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen im Hinblick auf die persönliche Wertschätzung der Weiterbildungstätigkeit

In Anlehnung an aktuelle Erkenntnisse aus der komparativen Berufsgruppenforschung wurden die frühpädagogischen Fachkräfte in einem ersten Schritt gebeten, eine persönliche Einschätzung über die Lebens- und Arbeitssituation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte abzugeben (vgl. Kapitel 5.3 und 6.3.4). Die frühpädagogischen Fachkräfte hatten an dieser Stelle zusätzlich zu den Antwortalternativen auf einer vierstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“, die Möglichkeit „weiß ich nicht“ anzukreuzen, da nicht zwingend davon ausgegangen werden konnte, dass die frühpädagogischen Fachkräfte über dieses persönliche Wissen (bspw. in Punkto Bezahlung) verfügen (vgl. Abbildung 7.9).

Abbildung 7.9: Einschätzung der Lebens- und Arbeitssituation der WeiterbildnerInnen aus der Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung; Kurzfragebogen Gruppendiskussion; n=31; Angaben in absoluten Zahlen)

Interessant ist, wie die Fachkräfte mit der Möglichkeit sich der Antwort zu enthalten umgegangen sind. Während die erste Frage nach der persönlichen Wertschätzung noch ohne Weiteres und auch positiv beantwortet werden konnte, hatten die Fachkräfte scheinbar mehr Probleme die Situation der WeiterbildnerInnen im Hinblick auf deren Bezahlung, Ausbildung, beruflicher Zufriedenheit und deren Ansehen in der Öffentlichkeit zu beurteilen. Insbesondere bei der Frage nach der leistungsgerechten Bezahlung der WeiterbildnerInnen oder deren Zufriedenheit konnte nur eine geringe Anzahl der frühpädagogischen Fachkräfte eine Antwort geben. Von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte erfolgt zwar die Inanspruchnahme des Weiterbildungsangebotes und die damit verbundene professionelle Unterstützung beim Lernen, aber eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Berufsgruppe, die diese Veranstaltungen durchführt, findet möglicherweise nur am Rande bzw. in Verbindung mit der/dem WeiterbildnerIn als Person statt. Anders sieht es bei der Frage nach der Wertschätzung aus: Gut zwei Drittel der Befragten bringen den WeiterbildnerInnen eine hohe persönliche Wertschätzung entgegen (vgl. Abbildung 7.9). Dies bezieht sich v.a. auf die konkrete Weiterbildungssituation, was innerhalb der Gruppendiskussionen noch einmal unterstrichen wird. Welche Faktoren dabei für die frühpädagogischen Fachkräfte entscheidend sind, macht der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion exemplarisch deutlich:

*„I: Wie ist Ihre persönliche Wertschätzung dem Referenten gegenüber?“*

*T4w: (...) Nein, also wenn Leute ihren Job beherrschen und etwas wirklich können, dann*

*ist das einfach nur klasse. Weil dann kann man wirklich aufsaugen: Input und dann kann ich was damit anfangen. Wenn es so ist wie [anonymisiert] gesagt hat, dann ist das nur Frust.*

*T5w: Ja, diese Wertschätzung hängt so ein bisschen von einer Person ab, eigentlich. Weil ich kann jetzt nicht sofort sagen: Oh, eine Referentin. Wenn die halt ihre Sache gut macht, dann habe ich eine sehr hohe Wertschätzung für sie. Das ist halt wirklich von der Leistung abhängig, die sie bringt, von der Sympathie. Alles, was da halt mit hinein spielt, dass sie das so herüber bringt. Dann habe ich eine sehr hohe Wertschätzung.*

*T6w: Also ich habe schon einen sehr großen Respekt von denen, die da vorne stehen, um die Anderen einzeln zu beraten oder um denen das Thema beizubringen. Das ist das erste, was ich denke: Derjenige steht da, der muss etwas wissen. Da erfreue ich mich jetzt eigentlich schon einer hohen persönlichen Wertschätzung. Was danach ist, das ist dann wieder...*

*T4w:... abhängig von der Leistung. Was [anonymisiert T5w] sagt.*

*T2w: Ich kann mich nur anschließen, also es ist eigentlich schon alles gesagt worden“ (GD8, Z. 377-384, S. 31).*

Die oder der WeiterbildnerIn als „*Persönlichkeit*“ (GD5, Z. 287, S. 31) nimmt in Verbindung mit dem fachlichen Wissen und der Fähigkeit dieses Wissen auch vermitteln zu können, einen großen Stellenwert bei den frühpädagogischen Fachkräften ein und wird dann teilweise auch in einer Art „*Vorbildfunktion*“ (GD2, Z. 310, S. 26) betrachtet (vgl. auch Kapitel 7.3). Die bereits dargestellten Erwartungen an eine Veranstaltung sind dabei nicht nur für die persönliche Wertschätzung durch die frühpädagogischen Fachkräfte, sondern auch für die Weiterempfehlung einer Veranstaltung oder einer Weiterbildnerin bzw. eines Weiterbildners durch „*Mund-zu-Mund-Propaganda*“ (GD5, Z. 286, S. 30; vgl. Kapitel 7.3) wichtig: „*Wenn die Erwartungen erfüllt werden, empfiehlt man ihn auch weiter oder geht wieder hin*“ (GD7, Z. 280, S. 21). Dabei wollen die frühpädagogischen Fachkräfte aber auch etwas aus der Veranstaltung „*mitnehmen*“ (GD7, Z. 279, S. 21).

Ebenso wie die Fremdzuschreibung der frühpädagogischen Fachkräfte, fällt die berufliche Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen im Rahmen der Online-Befragung positiv aus. 78 Prozent der befragten WeiterbildnerInnen (N=118), haben dabei angegeben, dass sie WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, also der eigenen Berufsgruppe, aus persönlicher Sicht eine hohe Wertschätzung entgegen bringen (vgl. Abbildung 7.12; Kapitel 6.3.2). Innerhalb der problemzentrierten Interviews wurde nicht erfragt, welche Wertschätzung von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte die WeiterbildnerInnen wahrnehmen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Rückmeldungen und die Erwartungen von den frühpädagogischen Fachkräften einen wesentlichen Einfluss auf das berufliche Handeln der WeiterbildnerInnen ausüben. Zieht man nun die Ergebnisse aus dem Online-Fragebogen hinzu, dann lässt sich eine gering positive ( $r=0.2$ ), schwach

signifikante ( $p \leq 0.05$ ) Korrelation zwischen der Beurteilung der persönlichen Wertschätzung und dem Einfluss der Erwartungen durch die Adressaten/frühpädagogischen Fachkräfte errechnen. In Verbindung mit den Erkenntnissen aus den problemzentrierten Interviews kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung der Erwartungen auch einen Einfluss auf die persönliche Wertschätzung der eigenen Berufsgruppe nimmt (vgl. Kapitel 7.3). Hinweise dafür, warum immerhin 22 Prozent der befragten WeiterbildnerInnen sich und damit der eigenen Berufsgruppe keine oder nur wenig persönliche Wertschätzung entgegen bringen, lassen sich aus den problemzentrierten Interviews nicht erkennen (vgl. Abbildung 7.12). Möglicherweise werden von diesen WeiterbildnerInnen keine positiven Rückmeldungen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte wahrgenommen. Eine weitere Option besteht darin, dass die WeiterbildnerInnen die persönliche Wertschätzung von der leistungsgerechten Bezahlung abhängig machen. Diese stellt sich bei der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen nicht immer einfach dar und lässt sich auch für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte sowohl in den problemzentrierten Interviews als auch im Rahmen der Online-Befragung in negativer Weise abbilden (vgl. Kapitel 3.1.3 und 7.1.2; Abbildung 7.13). Evtl. könnte aber auch der Nutzen für sich selbst und für die Zielgruppe geringer sein, den die WeiterbildnerInnen der eigenen Arbeit zuschreiben, so dass auch die persönliche Wertschätzung geringer ausfällt. Wie die nachfolgenden Ausführungen aufzeigen werden, hat nämlich eben dieser Nutzen einen bedeutenden Einfluss auf die Selbstbeschreibung der WeiterbildnerInnen.

### **Der wahrgenommene Nutzen der Weiterbildungstätigkeit**

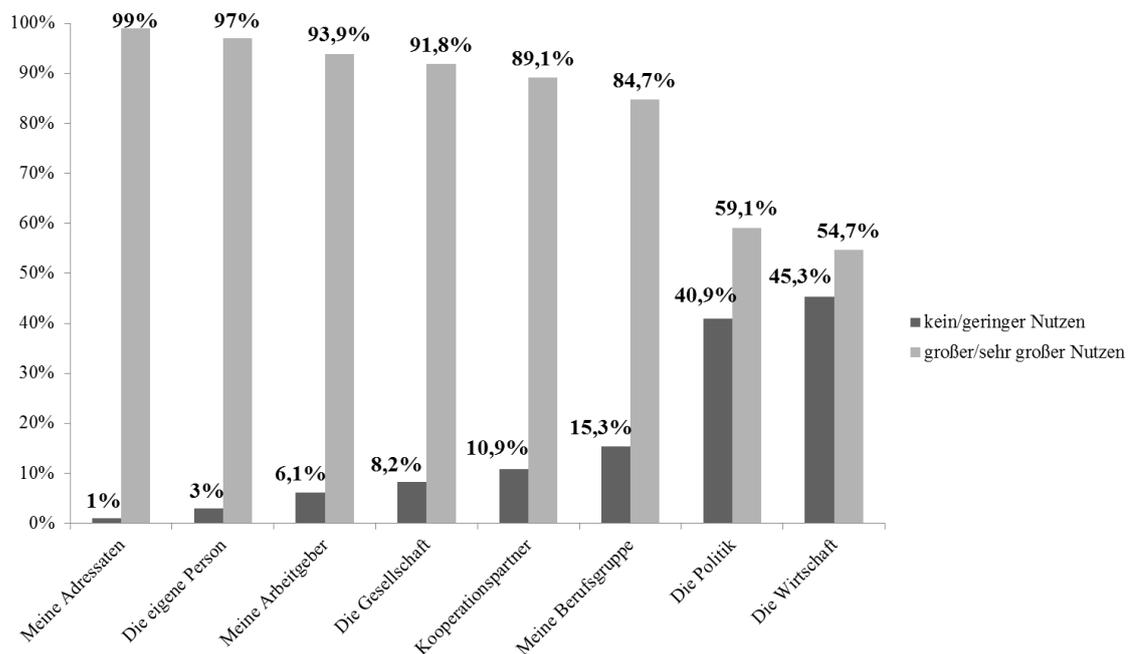
Mit Ergebnissen des Online-Fragebogens lässt sich eine gering positive ( $r=0.2$ ), schwach signifikante ( $p \leq 0.05$ ) Korrelation zwischen der persönlichen Wertschätzung und dem Nutzen errechnen, den die WeiterbildnerInnen der Weiterbildungstätigkeit für die eigene Person zuschreiben. Erkenntnisse im Rahmen der pädagogischen Berufsgruppenforschung haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass der Nutzen der Arbeit für die eigene Person in enger Verbindung „mit dem daraus resultierenden Nutzen für die Zielgruppe“ (von Hippel et al., 2014, S. 248f.) steht. Dies trifft auch für die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen zu. Da die beruflichen Selbstbeschreibungen dabei als wertvolle Möglichkeit angesehen werden, eine Einschätzung darüber abgeben zu können, ob die pädagogisch Tätigen in der Lage sind, die Bedeutung des eigenen pädagogischen Handelns nicht nur für sich selbst, sondern auch für ihre Bezugsgruppen zu erkennen, wird nun ein Blick darauf geworfen, welchen Nutzen die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte in der eigenen Arbeit für die Zielgruppe identifizieren (von Hippel et al., 2014, S. 244f.; vgl. Kapitel 5.3). Die Weiterbildungstätigkeit hat aus Sicht von 99 Prozent der befragten WeiterbildnerInnen einen (sehr) großen Nutzen für die frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Abbildung 7.11). Worin dieser Nutzen besteht,

wurde auch im Rahmen der problemzentrierten Interviews erfragt (vgl. Kapitel 6.3.3). Obwohl ein enger Zusammenhang mit den Erkenntnissen zur pädagogischen Hauptaufgabe festgestellt werden kann, zeigen sich die befragten WeiterbildnerInnen – unabhängig von den drei identifizierten Typen – darin einig, dass der Nutzen und die Möglichkeit des Einflusses der eigenen Arbeit darin besteht, die frühpädagogischen Fachkräfte in dem zu unterstützen, was sie tun, ihnen einen neuen Wissenshorizont zu eröffnen bzw. fachlichen Input und neue Impulse zu geben, sie in ihrem Handeln zu bestätigen und gleichzeitig bspw. für Problemlagen zu sensibilisieren (vgl. bspw. PrI9 und PrI1; vgl. Kapitel 7.2.3):

*„Ich bin immer Schatzsucherin und in dieser Funktion ist es immer die Frage: Was kann ich in den Leuten hervor locken, was sie für sich selber noch besser machen können? Was sie eh schon noch besser machen wollen und wie können sie mit ihrer Aufgabe zu Rande kommen, ohne außer Acht zu lassen, dass auch immer, ganz offiziell, gesellschaftsbezogene Verbesserungen stattfinden müssen“ (PrI3, Z. 106, S. 15).*

Damit beziehen sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte stark auf ein wichtiges Lernziel, welches professionelles pädagogisches Handeln verfolgt, nämlich dem anvertrauten Klientel zur Mündigkeit zu verhelfen (vgl. Kapitel 4; Giesecke, 2013). Neben dem identifizierten hohen Nutzen für die Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen, hat sich innerhalb der Online-Befragung auch gezeigt, dass die WeiterbildnerInnen den Nutzen für die eigene Person ähnlich hoch einschätzen (97%) wie den für die Adressaten. Der Nutzen der Arbeit für die eigenen Arbeitgeber (94%) wird ebenso „groß“ oder „sehr groß“ beurteilt. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass dabei sowohl Träger als auch frühpädagogische Institutionen angesprochen waren. Hiermit könnten also auch frühpädagogische Einrichtungen im Rahmen von Inhouse-Schulungen oder Teamfortbildungen (also frühpädagogische Fachkräfte) gemeint sein. Bis auf den Nutzen der eigenen Arbeit für Politik und Wirtschaft, wird der Nutzen der Weiterbildungstätigkeit insgesamt als relativ hoch von den WeiterbildnerInnen eingeschätzt (vgl. Abbildung 7.10).

Abbildung 7.10: Einschätzung des Nutzens der eigenen Arbeit aus Sicht der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung;  $92 < n < 101$ ; Angaben in Prozent)

Um Gemeinsamkeiten im Antwortverhalten feststellen zu können, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Hauptkomponentenanalytisch lässt sich so eine Zwei-Faktoren-Struktur finden, die den *persönlichen Nutzen* der Tätigkeit für die direkten Interaktionspartner im Rahmen der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (Adressaten/Frühpädagogische Fachkräfte, die eigene Person, Berufsgruppe, Arbeitgeber/Träger/Institution) und den übergreifenden, bzw. *gesellschaftlichen Nutzen* (Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Kooperationspartner) erfasst (vgl. Tabellen A11 und A12, im Anhang). Mit beiden Dimensionen können knapp 60 Prozent der Varianz der Ausgangsvariablen erklärt werden. Durch einen T-Test kann dabei ein hoch signifikanter ( $p \leq .001$ ) Unterschied zwischen den Mittelwerten festgestellt werden. Der persönliche Nutzen ( $M=3.4$ ,  $SD=.45$ ,  $n=101$ ) wird dabei von den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte höher eingeschätzt als der gesellschaftliche Nutzen ( $M=3.1$ ,  $SD=.64$ ,  $n=100$ ) der eigenen Tätigkeit. Es konnte zudem festgestellt werden, dass beide Dimensionen gering positiv ( $r=0.4$ ), aber hoch signifikant ( $p \leq .001$ ) mit der Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen korrelieren (vgl. Kapitel 7.1.2). Die problemzentrierten Interviews geben Hinweise darauf, in welche Richtung dieser Zusammenhang im Hinblick auf die Interaktionspartner und damit den persönlichen Nutzen zu werten ist. Der Großteil der befragten WeiterbildnerInnen gibt in Bezug auf den Nutzen der eigenen Tätigkeit für die Zielgruppe an, dass positive Rückmeldungen durch TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen, die eigene Zufriedenheit positiv beeinflussen. Das macht auch das nachfolgende Zitat deutlich:

*„Ew: Also wenn ich das jetzt ein bisschen selbstverliebt sage [Lachen]... Also ich kriege sehr gute Rückmeldungen, also dass die Leute sagen: Das ist toll, wie du das machst und schön und so. Also nur aus den Rückmeldungen her kann ich sagen, dass mein Auftrag, den ich mir natürlich selber gegeben habe, dass der irgendwie gut ankommt und dass die Leute das gerne wollen. Und das macht mich natürlich froh und zufrieden und deswegen ist das Geld tatsächlich nicht so wichtig. [Lachen] Doch, das ist ein viel höherer Wert, wenn ich merke, den Leuten gefällt das, was ich sage und mache und es gibt einen guten Austausch“ (PrI2, Z. 69-70, S. 9).*

Dies bestätigt die bereits im Rahmen der komparativen Berufsgruppenforschung gewonnene Erkenntnis, dass positive Rückmeldungen den Nutzen für die eigene Person und die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen erhöhen (vgl. Kapitel 5.3). Im Zusammenhang mit der bereits festgestellten positiven Bewertung der Autonomie der Tätigkeit (vgl. Kapitel 7.1.2) entsprechen die hier gewonnenen Erkenntnisse weitestgehend denen des Paell-Projektes. Dabei betonen die innerhalb der vorliegenden Arbeit befragten WeiterbildnerInnen jedoch deutlich intensiver den Vorteil für die eigene Zielgruppe und scheinen auch mehr eigene Vorteile und Bestätigung des eigenen Handelns aus dem positiven Feedback durch die frühpädagogischen Fachkräfte zu ziehen. Damit ähneln die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte den im Paell-Projekt untersuchten pädagogisch Tätigen des Elementarbereichs. Diese präsentieren sich nach von Hippel et al. (2014) im Hinblick auf die eigene Zufriedenheit stark von der positiven Beurteilung der Eltern und der Reaktion der Kinder abhängig (ebd., S. 247f.). Diese Ähnlichkeit der beiden Berufsgruppen lässt sich möglicherweise damit erklären, dass ein Großteil der in der vorliegenden Arbeit befragten WeiterbildnerInnen aus dem frühpädagogischen Bereich kommt (vgl. Kapitel 7.1). Die Rückmeldungen scheinen nicht nur für die Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen ausschlaggebend, sondern sie bestärken diese gleichzeitig auch in dem Einfluss, den sie auf die frühpädagogischen Fachkräfte ausüben (vgl. bspw. PrI10 und PrI16). Dieser Einfluss oder Nutzen besteht für die befragten frühpädagogischen Fachkräfte vor allem darin, durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und das dabei erworbene oder aktualisierte Wissen nicht *„auf der Stelle treten und stehen bleiben“* (GD5, Z. 277, S. 30) zu müssen. Gleichzeitig sehen sie in der Teilnahme an Weiterbildungen auch die Chance, den andauernden Veränderungen im Kita- oder Krippenalltag gestärkt und vorbereitet entgegentreten treten zu können (vgl. bspw. GD4, GD5, GD7 und GD8). Dabei schreiben sie den WeiterbildnerInnen eine *„große Verantwortung“* (GD6, Z. 199, S. 16) zu, indem diese die *„Möglichkeit [haben] ein ganzes Berufsfeld mit zu gestalten“* (GD6, Z. 195, S. 16).

Zusammenfassend ist deutlich geworden, dass die positiven Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen mit den Fremdzuschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte – auch wenn diese bspw. die Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen nicht beurteilen können (vgl. Abbildung 7.9) – im Kern übereinstimmen. Die WeiterbildnerInnen präsentieren sich dabei teilweise deutlich von den Beurteilungen durch die Zielgruppe abhängig.

Inwiefern sich diese Einstellung auch in den Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen der gesellschaftlichen Funktion und des öffentlichen Ansehens der WeiterbildnerInnen wiederfindet, soll das nachfolgende Kapitel deutlich machen.

#### **7.4.2 Gesellschaftliche Funktion und öffentliches Ansehen der Weiterbildungstätigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven**

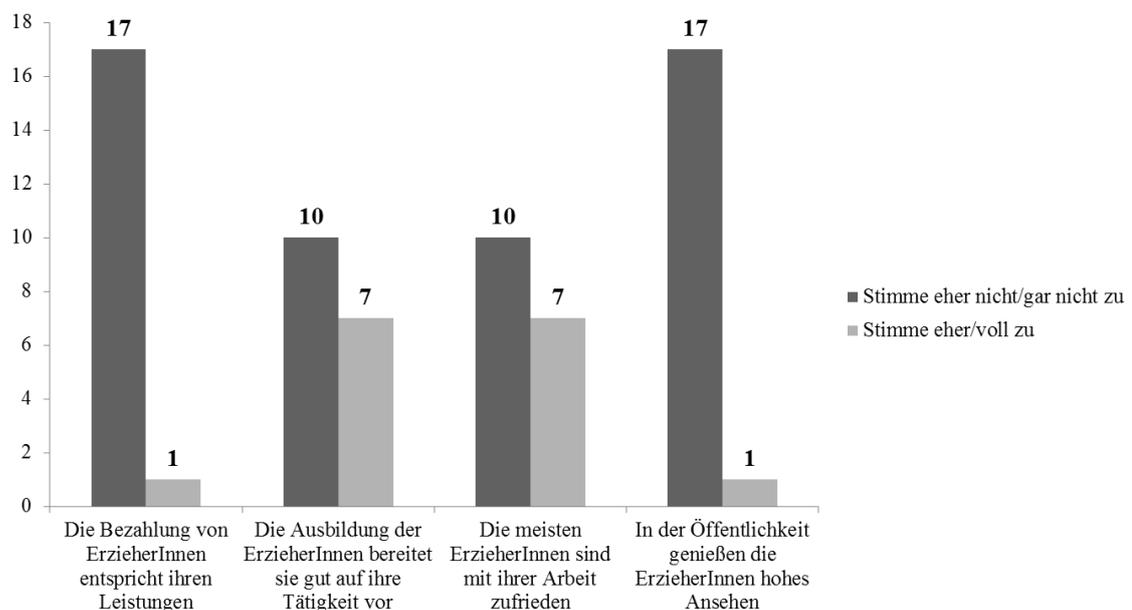
Um die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der gesellschaftlichen Funktion und im öffentlichen Ansehen der WeiterbildnerInnen beantworten zu können, sollen zunächst die Herausforderungen, welche die WeiterbildnerInnen innerhalb ihrer Tätigkeit beschreiben, betrachtet werden. Die WeiterbildnerInnen schildern unterschiedliche Schwierigkeiten in ihrem beruflichen Alltag die über schlechte Bezahlung, zu knapp bemessene Zeitspannen für die Vermittlung umfangreicher Inhalte, über die Motivation der TeilnehmerInnen bis hin zu der Frage reichen, wie das eigene Wissen am besten auf dem aktuellen Stand gehalten werden soll. Diese Schwierigkeiten werden meist individuell begründet und anhand spezifischer (Weiterbildungs-)Situationen untermauert. Dabei ist jedoch auffällig, dass sich die WeiterbildnerInnen weniger auf die Herausforderungen beziehen, die sie selbst betreffen, sondern vielmehr auf die Problemlagen der frühpädagogischen Fachkräfte, wobei sie sich in die Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte hineinversetzen (vgl. Kapitel 5.2). Dabei wird zum einen ein Überangebot, bzw. ein „*Wust*“ (Pr11, Z. 64, S. 9) an Themen und Zusatzqualifikationen für frühpädagogische Fachkräfte identifiziert und zum anderen die Halbwertszeit des Wissens hervorgehoben. Diese macht es nicht nur den WeiterbildnerInnen selbst, sondern aus Sicht der WeiterbildnerInnen insbesondere den frühpädagogischen Fachkräften schwer, sich in einem „*Abfall von Wissen*“ (Pr16, Z. 93, S. 16) zu Recht zu finden und sich auf das Wesentliche in der Arbeit und im Umgang mit Kindern zu konzentrieren. Aber auch die schwierige Personalsituation der frühpädagogischen Fachkräfte und deren „*große Berufsunzufriedenheit*“ (Pr15, Z. 59, S. 7) spielen für die WeiterbildnerInnen eine wichtige Rolle. Dies zeigt sich auch bei der Einschätzung der WeiterbildnerInnen über die Lebens- und Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Kapitel 6.3.3). Wie in Abbildung 7.11 ersichtlich wird, glaubt über die Hälfte WeiterbildnerInnen nicht, dass die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte diese auf ihre Tätigkeit vorbereitet oder frühpädagogische Fachkräfte mit der eigenen Arbeit zufrieden sind. Insbesondere letztere Annahme kann mit den durch die WeiterbildnerInnen identifizierten Problemlagen der frühpädagogischen Fachkräfte in Verbindung gebracht werden. Zudem stimmen fast alle WeiterbildnerInnen einer leistungsgerechten Bezahlung, aber auch einem hohen Ansehen der frühpädagogischen Fachkräfte eher oder gar nicht zu. Sie sehen hier großen Handlungsbedarf und Herausforderungen für diese Berufsgruppe, die es (gemeinsam) zu bewältigen gilt (vgl. bspw. Pr13 und Pr15). Die eigene Weiterbildungstätigkeit nehmen sie als Möglichkeit wahr, die frühpädagogischen Fach-

kräfte dabei zu unterstützen und auf diese Weise auch einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Diese Einstellung wird durch das nachfolgende Zitat unterstrichen:

*„Also dass sie es schaffen trotz Rahmenbedingungen für die Kinder das Beste zu geben. Und da hoffe ich, dass ich das als Beitrag für die Gesellschaft eben schaffe. Und ein anderer Punkt wäre noch, das habe ich selber noch nicht geschafft, aber vielleicht schaffen wir es ja irgendwie zusammen: Sich einfach auch mehr stark machen dafür. Also es gibt auch oft die Stimmungen in einem Seminar: Ja toll, jetzt haben wir es wieder gelernt und jetzt kommen wir zurück und dann können wir es trotzdem nicht umsetzen. Oder warum denn so etwas gelehrt wird, warum wissen die vom Ministerium nicht und ändern nicht etwas? Und so, dass da Grundsatzdiskussionen stattfinden, ob das gut oder schlecht ist. Wo ich sage, das können wir hier leider jetzt gerade nicht ändern. Da muss man sich überlegen, ob man sich irgendwie in einem Interessenverbund, oder ob man Stellungnahmen schreibt, oder wie auch immer. Um das zu unterstützen, dass die da vielleicht aktiver werden und sich auf die Hinterbeine stellen und protestieren. Also so etwas“ (Pr19, Z. 87, S. 13f.).*

Die WeiterbildnerInnen sehen sich bei der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der eigenen Tätigkeit in der Verantwortung den frühpädagogischen Fachkräften aber auch den Kindern gegenüber und scheinen damit die Vorbildfunktion, die ihnen von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben wird, anzunehmen (vgl. vorausgehendes Kapitel). Dabei wird zudem die Vermittlung von Werten als bedeutsam angesehen (vgl. bspw. PrI4 und PrI2).

Abbildung 7.11: Beurteilung der Lebens- und Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte aus Sicht der WeiterbildnerInnen



(Quelle: Eigene Darstellung; Kurzfragebogen problemzentrierte Interviews; n=18; Angaben in absoluten Zahlen)

Analog dazu beschreiben die frühpädagogischen Fachkräfte sowohl die Wissens- und Wertevermittlung als auch die unterstützende Funktion der WeiterbildnerInnen als deren gesellschaftlichen Auftrag. Dabei beziehen sie sich größtenteils auf den im vorausgegangenen Kapitel dargestellten Nutzen, den sie in der Weiterbildungstätigkeit sehen und setzen diesen in einen übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhang. Den WeiterbildnerInnen kommt dabei die Aufgabe zu, gesellschaftliche Umbrüche und Veränderungen mit Bezug auf den frühpädagogischen Bereich im Blick zu haben und diese Neuerungen an die frühpädagogischen Fachkräfte weiterzuvermitteln (vgl. bspw. GD5). Dabei kritisieren sie, dass das gesellschaftliche Bewusstsein darüber fehlt, dass sich auch die frühpädagogischen Fachkräfte am lebenslangen Lernen durch die Teilnahme an Weiterbildung beteiligen:

*„T2w: Also wer nicht gerade im Kindergarten arbeitet, weiß denn, dass wir überhaupt Fortbildungen machen? Also ernsthaft jetzt.“*

*T3w: Das weiß fast keiner, die denken, wir sind nur am Kind.“*

*T1w: Nein, die denken, wir tun Kaffee trinken“ (GD4, Z. 411-413, S. 29).*

Damit thematisieren sie die eigene soziale Anerkennung, die sie selbst als negativ wahrnehmen und die auch bereits die WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews nicht als hoch beurteilen (vgl. Kapitel 2; Abbildung 7.12). Abbildung 7.9 zeigt auf, welche Einschätzung die frühpädagogischen Fachkräfte gegenüber dem Ansehen in der Öffentlichkeit der WeiterbildnerInnen haben. Zwar hat sich über

ein Drittel der Antwort enthalten, das Antwortverhalten derjenigen frühpädagogischen Fachkräfte, die eine Antwort geben konnten, stellt sich aber ambivalent dar. Der Blick in die Gruppendiskussionen erklärt warum. Die frühpädagogischen Fachkräfte können aus der eigenen Perspektive das öffentliche Ansehen der WeiterbildnerInnen nur schwer beurteilen. Daher vergleichen sie das Ansehen der WeiterbildnerInnen mit dem Ansehen, welches sozialen Berufen in der Öffentlichkeit zuteil wird und damit auch dem Ansehen der eigenen Berufsgruppe: „*Alles Soziale hat kein Ansehen*“ (GD0, Z. 570, S. 34). Gleichzeitig wird ein Vergleich zu WeiterbildnerInnen gezogen, die mit anderen Zielgruppen arbeiten. Aber auch hier wird der pädagogische Hintergrund schlechter beurteilt:

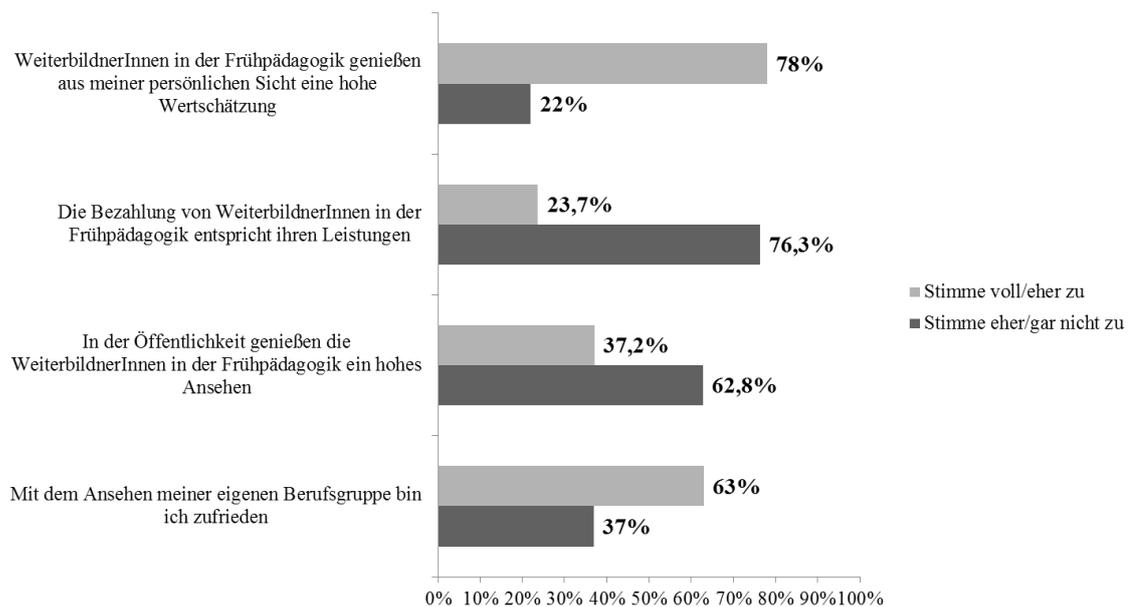
*„I: Und das Ansehen in der Öffentlichkeit, was glauben Sie?*

*T2w: Das kommt darauf an. Ich denke ein Referent, der bei BMW Vorträge oder Schulungen hält, hat ein anderes Ansehen wie jemand, der jetzt das im pädagogischen Bereich macht. Oder die ganzen Managementkurse haben einen ganz anderen Stellenwert in der Gesellschaft wie jetzt im Kindergarten.*

*T1w: Also das denke ich auch. Wobei ich schon sagen muss, ich glaube, jemand der in unserem Bereich lehrend tätig ist, hat noch einmal ein anderes Ansehen wie wir, die an der Basis arbeiten“* (GD2, Z. 313-315, S. 26f.).

Das Ansehen in der Öffentlichkeit wird jedoch nicht nur mit anderen Berufs- oder Zielgruppen, sondern auch mit den behandelten Themen und in Abhängigkeit von der Person verglichen. WeiterbildnerInnen, die wissenschaftliche Themen im Repertoire haben, wird dabei tendenziell ein höheres gesellschaftliche Ansehen zugeschrieben und auch solchen, die sich als Person gut verkaufen können (vgl. bspw. GD5 und GD7). Letztere Annahme der frühpädagogischen Fachkräfte erklärt möglicherweise auch, warum diese dem Aufgabenbereich Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit der WeiterbildnerInnen eine große Bedeutung beimessen (vgl. Kapitel 7.2).

Abbildung 7.12: Selbstbeschreibung von Ansehen und Wertschätzung der eigenen Berufsgruppe



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung;  $95 < n < 97$ ; Angaben in Prozent)

Die befragten WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung präsentieren sich in punkto des eigenen Ansehens unentschlossen. Knapp 63 Prozent schätzen das eigene Ansehen in der Öffentlichkeit als „eher“ oder „gar nicht“ hoch ein und 37 Prozent zeigen sich mit dem eigenen Ansehen „eher“ oder „gar nicht“ zufrieden (vgl. Abbildung 7.12). Dafür könnten die bereits zu Beginn des Kapitels aufgezeigten schwierigen Umstände verantwortlich sein bzw. auch die nur für wenige WeiterbildnerInnen vorhandene leistungsgerechte Bezahlung (vgl. Abbildung 7.12; von Hippel et al., 2014). Innerhalb der problemzentrierten Interviews lassen sich allerdings überwiegend Erklärungen dafür finden, warum sich 63 Prozent mit dem Ansehen der eigenen Berufsgruppe durchaus zufrieden zeigen, obwohl das Ansehen in der Öffentlichkeit eher schlecht eingeschätzt wird. Dazu wurden die WeiterbildnerInnen gebeten das eigene Ansehen in der Öffentlichkeit bzw. die eigene Zufriedenheit mit dem wahrgenommenen Ansehen zu benennen. Eine für den Großteil der befragten WeiterbildnerInnen „typische“ Antwort auf diese Frage, wird durch das folgende Zitat offenbart: „*Ew: Ich habe kein Gefühl davon, ob wir so überhaupt als Berufsgruppe wahrgenommen werden. Also viele sagen: Ach sowas gibt es?*“ (PrI12, Z. 60, S. 15). Das eigene öffentliche Ansehen und damit verbunden der Beruf als WeiterbildnerIn wird als „*nicht existent*“ (PrI6, Z. 139, S. 22) beschrieben. Dennoch machen die WeiterbildnerInnen darauf aufmerksam, dass eine Bezeichnung als „*Trainer*“ oder „*Fortbildungsdozent*“ (PrI20, Z. 205, S. 22; vgl. PrI11) durchaus hoch angesehen und in den entsprechenden Bereichen wie bspw. im Managementbereich auch gut bezahlt wird (vgl. bspw. PrI3). Der Zusatz, dass diese Tätigkeit für frühpädagogische Fachkräfte oder generell im frühpädagogischen Bereich stattfin-

det, verringert das Ansehen aus Sicht der WeiterbildnerInnen dagegen wieder (vgl. bspw. PrI13) und findet sich auch in den Berufsbezeichnungen kaum (vgl. Kapitel 7.5.1). Das „Kaffeetantenklischee“ (PrI5, Z. 75, S. 9), welches den frühpädagogischen Fachkräften anhaftet, geht dabei auch auf die WeiterbildnerInnen über (vgl. bspw. PrI13 und PrI14). Die WeiterbildnerInnen sehen den Grund dafür, ähnlich wie die frühpädagogischen Fachkräfte, in der gesellschaftlich schlechteren Anerkennung der sozialen Berufe:

*„Und ich finde das sowieso generell, wir im sozialen Bereich werden überhaupt nicht genug anerkannt. Es wird zwar immer gesagt, die Erzieherinnen, die Altenpfleger usw. werden nicht genug anerkannt, aber da hängen ja noch mehr mit drinnen. Ja und dazu gehöre ich auch. Also die Aufgabe, die Wichtigkeit der Aufgabe von Referenten im Bildungsbereich, die wird fast nie erwähnt und auch nicht genügend anerkannt. Jetzt von der Gesellschaft oder auch von der Politik nicht, finde ich. Es kommt jetzt immer mehr, das finde ich gut. Aber noch nicht“ (PrI19, Z. 64, S. 10).*

Trotz der scheinbar fehlenden öffentlichen Anerkennung bezeichnen sich die WeiterbildnerInnen mit und in ihrem Beruf als sehr zufrieden (vgl. Kapitel 7.1.2). Diese Zufriedenheit resultiert an dieser Stelle vor allem daraus, dass sich die WeiterbildnerInnen von den frühpädagogischen Fachkräften anerkannt fühlen und diesen Umstand wichtiger als die öffentliche Anerkennung beurteilen (vgl. bspw. PrI14 und PrI2). Anhaltspunkte dafür, dass die Arbeitszufriedenheit von pädagogisch Tätigen wesentlich von der erlebten Anerkennung durch die Klientel abhängt, konnten bereits in anderen Untersuchungen festgestellt werden (Schütz, 2009; von Hippel et al., 2014). In Verbindung mit der Bedeutung positiver Rückmeldungen durch die TeilnehmerInnen für die WeiterbildnerInnen kann dies in der vorliegenden Arbeit auch für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte unterstrichen werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte den WeiterbildnerInnen sowohl mit Blick auf die eigene Weiterentwicklung, als auch aus gesellschaftlicher Perspektive, eine wichtige Funktion zuschreiben. Diese Funktion der Weiterbildungstätigkeit und des eigenen professionellen pädagogischen Handelns scheinen die WeiterbildnerInnen wahr- und auch für sich selbst anzunehmen (vgl. Kapitel 4.2.3). Sie zeigen sich, möglicherweise unterstützt durch den eigenen beruflichen Hintergrund und mit entsprechenden Erfahrungen verbundenen Sozialisationsprozessen, offen und sensibel für die Probleme der Zielgruppe und möchten diese mit ihrem pädagogischen Handeln unterstützen. Der Blick auf die beruflichen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen, die in großen Teilen übereinstimmen, macht dabei klar, dass die WeiterbildnerInnen nicht nur Einfluss auf die frühpädagogischen Fachkräfte ausüben. Auch die frühpädagogischen Fachkräfte nehmen auf die WeiterbildnerInnen und deren soziale Identität einen entscheidenden Einfluss im Hinblick auf deren Handeln und berufliche Zufriedenheit (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3). Die Anerkennung durch die frühpädagogi-

schen Fachkräfte stellt so möglicherweise einen Ersatz für das fehlende Ansehen der Berufsgruppe in der Öffentlichkeit dar.

## **7.5 Das wahrgenommene berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte**

Während die zuvor bearbeiteten Fragestellungen das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte u.a. vor dem Hintergrund der Berufsbiografie und den Motiven für die Wahl des Berufes, den Aufgaben und Tätigkeiten oder dem Wert, den die WeiterbildnerInnen dem eigenen Beruf beimessen, betrachten und damit gewissermaßen von außen konstruieren, steht nun das berufliche Selbstbild direkt im Fokus der Selbstbeschreibungen. Der Blick darauf wie die WeiterbildnerInnen sich selbst in beruflicher Hinsicht und die eigene professionelle Identität darstellen, ist ein wesentlicher Aspekt des professionellen pädagogischen Handelns und der personalen Identität (vgl. Kapitel 4 und 5). Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie die WeiterbildnerInnen das eigene Handeln und die eigene Person reflektieren, so dass unter Ausschluss der tatsächlich formulierten Erwartungen von frühpädagogischen Fachkräften oder TrägervertreterInnen, von einem *wahrgenommenen* beruflichen Selbstbild gesprochen wird. Es hat sich bereits eine Tendenz dahingehend gezeigt, dass die WeiterbildnerInnen ein im Kern ähnliches Verständnis davon haben, welche gesellschaftliche Funktion die Weiterbildungstätigkeit erfüllt. Nichtsdestotrotz nehmen sie wahr, dass der Beruf als solcher in der Außenperspektive kaum bis gar nicht anerkannt oder sichtbar wird (vgl. Kapitel 7.4.2). Diese Einstellung soll auch im Zuge der Frage nach der Außendarstellung des eigenen Berufes im Hinblick auf Berufsbezeichnungen und der Beschreibung des beruflichen Selbstbildes mitberücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.2.1), so dass deutlich wird welche weiteren Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede sich im beruflichen Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte finden lassen. Für die Bearbeitung der Frage nach der beruflichen Bezeichnung werden Ergebnisse aus der Online-Befragung herangezogen. Dagegen erfolgt die Auswertung des professionellen Selbstbildes ausschließlich auf der Grundlage der problemzentrierten Interviews.

### **7.5.1 Berufsbezeichnung der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte**

Berufsbezeichnungen erleichtern das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Berufsgruppe und die Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen. Die Erwartungen, welche an einen Beruf und die Inhaber dieses Berufes gestellt und herangetragen werden, bspw. im Hinblick auf den Ausbildungs- und Qualifikationshintergrund, relevante Kompetenzen oder das Einkommen werden davon beeinflusst. Die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

vorhandene Heterogenität der Berufsbezeichnungen wird u.a. für das Fehlen einer gemeinsamen Identität verantwortlich gemacht (vgl. Kapitel 3.2 und 5.1). Inwiefern dies für die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zutrifft wird nun mit Blick auf deren berufliche Selbstbeschreibungen genauer betrachtet. Dafür wurden in Anlehnung an das Forschungsprojekt Paell (vgl. Kapitel 5.3) die WeiterbildnerInnen innerhalb der Online-Befragung gebeten, in einem offenen Antwortformat zunächst Ihre *offizielle Berufsbezeichnung* (n=108) und im Anschluss daran Ihre eigene Definition des *beruflichen Status* (n=96), also die Bezeichnung ihrer beruflichen Tätigkeit aus der eigenen Perspektive anzugeben (vgl. Kapitel 6.3.2). Um die unterschiedlichen Antworten der befragten WeiterbildnerInnen einordnen und miteinander vergleichen zu können, werden die vier Bereiche der Berufsbezeichnung herangezogen, die innerhalb des Paell-Projektes identifiziert werden konnten: Tätigkeitsfeld, Funktionsfeld, Anstellungsverhältnis und Ausbildungsinformation (von Hippel et al., 2014, S. 218). Die Klassifizierung einer Berufsbezeichnung zu einem *Tätigkeitsfeld* meint dabei die Zuordnung zu einem der unterschiedlichen Bildungsbereiche (z.B. WeiterbildnerIn oder ErzieherIn), während sich das *Funktionsfeld* auf die berufliche Position der pädagogisch Tätigen bezieht (z.B. stellvertretende Einrichtungsleitung). Wird das *Anstellungsverhältnis* in die berufliche Bezeichnung integriert (z.B. freiberufliche Dozentin), dann kann eine Zuordnung zu diesem Ordnungsbereich stattfinden. Zusätzliche Inhalte über den Ausbildungshintergrund (z.B. Diplom-PädagogIn) werden dem Bereich der *Ausbildungsinformation* zugeordnet. Überschneidungen der einzelnen Bereiche sind dabei möglich. Dies zeigt sich bei einem knappen Drittel der befragten WeiterbildnerInnen, die bei der Frage nach der *offiziellen Berufsbezeichnung* mehrere Berufsbezeichnungen angegeben haben. Bei diesen WeiterbildnerInnen liegt die Vermutung nahe, dass sie die Weiterbildungstätigkeit möglicherweise als Nebenbeschäftigung ausüben. Es fällt auf, dass die WeiterbildnerInnen bei dieser Frage überwiegend eine Berufsbezeichnung gewählt haben, die Informationen über deren Ausbildungshintergrund gibt. Am häufigsten waren dabei die „Dipl. SozialpädagogInnen“ vertreten, was vor dem biografischen Hintergrund nicht verwunderlich ist (vgl. Kapitel 7.1). Im Vergleich dazu lassen sich nur wenige Berufsbezeichnungen finden, die sich dem Tätigkeitsfeld zuordnen lassen oder Rückschlüsse auf die berufliche Position (Funktionsfeld) der WeiterbildnerInnen möglich machen. Hinweise auf das Anstellungsverhältnis sind so gut wie gar nicht zu finden.

Anders sieht es dagegen bei der Darstellung des eigenen *beruflichen Status* aus. Berufsbezeichnungen, die sich auf den Ausbildungshintergrund beziehen, finden sich hier fast überhaupt nicht mehr. Ein Drittel der WeiterbildnerInnen wählt für sich selbst die für den Weiterbildungsbereich scheinbar typisch-heterogenen Berufsbezeichnungen wie „WeiterbildnerIn“, „DozentIn“ oder „FortbildnerIn“. Diese lassen sich dem Tätigkeitsfeld der Weiterbildung eindeutig zuordnen. Teilweise finden sich aber auch eher unein-

deutige Berufsbezeichnungen, wie z.B. „Lehrerin“. Diese könnte man ursprünglich dem Tätigkeitsbereich „Schule“ zuordnen, da es sich bei den Befragten aber ausschließlich um WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte handelt, kann man diese Bezeichnung im Kontext mit den vorausgegangenen offiziellen Berufsbezeichnungen in den Weiterbildungsbereich einordnen. Ähnlich verhält es sich mit dem Anstellungsverhältnis. Hier betonen ausschließlich die Honorarkräfte ihre Selbstständigkeit, wie z.B. „selbstständiger Dozent“ oder „freie Fortbildnerin“ oder geben Hinweise auf ihre nebenberufliche Honorartätigkeit wie bspw. „Hauptberuflich als Therapeutin, neben- und freiberuflich als Dozentin“. Funktionszuschreibungen wie z.B. „Ich bin der Stabstelle der Abteilungsleitung in meinem Referat zugeordnet“ finden sich ebenfalls bei einem guten Drittel der befragten WeiterbildnerInnen, die auf diese Frage eine Antwort gegeben haben. Auch innerhalb der problemzentrierten Interviews kristallisieren sich auf die Frage nach der Berufsbezeichnung unterschiedliche Antworten heraus, die sich aber alle auf die Weiterbildungstätigkeit beziehen. Ob sich die WeiterbildnerInnen dabei aber als „TrainerIn“, „FortbildnerIn“, „WeiterbildnerIn“, „ReferentIn“, „LehrerIn“, „TeambegleiterIn“, „Coach“ oder auch „BeraterIn“ bezeichnen und ob sie dabei die Zielgruppe, für die sie Weiterbildung anbieten, nennen oder nicht, hängt u.a. vom Gegenüber und dessen Vorwissen oder der konkreten Situation ab (vgl. bspw. PrI1 und PrI17). Insgesamt stellt sich die Entscheidung für eine berufliche Bezeichnung sehr subjektiv und von den eigenen Vorlieben abhängig dar (vgl. bspw. PrI11) und nicht wie bspw. bei Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung aus Imagegründen bzw. um den selbstständigen Charakter der Tätigkeit hervorzuheben (Fuchs, 2011). Das macht auch der nachfolgende Auszug aus einem Interview deutlich:

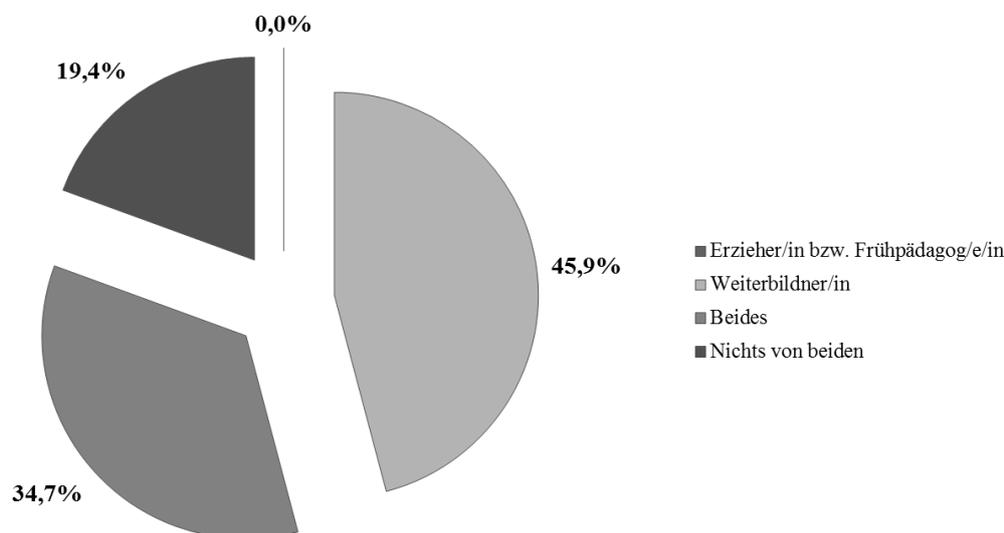
*„I: Mhm. Sehen Sie sich da eigentlich mehr als Fortbildnerin, Weiterbildnerin, Referentin oder wie bezeichnen Sie sich beruflich?“*

*Ew: Als Fortbildnerin, also so bei den Ausschreibungen. Ich hatte erst Referentin, aber das hat mir nie so richtig gefallen. Und Fortbildner fand ich dann eigentlich einen sehr schönen Begriff“ (PrI13, Z. 306-307, S. 21).*

Abgrenzungen zu anderen Berufen oder Berufsbezeichnungen finden sich nur vereinzelt in Bezug auf den Begriff des „lehrenden Personals“ oder des „Lehrpersonals“ und damit einer eher verschulischten Berufsbezeichnung: „Ew: Also bei Lehrpersonal schwingt für mich immer mit: Ich stehe darüber, ich weiß mehr, ich weiß es besser. Und das stimmt nicht“ (PrI6, Z. 6, S. 1). Die meisten der befragten WeiterbildnerInnen positionieren sich explizit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und bedienen sich dabei an der Vielzahl von Berufsbezeichnungen, die auf dem Weiterbildungsmarkt verwendet werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Dieses Zugehörigkeitsgefühl zeigt sich auch noch einmal, wenn man das Antwortverhalten der WeiterbildnerInnen innerhalb des Online-Fragebogens auf die Frage „Sehen Sie sich als... Erzieherin/Erzieher bzw. Frühpädagogin/Frühpädagoge; Weiterbildnerin/Weiterbildner;

*beides; Nichts von beiden, sondern...*“ (vgl. Kapitel 6.3.2) in den Blick nimmt. Abbildung 7.13 zeigt auf, dass sich die befragten WeiterbildnerInnen nicht ausschließlich in das Tätigkeitsfeld der Frühpädagogik, sondern in den Weiterbildungsbereich einordnen.

Abbildung 7.13: Berufliche Einordnung der WeiterbildnerInnen zu einem Tätigkeitsfeld



(Quelle: Eigene Darstellung; Online-Erhebung; n=98; Angaben in Prozent)

Knapp 81 Prozent der WeiterbildnerInnen wählen ein Tätigkeitsfeld, das dem Weiterbildungsbereich zugeschrieben werden kann. Davon entscheiden sich 35 Prozent für ein Tätigkeitsfeld, das sowohl den Weiterbildungsbereich, als auch den frühpädagogischen Bereich beinhaltet. Dies kann damit zusammenhängen, dass der Großteil der befragten WeiterbildnerInnen ursprünglich aus dem frühpädagogischen Bereich kommt bzw. immer noch darin tätig ist und nebenberuflich Weiterbildungen durchführt (vgl. Kapitel 7.1). Eine weitere mögliche Erklärung dafür, dass sich ein gutes Drittel der befragten WeiterbildnerInnen beiden Tätigkeitsbereichen zuordnet, kann in der inhaltlichen und persönlichen Nähe bzw. der engen pädagogischen Beziehung gesehen werden, welche die WeiterbildnerInnen zum frühpädagogischen Bereich und der Zielgruppe haben. Diese wurde nicht nur mit Blick auf den berufsbiografischen Hintergrund der WeiterbildnerInnen, sondern u.a. auch bei der Darstellung der beruflichen Problemlagen, denen sich die frühpädagogischen Fachkräfte aus Sicht der WeiterbildnerInnen ausgesetzt sehen, deutlich (vgl. Kapitel 7.1 und 7.4). Dennoch sehen sich 46 Prozent ausschließlich als WeiterbildnerInnen und 19 Prozent geben an, nichts von beidem zu sein. Letztere Kategorie betrifft insbesondere diejenigen WeiterbildnerInnen, die eine andere Bezeichnung u.a. als FortbildnerIn, ReferentIn oder DozentIn bevorzugen würden oder diejenigen, die sich als BeraterInnen beschreiben.

In Anlehnung an die bereits gewonnene Erkenntnis, dass der Beruf als WeiterbildnerIn für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte in der Gesellschaft aus der Perspektive der WeiterbildnerInnen nicht existent zu sein scheint (vgl. Kapitel 7.4), ist es nicht verwunderlich, dass sich die WeiterbildnerInnen bei der Frage nach einer offiziellen Berufsbezeichnung an dem eigenen Ausbildungshintergrund orientieren. Dieser stellt (unabhängig von der fachlichen Orientierung) einen anerkannten Abschluss dar, wohingegen die Weiterbildungstätigkeit keinen eigenen Abschluss braucht, um ausgeführt werden zu können bzw. die WeiterbildnerInnen keine spezifischen Qualifikationsanforderungen seitens der TrägervertreterInnen wahrnehmen (vgl. Kapitel 3 und 7.3). Eine mögliche Begründung könnte auch in der Stellenbeschreibung oder -ausschreibung zu finden sein, auf die sich die WeiterbildnerInnen beworben haben oder für die sie angefragt werden. Dies lässt sich aber anhand der Erkenntnisse aus der vorliegenden Erhebung nicht genau bestimmen. Dennoch wird deutlich, dass sich die in der vorliegenden Arbeit befragten WeiterbildnerInnen sowohl in der Online-Befragung als auch in den problemzentrierten Interviews dem Weiterbildungsbereich zugehörig fühlen. Dies hängt möglicherweise eng damit zusammen, dass sie eine klare Vorstellung davon haben, welchen Nutzen ihre Tätigkeit für die Adressaten mit sich bringt (Bierema, 2010; vgl. Kapitel 7.4). Das heißt nicht, dass bei der Darstellung des eigenen Berufes nach außen keine Probleme auftreten können: *„Ew: (...) Manchmal ist es dann so ein bisschen unklar. Also okay: Was heißt das jetzt? Oder: Was machst du da? Was sind das dann für Erzieherinnen? (...) Aber ich erzähle es schon gerne“* (PrI9, Z. 21, S. 3). Dennoch präsentieren sich die WeiterbildnerInnen bzgl. der Berufsbezeichnung und damit der Darstellung des eigenen Berufes nach außen nicht unzufrieden. Sie scheinen sich vielmehr mit der „Unschärfe des Berufsbildes“ (Hartig, 2008, S. 310) arrangiert und diese als Teil des Berufes akzeptiert zu haben.

### **7.5.2 Das professionelle pädagogische Selbstbild aus Sicht der WeiterbildnerInnen**

„Was jemand *ist*, was er sein möchte, als was er von anderen Menschen gesehen und beurteilt werden möchte, kurz: wie sich ein Mensch anderen gegenüber *darstellt*, das läßt [sic!] sich auf vielerlei Art und Weise ausdrücken“ (Mummendey, 1995, S. 21, Hervorh. i. Orig.). Neben den Berufsbezeichnungen gehört auch die Darstellung des Bewusstseins über das eigene Berufsbild zu den beruflichen Selbstbeschreibungen (Hartig, 2009). Daher wird nun das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte aus der Sicht der WeiterbildnerInnen selbst in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund wurden die WeiterbildnerInnen innerhalb der problemzentrierten Interviews gebeten zu erläutern, was ihre eigene Person in beruflicher Hinsicht ausmacht, d.h. wie sie ihr berufliches Selbst im Hinblick auf die Frage „Wer bin ich?“ beschreiben würden und was sie mit Blick auf sich selbst unter

„professioneller Identität“ verstehen. Um dabei einen Eindruck bekommen zu können, inwiefern sich die WeiterbildnerInnen bereits mit diesen Fragen im Sinne der beruflichen Selbstreflexion auseinandergesetzt haben, werden auch die Reaktionen der WeiterbildnerInnen betrachtet. Bevor auf die Art und Weise, *wie* sich die WeiterbildnerInnen beschreiben, eingegangen wird und welche Aspekte des professionellen pädagogischen Handelns dabei wichtig werden, wird zunächst zusammengefasst *was* die WeiterbildnerInnen unter professionelle Identität verstehen bzw. wie sie diese definieren.

### **Professionelle Identität aus Sicht der WeiterbildnerInnen**

Es soll nun deutlich werden, wie die WeiterbildnerInnen mit dem Begriff der professionellen Identität als Teil des beruflichen Selbstbildes umgehen und was Identität, ohne von außen konstruiert zu werden, für die WeiterbildnerInnen selbst bedeutet (vgl. Kapitel 5). Die Frage nach der professionellen Identität scheint die WeiterbildnerInnen im ersten Moment überrascht zu haben. Das folgende Zitat macht die Reaktion eines Großteils der WeiterbildnerInnen exemplarisch deutlich: „*Ew: (...) Hui. Was verstehe ich darunter? (...) Das ist gut, auch einmal darüber nachzudenken, weil da kommt man ja sonst nicht dazu*“ (PrI2, Z. 215, S. 24). Nach kurzem Zögern haben alle befragten WeiterbildnerInnen die Frage für sich beantwortet. Entgegen dem ersten Eindruck, haben einige WeiterbildnerInnen hervorgehoben, dass sie sich die Frage nach der eigenen professionellen Identität bereits gestellt oder darüber nachgedacht haben (vgl. bspw. PrI16). Auch wenn sich die WeiterbildnerInnen zunächst überrascht gezeigt haben, scheinen sie sich in dem, was sie unter professioneller Identität verstehen, einig zu sein. Abbildung 7.14 zeigt die für die befragten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zentralen Aspekte professioneller Identität auf.

Abbildung 7.14: Aspekte professioneller Identität aus Sicht der WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte



(Quelle: Eigene Darstellung; problemzentrierte Interviews)

Den Kern professioneller Identität stellt dabei aus Sicht der WeiterbildnerInnen die eigene *Authentizität* dar. Damit ist, wie das nachfolgende Zitat deutlich macht, die Identifikation mit dem eigenen Auftreten und dem eigenen Handeln vor dem Hintergrund der eigenen Überzeugungen gemeint:

*„Und ja professionelle Identität verstehe ich darunter, wie bin ich damit identifiziert, mit dem was ich da tue, worauf lege ich da Wert, was ist mir da wichtig und welchen Sinn gebe ich meinem Handeln in diesem speziellen Kontext“ (PrI1, Z. 258, S. 29).*

Die Identifikation mit dem Beruf und ein dementsprechendes Auftreten kann aus Sicht der WeiterbildnerInnen ohne ausreichende Überzeugung und genügend „Herzblut“ (PrI4, Z. 263, S. 28), also „*seine Sache zu machen und das auch zu verinnerlichen oder verinnerlicht haben (...) [und] wirklich überzeugt zu tun, was man tut*“ (PrI4, Z. 263, S. 28) nicht stattfinden. Aber auch ohne das Bewusstsein zu wissen, wer man ist und welchen Sinn man dem eigenen Handeln gibt, kann man „*sich nicht regelmäßig selbst (...) hinterfragen*“ (PrI11, Z. 257, S. 21) und den eigenen fachlichen Ansprüchen gerecht werden (vgl. bspw. PrI10). Diese persönliche Verbindlichkeit mit dem eigenen Handeln wird dabei nicht nur mit dem Aufbau einer Beziehung zu den TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen eng verknüpft, sondern auch mit einer *kritischen Betrachtung* der eigenen Persönlichkeit und des eigenen fachbezogenen Könnens. Der *fachliche Anspruch* beinhaltet dabei nicht nur das spezielle Wissen im Kontext des eigenen Schwerpunktes, also ein Bewusstsein dafür zu haben „*was ich kann und was ich nicht kann*“ (PrI3, Z. 237, S. 27), sondern auch die Bereitschaft sich „*immer wieder zu*

verbessern“ (Pr13, Z. 237, S. 27). Damit wird die Selbstreflexion, welche ein wichtiger Teil pädagogischer Kompetenz ist (Lehrmann & Nieke, 2005; vgl. Kapitel 4.3), von den WeiterbildnerInnen als wesentlicher Aspekt professioneller Identität beschrieben. Diese wird zwar durch die TeilnehmerInnen beeinflusst (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4), es gehört aber auch der Wille sich weiter zu entwickeln dazu. Insbesondere die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung, das informelle, selbstständige Lernen und die Bereitschaft sich von anderen beurteilen zu lassen (vgl. bspw. PrI9) führt aus Sicht der Befragten zu einem „ganzheitlich[en]“ (PrI8, Z. 166, S. 20) Blick (vgl. Kapitel 4.2 und 7.2). Dieser ermöglicht es den WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte nicht nur, die Anforderungen an den eigenen Beruf zu erkennen, zu beurteilen und sich diesen stellen zu können (vgl. bspw. PrI5), sondern auch das eigene Wissen zielgruppengerecht „in die Welt zu bringen“ (PrI2, Z. 215, S. 24). Die einzelnen Aspekte lassen sich allerdings nicht getrennt voneinander betrachten. Sie greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig.

Die WeiterbildnerInnen unterscheiden in ihren Ausführungen deutlich zwischen einer Identität, die sich auf den privaten, außerberuflichen Bereich beschränkt, die einen Menschen in seiner Persönlichkeit ausmacht sowie seine privaten Werthaltungen und Überzeugungen betrifft, und einer solchen Identität, die im beruflichen, d.h. für die WeiterbildnerInnen dem professionellen Kontext vorhanden ist: „*Schnaps ist Schnaps und Dienst ist Dienst*“ (PrI10, Z. 247, S. 20). Auch wenn die WeiterbildnerInnen hervorheben, dass diese Identitäten nicht strikt voneinander abzugrenzen sind, sondern die private Identität immer eine Rolle in der beruflichen Identität spielen kann, darf und muss (vgl. bspw. PrI4, PrI9 und PrI15; Kapitel 5.4), also in das Berufsbild integriert ist (Hartig, 2008), scheint ein Bewusstsein dafür da zu sein, dass es eine notwendige Distanz zwischen dem beruflichen und dem privaten Bereich geben muss, wenn es um eigene oder persönliche Vorbehalte geht (vgl. bspw. PrI19). Dabei wird es als wichtig beschrieben, sich „(...) wirklich immer darüber im Klaren [zu sein]: Ich sehe die Welt, wie ich sie sehe und der andere sieht sie ganz anders“ (PrI13, Z. 209, S. 22). Es ist also aus Sicht der WeiterbildnerInnen wichtig, die eigene Identität nach außen hin zu behaupten, aber dabei die möglicherweise konträren Ansichten anderer zu akzeptieren. Diese Darstellung der eigenen Identität ist auf der einen Seite notwendig, um überhaupt in einen Interaktionsprozess mit den TeilnehmerInnen eintreten zu können und so eine Balance zwischen Identität und Rolle herzustellen (Krappmann, 1993; vgl. Kapitel 5.2). Auf der anderen Seite ermöglicht sie es, durch die Trennung von beruflicher und privater Rolle, eine Rollenbeziehung zu den TeilnehmerInnen unterhalten und damit für die Weiterbildungstätigkeit notwendige Distanz wahren zu können (Peters, 2004).

Gleichzeitig scheinen WeiterbildnerInnen und frühpädagogische Fachkräfte ähnliche Vorstellungen davon zu haben, was bspw. die Authentizität betrifft. Mit Authentizität beschreiben sie einen Aspekt ihrer professionellen Identität, den sich auch die frühpäda-

gogischen Fachkräfte von WeiterbildnerInnen versprechen. Ob bewusst oder unbewusst beschreiben die WeiterbildnerInnen eine für die Ausübung des Berufes notwendige Leidenschaft, die ebenso von frühpädagogischen Fachkräften im Umgang mit Kindern erwartet wird und die diese von einer pädagogischen Beziehung fordern (Giesecke, 2013; vgl. Kapitel 7.3). Nimmt man in diesem Zusammenhang noch einmal die Wahrnehmung der Problemlagen im frühpädagogischen Bereich und den Einfluss in den Blick, den nicht nur die Erwartungen der Zielgruppe, sondern auch die positiven Rückmeldungen durch die Zielgruppe haben (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4), dann scheinen die WeiterbildnerInnen zusätzlich zu einer eher distanzierten Rollenbeziehung eine starke Nähe zu ihrer Zielgruppe zu haben und als Teil der eigenen professionellen Identität zu beschreiben:

*„Ich muss nahe ran an ein Team, ich muss sie kennenlernen, ich muss verstehen, wie die Strukturen sind, aber ich muss an vielen Stellen wieder die Distanz herschaffen zu können, um mit ihnen professionell umzugehen, um ihnen tatsächlich die Begleitung zu geben, die sie auch erwarten“ (PrI12, Z. 104, S. 22).*

Sie versetzen sich zum einen in die Situation der frühpädagogischen Fachkräfte, wollen zum anderen aber eine gewisse Distanz zu diesen wahren, um auf diese Weise professionell, d.h. mit dem nötigen Abstand, handeln zu können. Damit versuchen sie eine Balance zwischen den identitätsfördernden Fähigkeiten der Empathie und der Rollendistanz herzustellen (Krappmann, 1993). Beide Fähigkeiten hängen eng miteinander zusammen bzw. stellt die Fähigkeit zur Rollendistanz eine Voraussetzung für die Fähigkeit zur Empathie dar (Krappmann, 1993; vgl. Kapitel 5.2.3). Die Fähigkeit, sich in die Rolle bzw. Situation der frühpädagogischen Fachkräfte hineinversetzen zu können, liegt möglicherweise in der eigenen (Berufs-)Biografie und den darin enthaltenen Erfahrungen oder den Berufserfahrungen im Umgang mit den frühpädagogischen Fachkräften begründet. Inwiefern dies der Fall ist, wird nachfolgend in Augenschein genommen. Denn es hat sich, trotz der deutlichen Gemeinsamkeiten im Verständnis von professioneller Identität gezeigt, dass, je nachdem aus welcher der identifizierten Typen die WeiterbildnerInnen kommen (vgl. Abbildung 7.5; Kapitel 7.1), die vorliegenden Aspekte professioneller Identität durch weitere Merkmale innerhalb der beruflichen Selbstbeschreibungen ergänzt werden können.

### **Das berufliche Selbstbild aus Sicht der WeiterbildnerInnen**

Ebenso wie bei der Frage nach der professionellen Identität, haben sich die WeiterbildnerInnen bei der Frage danach, wie sie sich beruflich beschreiben würden, durchaus überrascht gezeigt (Hartig, 2008): *„Em: Wenn ich das gewusst hätte, dass Sie hier so Lebens entscheidende Fragen stellen. [Lacht] Ach Gott, wer bin ich beruflich“ (PrI11, Z. 244, S. 20).* Dabei haben sich teilweise Unterschiede zwischen den WeiterbildnerInnen ergeben. Während einige angegeben haben, bereits darüber nachgedacht zu haben, wer sie sind und was sie beruflich sein wollen (vgl. bspw. PrI12), haben sich andere

nicht dazu geäußert. Aber auch wenn sich in der ersten Reaktion auf die Frage Differenzen zwischen den WeiterbildnerInnen erkennen lassen, spiegeln sich diese nicht in den Antworten der WeiterbildnerInnen, bspw. im Hinblick auf Unsicherheiten wieder. Da diese Frage insgesamt als sehr persönlich eingestuft wurde, wurden die Fragen inwiefern es denn vorkäme, dass die die TeilnehmerInnen mit der Frage „Wer bin ich“ beschäftigen würden oder aber, ob es Situationen gab, in denen sie sich darüber im Unklaren waren oder Zweifel darüber hatten, wer sie eigentlich sind, nur optional gestellt. Dennoch können auf diese Weise zusätzliche Eindrücke davon gewonnen werden, wie die WeiterbildnerInnen sich selbst darstellen.

In Anlehnung an die Selbstbeschreibungsmodi nach Hartig (2008; 2009; vgl. Kapitel 3.2) wurden die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen, sowohl bei der Frage nach der professionellen Identität als auch bei der nach dem beruflichen Selbst, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden hin untersucht. Dabei wurden in erster Linie die identifizierten strukturellen Dimensionen der *Abstraktion* und *Konkretion* sowie deren Merkmale in die Überlegungen einbezogen<sup>15</sup> (vgl. Abbildung 3.2). Mit Blick auf die inhaltlichen Phänomene der Selbstbeschreibungen (vgl. Kapitel 3.2) ist auffällig, dass die Argumentationen innerhalb der beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen ausschließlich *personenbezogen* erfolgen. Die WeiterbildnerInnen schildern hier orientiert an persönlichen Vorlieben oder Interessen im Wesentlichen sowohl die eigenen personalen Kompetenzen, als auch „*persönliche Eigenschaften*“ (PrI1, Z. 254, S. 28) die sie selbst im Beruf kennzeichnen. Dies wird in dem folgenden Zitat deutlich:

„*Em: Hm, das ist schwierig. (...) Was macht mich aus? Also, wie gesagt, ich bin ein sehr optimistischer Mensch. Das ist etwas, was mich ausmacht. Was auch hilfreich ist für mein Gegenüber, denke ich. (...) Ich habe ja vorhin schon ein paar so Fähigkeiten genannt. Ich mein, Zuverlässigkeit, Empathie, Wertschätzung ist wichtig einfach. Mit was für einem Menschenbild ich einfach Leuten gegenüber trete*“ (PrI5, Z. 184, S. 22).

Aber auch die eigene Biografie und die Erfahrungen, welche die WeiterbildnerInnen bereits mit den Reaktionen oder Rückmeldungen von außen bzw. der Zielgruppe auf die persönlichen Eigenschaften gemacht haben, werden in die Selbstbeschreibungen integriert (vgl. bspw. PrI2 und PrI1). Der Bezug auf fachliche Kategorien, Fachdiskussionen oder spezifische theoretische Ansätze, also *professionsbezogene* Selbstbeschreibungen, findet sich hier nicht bzw. taucht nur als Teil der personenbezogenen Selbstbeschreibungen, aber nicht alleinstehend auf. Diese Tendenz kann durchaus mit den bisherigen Erkenntnissen begründet werden, die dem Interaktionsprozess zwischen den Wei-

---

<sup>15</sup> Da es sich in der vorliegenden Arbeit allerdings um eine andere Stichprobe und auch eine anderes Vorgehen bei der Auswertung handelt, weisen die für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte dargestellten Selbstbeschreibungen Ähnlichkeiten zu sowie Gemeinsamkeiten mit den Selbstbeschreibungsmodi nach Hartig (2008) auf, stimmen aber nicht immer überein bzw. werden ggf. auch anders interpretiert.

terbildnerInnen und ihren KlientInnen eine zentrale Bedeutung zuschreiben. Letztgenannte heben dabei insbesondere personale Kompetenzen und die Persönlichkeit der WeiterbildnerInnen als besonders wichtig hervor. Zudem müssen die in der Erwachsenenbildung Beschäftigten „ihre berufliche Identität stärker als in anderen Feldern selbst, als individuelle Leistung konstruieren“ (Kollmannsberger & Fuchs, 2009, S. 40), was sich auch in den personenbezogenen Selbstbeschreibungen widerspiegelt. Damit wird noch einmal das Zusammenspiel zwischen den WeiterbildnerInnen, wie sie als Privatpersonen sein wollen und sich im Kontext ihrer beruflichen Rolle präsentieren, hervorgehoben. Eine strikte Trennung zwischen diesen beiden Bereichen scheint kaum möglich bzw. wie bei der Definition der professionellen Identität ersichtlich, auch gar nicht zwingend gewünscht zu sein. Zudem ist es nicht ungewöhnlich, dass Personen „die man bittet darüber zu berichten, wie sie sich selber [wahrnehmen], (...) mit großer Wahrscheinlichkeit mit Eigenschaften, das heißt, mit relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen (...) antworten“ (Mummendey, 2006, S. 42). Dies kann dahingehend gewertet werden, dass Personen sich gerne selbst „als etwas Konsistentes oder in sich Stimiges“ (ebd., 2006, S. 42) wahrnehmen. Gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität des Berufes als ErwachsenenbildnerIn/WeiterbildnerIn kann dieser Aspekt als bedeutend angesehen werden (vgl. Kapitel 3). Dass dabei ein enger Zusammenhang mit der Reflexion des eigenen Handelns besteht, wird unter Berücksichtigung von Konfliktsituationen oder von Zweifeln mit dem beruflichen Selbst deutlich, welchen sich die WeiterbildnerInnen auf dem Weg zur Weiterbildungstätigkeit, aber auch im Laufe der Tätigkeit ausgesetzt sehen.

*„Aber doch, also, so Zweifel kommen immer wieder auf, vielleicht auch, weil ich ja nicht im Rahmen einer Einrichtung agiere und direkte Kollegen habe mit denen ich mich austauschen kann. Und wo ich auch einmal bei denen mit drinnen sitze und sage, aha, so macht der das und da passe ich ja wunderbar dazu. Ja, wenn ich dann tatsächlich einmal in irgendeinem Kontext einen Vortrag sehe, da sage ich meistens, okay, das kannst du mindestens genauso gut. Ja, also so, dass man sich wirklich einmal wieder einordnet, wo stehe ich denn und habe ich das wirklich drauf. Doch das ist immer wieder einmal. Also dass ich immer wieder einmal schaue, wer bin ich denn jetzt hier in dieser Rolle“ (PrI1, Z. 256, S. 29).*

Die Orientierung an anderen, sei es durch ein Feedback der TeilnehmerInnen oder durch das Beobachten des Verhaltens von anderen, um Rückschlüsse auf das eigene Verhalten ziehen zu können, könnte u.a. als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die WeiterbildnerInnen ihrer „inneren Zustände nicht ganz sicher“ (Mummendey, 2006, S. 42) sein könnten oder berufsgruppenrelevante Orientierungspunkte fehlen und sie sich daher personenbezogen beschreiben, um Stabilität erzeugen zu können. Wobei davon nicht nur der berufliche, sondern auch der private Bereich betroffen sein kann (vgl. bspw. PrI12). Dieses Zweifeln und die Orientierung an den Reaktionen anderer wird vereinzelt auch als notwendige Auseinandersetzung mit sich selbst beschrieben, um

bspw. herauszufinden, mit welcher Zielgruppe sie als WeiterbildnerInnen arbeiten möchten und was sie in ihrem Beruf zufrieden macht:

*„Und das Spielerische gefällt mir halt auch sehr gut. Das sind die Dinge, die ich bei den anderen beiden Berufsgruppen sehr vermisst habe. [Lacht] Und die haben sicher bei mir auch etwas vermisst und insofern war das dann von mir auch eine gute Entscheidung“ (Pr110, Z. 245, S. 20).*

Dieses Sich-Selbst-Beobachten durch den Vergleich mit anderen zeigt sich allerdings nicht bei allen WeiterbildnerInnen in der gleichen Intensität und Bedeutung. Insbesondere nicht im Hinblick auf die aktuelle Ausübung des Berufes. Dazu sollen noch einmal die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte mit Blick auf die Begründungszusammenhänge und die Struktur der Selbstbeschreibungen betrachtet werden. Auf der strukturellen Dimension kann bei den befragten WeiterbildnerInnen zwischen einer konkreten und einer abstrakten Struktur, also zwischen einem engen und *handlungsbeschreibenden* sowie einem weiten und *handlungsbegründenden* Antwortverhalten unterschieden werden (Hartig, 2008; vgl. Abbildung 3.2). Das handlungsbeschreibende Antwortverhalten der WeiterbildnerInnen ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in ihren Antworten darauf konzentrieren, was sie in ihrem Arbeitsalltag für Aufgaben zu erledigen haben bzw. welche Eigenschaften sie selbst für die Erfüllung dieser Aufgaben und den Umgang mit ihren Bezugsgruppen (Arbeitgeber und frühpädagogische Fachkräfte) als wichtig ansehen:

*„Ich weiß, dass ich das organisatorische Talent habe und das einsetze. Ich bin verlässlich. Also wenn man mir Aufgaben delegiert, mache ich die sehr, sehr zuverlässig. Und ich nehme auch anderen Aufgaben ab. Weil ich weiß, ich kann sie effektiver, schneller, besser machen. (...) Ich habe einen Weitblick, ich plane, schaue voraus. Das wird sehr geschätzt“ (Pr119, Z. 168, S. 21).*

Die WeiterbildnerInnen dieser Gruppe lehnen sich in ihren Ausführungen häufig an den Aussagen oder Rückmeldungen an, die sie durch die frühpädagogischen Fachkräfte erfahren haben. Dies verdeutlicht das folgende Zitat exemplarisch:

*„Em: Im Grunde genommen ... beruflich ... Ganz sicher beruflich, kann ich von mir sagen, dass viele andere behaupten, dass ich mein Handwerk verstehe. Das ist schon mal ganz gut“ (Pr18, Z. 164, S. 19).*

Die soziale Identität, also das Bild der Anderen, welches im Abgleich mit der Vorstellung, welche die WeiterbildnerInnen von sich selbst haben, verarbeitet werden muss, spielt hier eine wichtige Rolle (Abels & König, 2010). Übergreifende Ziele und Leitgedanken oder auch gesellschaftliche Prinzipien sind bei den WeiterbildnerInnen, deren Selbstbeschreibungen sich als handlungsbeschreibend charakterisieren lassen, wenig bis überhaupt nicht zu finden. Diese sind dagegen sehr stark bei den WeiterbildnerInnen mit handlungsbegründendem Antwortverhalten vertreten. Die befragten WeiterbildnerInnen schildern sowohl bei der Frage nach der professionellen Identität oder dem be-

rufflichen Selbst, in erster Linie, wie sie zu ihrer Tätigkeit gekommen sind und was sie dazu bewogen hat, den Beruf auszuüben. Dabei wird sehr deutlich auf eine innere Haltung oder einen persönlichen Antrieb Bezug genommen. Dies machen auch die nachfolgenden Zitate deutlich:

*„Das ist ein innerer Antrieb, den ich aber wohl schon als Kind hatte“ (PrI2, Z. 213, S. 24).*

*„Vielleicht ist das so ein bisschen dieses Glauben, dass man noch was bewegen kann und dass das irgendwie einen Beitrag zum Großen und Ganzen hat, der positiv ist. Das denke ich macht mich aus“ (PrI4, Z. 255, S. 27).*

*„Und so meine persönliche Entwicklung, dass es mir mittlerweile egal ist, ob ich deutsch bin oder ob ich jetzt Französin, Türkin oder Afrikanerin wäre. Dass ich eben alle Menschen auf so einer menschlichen Ebene betrachte. Für mich macht das eigentlich keinen Unterschied. Okay, wenn ich mit Barack Obama sprechen würde, wäre das vielleicht ein kleiner Unterschied. Aber für mich ist es jetzt kein Unterschied gewesen, ob ich jetzt mit einer Frau rede, die jetzt ein Kopftuch hat und nicht deutsch sprechen kann, von der Wertschätzung her. Oder ob jetzt die gleiche Mutter daneben steht, die jetzt vielleicht wirklich Dozentin an der Hochschule ist. Ich meine, das ist eine andere Art und Weise, mit der ich kommuniziere. Aber dass es vom Menschlichen für mich kein Unterschied ist. Weil ich eben weiß, dass beide irgendwo ähnliche Werte vertreten. Und das macht mich aus, dass ich so die Gleichwertigkeit habe in der Beziehung“ (PrI16, Z. 221, S. 30f.).*

Stärker als bei den WeiterbildnerInnen mit handlungsbeschreibendem Antwortverhalten wird dabei auf die Bedeutung und den Beitrag hingewiesen, die sie mit ihrer Arbeit ausüben oder leisten oder welche Werte sie dabei vermitteln wollen. Dabei zeigen sie sich deutlich weniger durch Reaktionen oder Rückmeldungen der Zielgruppe beeinflussbar, als die WeiterbildnerInnen, deren Selbstbeschreibungen sich handlungsbeschreibend darstellen. Dies kann auch mit der „riesen Erfahrung“ (PrI2, Z. 204, S. 23) begründet werden, die diese WeiterbildnerInnen in beruflicher oder privater Hinsicht mitbringen und in die eigene Tätigkeit einfließen lassen.

Mit Blick auf den berufsbiografischen Hintergrund und die Motive der WeiterbildnerInnen zeigt sich, dass sich unter denjenigen mit handlungsbegründenden Selbstbeschreibungen nur der Typ der „kindorientierten Idealisten“ wiederfindet (vgl. Kapitel 7.1; Abbildung 7.5). Die WeiterbildnerInnen dieses Typs haben eine strake Vorstellung davon, was sie mit der Weiterbildungstätigkeit erreichen wollen und begründen dies mit Erfahrungen aus ihrem berufsbiografischen Hintergrund und der Notwendigkeit gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen zu wollen oder einen Beitrag dazu leisten zu wollen. Ihr berufliches Handeln soll zum Wohl der Kinder beitragen. Dieser Typ WeiterbildnerIn hat sich auch bereits im Hinblick auf die Frage, welche Erwartungen sie von außen wahrnehmen, deutlich desinteressierter an den Erwartungen und bzgl. der eigenen Überzeugungen stabiler präsentiert als die „weiterbildungsorientierten Rationa-

listen“ oder die WeiterbildnerInnen, die passiv in den Beruf eingemündet sind (vgl. Kapitel 7.3). Die identitätsfördernde Fähigkeit der Identitätsdarstellung scheint bei den „kindorientierten Idealisten“ stärker ausgeprägt zu sein. Dagegen scheint die identitätsfördernde Fähigkeit der Empathie bzw. der Rollenübernahme charakteristisch für die beiden anderen Typen zu sein. Die weiterbildungsorientierten Rationalisten sowie die WeiterbildnerInnen, die passiv in den Beruf eingemündet sind, wählen Selbstbeschreibungen, die sich auf die konkrete Handlung beziehen. Dabei zeigen sie sich offener gegenüber den Erwartungen der TeilnehmerInnen als die „kindorientierten Idealisten“. Sie nehmen deren Rückmeldungen zum Anlass, um die eigene berufliche Identität zu beschreiben bzw. zu untermauern. Gerade für diese beiden Typen stellt sich die Interaktion mit den TeilnehmerInnen als besonders bedeutend dar, um das eigene Handeln zu reflektieren. Dies lässt sich auch anhand der Motive erklären, welche die WeiterbildnerInnen bereits zu Beginn geäußert haben (vgl. Kapitel 7.1). Der eher zufällige Einstieg in den Weiterbildungsberuf sowie die teilweise pragmatischen Motive, aber auch die Orientierung am Lernen Erwachsener bzw. an dem der frühpädagogischen Fachkräfte machen es notwendig vor dem Hintergrund, dass keine spezifisch erwachsenenpädagogische Berufsausbildung vorhanden ist, dass sich die WeiterbildnerInnen an den TeilnehmerInnen und deren Erwartungen orientieren. Andere Orientierungspunkte als das andauernde Sammeln von Erfahrung, bspw. durch Zusatzqualifikationen oder Interaktionen scheinen nicht vorhanden zu sein, um die Lernprozesse für Erwachsene erfolgreich gestalten zu können. Dabei präsentieren sie sich aber zufrieden mit der beruflichen Tätigkeit und zeigen sich durchaus kritisch im Umgang mit den Erwartungen. Sie weisen, genauso wie die „kindorientierten Idealisten“, die identitätsfördernden Fähigkeiten der Rollendistanz und der Ambiguitätstoleranz auf (Krappmann, 1993; vgl. Kapitel 5.2.3). Dies lässt darauf schließen, dass sie eine Balance nicht nur zwischen sozialer und personaler Identität herstellen können, sondern auch zwischen tatsächlichen Rückmeldungen und denen, die sie wahrnehmen. Die „kindorientierten Idealisten“ verfolgen das übergreifende Ziel, dass das eigene Handeln in erster Linie den Kindern zugute kommt. Das, was sie den Kindern vermitteln wollen, vermitteln sie den frühpädagogischen Fachkräften, so dass in der Interaktion möglicherweise weniger erwachsenenpädagogische Fähigkeiten vorhanden sein müssen, die sich am Lernen Erwachsener orientieren, sondern frühpädagogische Fähigkeiten, die sich auf den Umgang mit Kindern beziehen. Daher fällt es ihnen unter Umständen leichter, weniger auf die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte achten zu müssen, um das eigene Ziel vor dem Hintergrund von (Praxis-/Berufs-/Lebens-)Erfahrung durchzusetzen und zu verfolgen. Anstöße für das eigene Handeln und dafür notwendige Reflexionen erlangen die „kindorientierten Idealisten“ vor allem durch gesellschaftliche Schief lagen oder selbstidentifizierte Defizite der ErzieherInnen im Umgang mit Kindern, die sie ausgleichen wollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte dem Weiterbildungsbereich zuzuordnen scheinen. Das haben die von den WeiterbildnerInnen selbst gewählten Berufsbezeichnungen deutlich gemacht. Die Heterogenität der Berufsbezeichnungen die dabei verwendet werden scheint dabei eher typisch für den Weiterbildungsbereich zu sein und weniger als Hinderungsgrund für das Herausbilden des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Berufsgruppe begriffen zu werden (Hartig, 2008). Das zeigen insbesondere die beruflichen Selbstbeschreibungen. Diese lassen mit Blick auf die Berufsbiografie und den Einstieg in die berufliche Tätigkeit drei Typen von WeiterbildnerInnen erkennen. Diese weisen – wenn auch unterschiedlich akzentuiert – identitätsfördernde Fähigkeiten in ihrem professionellen pädagogischen Handeln auf. In Verbindung mit der mehr oder weniger intensiven Verarbeitung der Erwartungen die an die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte herangetragen werden, lassen diese darauf schließen, dass die befragten WeiterbildnerInnen durchaus ein eigenes – wenn auch flexibles – professionelles pädagogisches Selbstbild von sich entwickelt haben, das sie nach außen zu vertreten versuchen. Obwohl durch fehlende Orientierungspunkte für das berufliche Handeln Unsicherheiten zu erkennen sind, haben die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte eine genaue Vorstellung von ihrer professionellen Identität. Den WeiterbildnerInnen sind Authentizität im Auftreten sowie eine selbstkritische Denk- und Handlungsweise wichtig und sie stellen einen hohen fachlichen Anspruch an sich selbst. Dabei stellen sie sich sehr personenbezogen, das heißt an den eigenen persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten orientiert, dar. Hintergründe für das eigene Handeln werden sowohl aus der Berufsbiografie heraus (Typ der kindorientierten Idealisten) als auch an der konkreten Ausübung der Tätigkeit angelehnt, beschrieben (Typ der weiterbildungsorientierten Rationalisten und der passiven Berufseinmünder).

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zum professionellen pädagogischen Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zusammenfassend bewertet und daraus resultierende Schlussfolgerungen für Weiterbildungspraxis gezogen.

## 8 Der Blick auf das berufliche Selbstbild als Chance für die Weiterbildungspraxis

Das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte (Rollenträger) hängt im Verständnis der vorliegenden Arbeit eng mit den wahrgenommenen und verarbeiteten Rollenerwartungen der Bezugsgruppen an den Rollenträger, aber auch mit den tatsächlich formulierten Erwartungen an diesen zusammen. Im Rahmen von Interaktionsprozessen und in engem Zusammenhang mit der beruflichen Sozialisation des Rollenträgers werden die Erwartungen vor dem Hintergrund der individuellen (Berufs-)Biografie interpretiert und verarbeitet (Heinz, 1995; Blumer, 2013). Die WeiterbildnerInnen reflektieren daran angelehnt das eigene professionelle pädagogische Handeln und versuchen eine Balance zwischen der sozialen Identität – diese wird von den wahrgenommenen Rollenerwartungen wesentlich beeinflusst – und der personalen Identität herzustellen. Um diese Balance möglich werden zu lassen, sind identitätsfördernde Fähigkeiten vonnöten. Diese sind nach Krappmann (1993): Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. Zusammen mit den tatsächlich an den Rollenträger formulierten Erwartungen ergibt die auf diese Weise ausbalancierte berufliche Identität das berufliche Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, welches im professionellen pädagogischen Handeln, den beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen sowie den Interaktionsprozessen zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften bzw. TrägervertreterInnen sichtbar wird. Vor diesem Hintergrund werden die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte als Rollenträger und deren Bezugsgruppen, die frühpädagogischen Fachkräfte sowie die TrägervertreterInnen, in den Blick genommen. Indem die beruflichen Selbstbeschreibungen den beruflichen Fremdzuschreibungen gegenübergestellt werden, wird herausgearbeitet, in welcher Art und Weise sich die Wahrnehmung der Erwartungen von den tatsächlichen Anforderungen unterscheiden, aber auch an welchen Stellen sich Gemeinsamkeiten finden lassen, die auf ein gemeinsam geteiltes Verständnis über die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte und deren professionelles pädagogisches Handeln schließen lassen.

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse im Hinblick auf das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zusammengefasst und bewertet (vgl. Kapitel 8.1). Darüber hinaus werden, angelehnt an den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit, Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis formuliert und ein abschließendes Fazit gezogen (vgl. Kapitel 8.2).

## 8.1 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Übergreifendes Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen praxisorientierten und ebenso zielgruppenspezifischen Einblick in das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte zu gewähren. Dazu werden die beruflichen Selbstbeschreibungen der WeiterbildnerInnen zu unterschiedlichen beruflichen Aspekten herangezogen. Neben dem berufsbiografischen Hintergrund sowie der Motivation für den Berufseinstieg, wird das Verständnis der WeiterbildnerInnen über die eigenen pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten, den (gesellschaftlichen) Wert der Tätigkeit und deren Wahrnehmung der Erwartungen von außen an sie als Rollenträger erfragt. Die Erkenntnisse werden an entsprechenden Stellen den tatsächlichen Erwartungen von TrägervertreterInnen und frühpädagogischen Fachkräften gegenübergestellt.

Zusammenfassend haben die Ergebnisse aufgezeigt, dass nicht der Interaktion zwischen TrägervertreterInnen und WeiterbildnerInnen, sondern den Interaktionsprozessen zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften eine entscheidende Bedeutung für die Reflexion des beruflichen Handelns zukommt. Dabei beeinflussen sich WeiterbildnerInnen und frühpädagogische Fachkräfte wechselseitig in ihrem beruflichen Handeln. Dies zeigt sich in einem Vergleich zwischen Fremdzuschreibungen und Selbstbeschreibungen im Hinblick auf den Wert bzw. die gesellschaftliche Funktion, welche die Weiterbildungstätigkeit erfüllen soll. Sowohl die frühpädagogischen Fachkräfte als auch die WeiterbildnerInnen selbst, messen der Weiterbildungstätigkeit eine wichtige Bedeutung bei. Dabei wird ersichtlich, dass die WeiterbildnerInnen für die frühpädagogischen Fachkräfte nicht nur eine Vorbildfunktion im Sinne einer doppelten Didaktik einnehmen (Bodenburg, 2014). Den WeiterbildnerInnen und der Weiterbildungstätigkeit wird auch die Funktion zugeschrieben, vor dem Hintergrund der Veränderungsprozesse im frühpädagogischen Bereich und den daraus resultierenden vielfältigen Anforderungen, Hilfestellung leisten zu können, zu unterstützen und gleichzeitig das Berufsfeld entscheidend mit zu prägen. Die WeiterbildnerInnen realisieren diese Zuschreibung des Wertes der eigenen Tätigkeit von Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte. Sie scheinen ihre Vorbildfunktion anzunehmen und versuchen, für die frühpädagogischen Fachkräfte als Stütze für deren beruflichen Alltag zu fungieren. Dabei zeigen sich die WeiterbildnerInnen im Sinne der Rollenübernahme durchaus sensibel für die unterschiedlichen Probleme der Berufsgruppe, was in den eigenen berufsbiografischen Erfahrungen begründet liegen könnte. Dass der Interaktionsprozess zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften für das Handeln der WeiterbildnerInnen eine wichtige Funktion einnimmt, zeigt sich darin, dass die WeiterbildnerInnen aus der wahrgenommenen sowie der tatsächlich formulierten Anerkennung durch die frühpädagogischen Fachkräfte, einen Teil ihrer beruflichen Zufriedenheit ziehen (von Hippel et al., 2014). Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte den Weiterbildungsberuf in der Gesell-

schaft als nicht existent wahrnehmen. Dies zeigt sich auch mit einem Blick auf die offizielle Berufsbezeichnung. Zwar ordnen sich die WeiterbildnerInnen eindeutig dem Weiterbildungsbereich zu, dennoch scheint es so etwas wie eine gesellschaftlich anerkannte, offizielle Berufsbezeichnung nicht zu geben. Als offizielle Berufsbezeichnung nennen die WeiterbildnerInnen größtenteils ihren Ausbildungshintergrund. Dies muss insofern als problematisch bewertet werden, da sich Erwartungen, die von außen an einen Beruf herangetragen werden, durchaus an der beruflichen Bezeichnung orientieren (Biermann et al., 2006; Georg & Sattel, 2006). Aus dieser Perspektive verwundert es nicht, dass sich auch die Einkommenssituation der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte nicht einfach darstellt bzw. sich die Erwartungen, die von Trägerseite an die Qualifikation für den Weiterbildungsberuf gestellt werden, undurchsichtig und heterogen präsentieren. Für die berufliche Identität der WeiterbildnerInnen scheint dies allerdings weniger ein Problem darzustellen. Den Großteil der beruflichen Anerkennung ziehen sie aus den Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Kapitel 7.4 und 7.5).

Mit Blick auf die zeitliche Intensität der Aufgaben und Tätigkeiten der WeiterbildnerInnen lässt sich erkennen, dass sowohl TrägervertreterInnen und frühpädagogische Fachkräfte als auch die WeiterbildnerInnen genaue und insbesondere in sich homogene Erwartungen beschreiben. Dabei zeigt sich, durch die Möglichkeit der offenen Interpretation begründet, dass ein unterschiedliches Verständnis über die vorgegebenen Aufgaben und Tätigkeitsbereiche existiert und Aufgabenbereiche miteinander vermischt werden (Kraft, 2011). Zudem werden deutliche Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven ersichtlich. Während aus der Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte die WeiterbildnerInnen in erster Linie damit beschäftigt zu sein scheinen, sich selbst nach außen hin zu vermarkten, besteht die zentrale Aufgabe der WeiterbildnerInnen aus Sicht der TrägervertreterInnen in der Lehre. Die WeiterbildnerInnen selbst schreiben der Beratung, aber insbesondere der Lernberatung, eine hohe zeitliche Bedeutung zu. Dass die frühpädagogischen Fachkräfte den Fokus auf die Öffentlichkeitsarbeit der WeiterbildnerInnen legen mag darin begründet sein, dass sie WeiterbildnerInnen, die sich selbst vermarkten können, ein höheres gesellschaftliches Ansehen zuschreiben. Dass der Lehre bzw. auch der damit in Verbindung stehenden Vor- und Nachbereitung keine zentrale Bedeutung zukommt, kann zudem in den schulischen Vorerfahrungen und den diesbezüglich wenig schmeichelhaften Vorurteilen über Lehrkräfte begründet liegen (Tenorth, 2006). Hinweise finden sich in den Gruppendiskussionen diesbezüglich allerdings kaum. Die frühpädagogischen Fachkräfte konzentrieren sich im Kontext der Fremdzuschreibungen in erster Linie auf diejenigen Aufgaben und Tätigkeiten, die im Interaktionsprozess zwischen ihnen und den WeiterbildnerInnen offensichtlich werden. Ähnlich fokussiert präsentieren sich die TrägervertreterInnen. Diese bewerten vor allem denjenigen Aufgabenbereich als zentral, der für die Durchführung der Weiterbildungsveranstaltung wichtig wird, nämlich die Lehre. Dass sowohl Vor- als auch Nachberei-

tung der Seminare dabei einen großen zeitlichen Raum einnehmen, ist den TrägervertreterInnen bewusst. Kritisch betrachtet werden muss allerdings, dass die TrägervertreterInnen der Lernberatung, welcher die WeiterbildnerInnen eine große bzw. die zentrale zeitliche Bedeutung beimessen, nur wenig bis gar keinen Platz in den Aufgaben der WeiterbildnerInnen einräumen. Aus Sicht der TrägervertreterInnen gehört die beratende Tätigkeit scheinbar eher in den eigenen Aufgabenbereich und weniger in den der WeiterbildnerInnen. Ähnlich verhält es sich mit der Fort- und Weiterbildung der WeiterbildnerInnen. Diese wird von Trägerseite kaum thematisiert (Buhl et al., 2014; vgl. Kapitel 7.2). Die beratende Tätigkeit spielt bei den WeiterbildnerInnen in den Aufgaben und Tätigkeiten möglicherweise deshalb eine so große Rolle, da diese von den frühpädagogischen Fachkräften im Seminarkontext erwartet wird. Zwar schreiben die frühpädagogischen Fachkräfte der Beratung in punkto zeitlicher Intensität nur eine geringe Bedeutung zu, aber bei der Frage danach, welche pädagogische Hauptaufgabe sie in der Weiterbildungstätigkeit sehen, nimmt Beratung – neben der Lehre – einen großen Stellenwert ein. Die Aneignung neuen Wissens als zentrales Weiterbildungsmotiv der frühpädagogischen Fachkräfte, ebenso wie die Unterstützung durch Beratung seitens der WeiterbildnerInnen, wird von den frühpädagogischen Fachkräften als pädagogische Hauptaufgabe der WeiterbildnerInnen beschrieben. Diese Einstellung entspricht in ihrem Kern zugleich dem Nutzen, den diese der Weiterbildungstätigkeit zuschreiben. Die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ist dabei für die frühpädagogischen Fachkräfte wesentlich.

Damit rücken die Erwartungen, welche die TeilnehmerInnen an die WeiterbildnerInnen stellen, in den Vordergrund. Authentizität, ein wertschätzender Umgang mit den TeilnehmerInnen, Praxisbezug und Fachwissen, welches auf dem aktuellen Stand ist, sind dabei vor dem Hintergrund von Praxis-, Berufs- und Lebenserfahrung der WeiterbildnerInnen für die frühpädagogischen Fachkräfte entscheidend. Dabei äußern sie den Wunsch nach einer gewissen Leidenschaft, die bei den WeiterbildnerInnen vorhanden sein soll und mit der diese ihren Beruf ausüben sollen. Dies zeigt sich zudem darin, wie die WeiterbildnerInnen auf die Bedürfnisse der einzelnen TeilnehmerInnen sowie der Gruppe im Interaktionsprozess eingehen und erinnert dabei sehr stark an den beruflichen Auftrag, den die frühpädagogischen Fachkräfte selbst zu erfüllen haben und der den eigenen Umgang mit der Zielgruppe der Kinder betrifft. Damit bekommt die Vorbildfunktion der WeiterbildnerInnen im Hinblick auf die doppelte Didaktik erneut einen wichtigen Stellenwert zugeschrieben. Die Erwartung seitens der Zielgruppe nehmen die TrägervertreterInnen wahr und formulieren diese, vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen Veränderung der Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden, als eigene Erwartung an die WeiterbildnerInnen (Seitter, 2011). Im Hinblick auf die Qualifikation der WeiterbildnerInnen sowie deren Ausbildungshintergrund, werden allerdings heterogene und durchaus subjektiv geprägte Erwartungen der Trägervertreter-

rInnen offensichtlich (Buhl et al., 2014). Dies mag ein Grund dafür sein, dass die WeiterbildnerInnen die Erwartungen seitens der TrägervertreterInnen kaum thematisieren oder wahrnehmen. Für die WeiterbildnerInnen stehen in erster Linie die Erwartungen, welche die frühpädagogischen Fachkräfte an die Ausübung der Tätigkeit – meist in der konkreten Seminarsituation – formulieren, im Vordergrund. Im Kern nehmen die WeiterbildnerInnen dabei durchaus die Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte wahr. Allerdings scheinen die Forderungen nach einem authentischen Auftreten sowie die Bedeutung von Praxiserfahrung nicht bei den WeiterbildnerInnen anzukommen. Möglicherweise aus dem Grund, da fast alle befragten WeiterbildnerInnen Praxiserfahrung mitbringen. Allerdings beschreiben die WeiterbildnerInnen Authentizität, neben der Reflexion des eigenen Handelns sowie Fachwissen, durchaus als wesentlichen Aspekt der eigenen professionellen Identität. Dass dieser allerdings auch für die frühpädagogischen Fachkräfte zentral ist, wird nicht thematisiert (vgl. Kapitel 7.3). Dennoch spiegeln sich an dieser Stelle die Fremdzuschreibungen möglicherweise in den Selbstbeschreibungen wider. Zudem erscheint der Stellenwert, welchen die WeiterbildnerInnen den Erwartungen und den tatsächlichen Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkräfte (bspw. durch Feedbackbögen) für das professionelle pädagogische Handeln zuschreiben, je nach WeiterbildnerInnen-Typ unterschiedlich. Inwiefern die WeiterbildnerInnen die Anforderungen, die an sie im Interaktionsprozess herangetragen werden wahrnehmen, bewerten und in das eigene Handeln integrieren, hängt wesentlich von der Berufsbiografie der WeiterbildnerInnen, der Wahrnehmung der Bedeutung des eigenen Handelns für die Zielgruppe sowie den Motiven ab, die sie dazu bewogen haben, in die Weiterbildungstätigkeit einzusteigen. Dabei lassen sich mit Blick auf die beruflichen Selbstbeschreibungen drei unterschiedliche Typen von WeiterbildnerInnen erkennen: Die kindorientierten Idealisten, die weiterbildungsorientierten Rationalisten und die passiven Berufseinmünder. Tabelle 8.1 fasst die in der vorliegenden Arbeit identifizierten WeiterbildnerInnen-Typen sowie deren Selbstbeschreibungsmodi zusammen (letzte in Anlehnung Hartig, 2008; vgl. Kapitel 7.1 und 7.5).

Tabelle 8.1: Selbstbeschreibungsmodi und WeiterbildnerInnen-Typen für frühpädagogische Fachkräfte

<i>Selbstbeschreibungsmodi</i>	personenbezogene Selbstbeschreibung		
	Handlungsbeschreibend		Handlungsbegründend
<i>Weiterbildungstypen nach Zielgruppenbezug und Berufswahlmotiv</i>	weiterbildungsorientierte Rationalisten	passive Berufseinmünder	kindorientierte Idealisten

Bezüglich des eigenen beruflichen Selbstbildes beschreiben sich die WeiterbildnerInnen in erster Linie anhand persönlicher Eigenschaften und Merkmale (personenbezogene

Selbstbeschreibung). Dies scheint vor dem Hintergrund, dass konkret formulierte bzw. in sich homogene Arbeitsanforderungen an den Beruf nicht wahrgenommen werden bzw. stellenweise nicht vorhanden sind, nicht verwunderlich. Persönlichkeitseigenschaften stellen dagegen eine Konstante dar, an denen sich die WeiterbildnerInnen stets orientieren können (Mummendey, 2006). Ergänzend dazu kann zwischen WeiterbildnerInnen unterschieden werden, die sich in ihren Selbstbeschreibungen entweder auf die eigenen Handlungen – also handlungsbeschreibend – oder auf die eigene Biografie – also handlungsbegründend – konzentrieren. Beiden können unterschiedliche Weiterbildungstypen sowie ein unterschiedlicher Umgang mit wahrgenommenen Erwartungen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte zugeschrieben werden. Die kindorientierten Idealisten sind stark auf die eigene Biografie sowie gesellschaftliche und politische (Veränderungs-)Prozesse fixiert. Sie verfolgen mit ihrem professionellen pädagogischen Handeln das Ziel, die Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte zum Wohle der Kinder zu verbessern. Die Orientierung an den Kindern und der Wunsch mit der Weiterbildungstätigkeit zu einem Ausgleich gesellschaftlicher Schiefen beizutragen, stellt für diese WeiterbildnerInnen das zentrale Motiv für den beruflichen Einstieg dar und ebenso die pädagogische Hauptaufgabe. Sie präsentieren sich entweder vor dem Hintergrund langjähriger beruflicher Erfahrungen oder als BerufseinsteigerInnen hoch motiviert und mehr auf die Verfolgung der eigenen Ideale fokussiert, als an der Erfüllung der Erwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte. Das heißt nicht, dass sie die Zielgruppe nicht wertschätzen, deren Erwartungen nicht wahrnehmen oder sich selbst und das eigene Handeln nicht reflektieren. Zum Wohle der Kinder, aber auch der frühpädagogischen Fachkräfte entscheiden sie sich, überzeugt von den Vorteilen die das eigene pädagogische Handeln mit sich bringt, in der Regel dafür, die eigenen Ziele im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen zu realisieren. Mit Blick auf die identitätsfördernden Fähigkeiten nach Krappmann (1993), weisen die kindorientierten Idealisten neben der Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz vor allem die Fähigkeit auf, die eigene Identität in Abgrenzung zu den Rollenerwartungen zu behaupten. Die Motivation für den Beginn Weiterbildungstätigkeit stellt sich bei den weiterbildungsorientierten Rationalisten und den passiven Berufseinmündern unterschiedlich dar. Während sich die weiterbildungsorientierten Rationalisten – wie auch die kindorientierten Idealisten – aktiv für den Weiterbildungsberuf entschieden haben, sind die passiven Berufseinmünder eher durch Zufall oder fremdbestimmte Impulse zur Weiterbildungstätigkeit gekommen. Unter Letzteren findet sich ein Großteil der befragten männlichen Weiterbildner sowie WeiterbildnerInnen wieder, die in einem Angestelltenverhältnis beschäftigt sind. Die weiterbildungsorientierten Rationalisten haben sich von Beginn an am Lernen Erwachsener interessiert gezeigt, wohingegen die passiven Berufseinmünder dieses Interesse erst im Laufe der Zeit entwickelt haben. Beide WeiterbildnerInnen-Typen beschreiben als pädagogische Hauptaufgabe das Ziel, die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrem, teilweise vor schwierige Herausforderungen gestellten, Arbeitsalltag unterstützen zu wollen. Sie zei-

gen sich sehr an den Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkräfte interessiert und orientiert. Die im Interaktionsprozess wahrgenommenen Erwartungen, ebenso wie die tatsächlichen Rückmeldungen, nehmen dabei entscheidenden Einfluss auf das situationsbezogene berufliche Handeln der WeiterbildnerInnen. Sie gehen stark, aber durchaus kritisch und nach eingehender Reflexion der Erwartungen – insbesondere vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Ansprüche und Ziele – auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ein und präsentieren sich damit nicht nur empathisch, sondern gleichzeitig distanziert.

Unabhängig von den identifizierten Typen zeigen die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte eine starke Nähe und Sympathie zum frühpädagogischen Bereich. Sie nehmen die Problemlagen der frühpädagogischen Fachkräfte deutlich wahr und verarbeiten diese vor dem Hintergrund der eigenen berufsbiografischen Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise. Dieses Verständnis für die Zielgruppe bzw. die TeilnehmerInnen kann zum einen im intensiven Austausch mit den frühpädagogischen Fachkräften im Rahmen der Weiterbildungssituation gesehen werden. Zum anderen lassen sich Gemeinsamkeiten in der Wahl des frühpädagogischen Schwerpunktes erkennen, die eng mit dem Ausbildungs- und Qualifikationshintergrund der WeiterbildnerInnen und damit deren beruflicher Sozialisation in Verbindung stehen. Die Entscheidung als WeiterbildnerIn für frühpädagogische Fachkräfte tätig werden zu wollen, hat sich erst im Laufe der Zeit durch das Sammeln praktischer und/oder fachspezifischer Erfahrungen und zielgruppenspezifischem Hintergrundwissen entwickelt. Dabei scheint neben der beruflichen Erfahrung und thematischen Spezialisierung, insbesondere der Kontakt mit den frühpädagogischen Fachkräften, den Kindern sowie deren Eltern ausschlaggebend dafür gewesen zu sein, sich für diese spezielle Zielgruppe zu entscheiden. Aber auch die Bekräftigung durch Bezugspersonen, wie KollegInnen oder Vorgesetzte bspw. aufgrund einer thematischen Spezialisierung und der Zufall haben Einfluss auf den Entschluss genommen, die Weiterbildungstätigkeit aufzunehmen. Die individuellen Berufsbiografien der befragten WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte lassen sich durchaus unterschiedlich darstellen, weisen aber fast alle einen (früh-/sozial-)pädagogischen Hintergrund auf. Dieser konnte auch zuvor in ersten Studien zum Weiterbildungspersonal in diesem Bereich festgestellt werden (Behr & Walter, 2010; Baumeister & Grieser, 2011). Als Kern-Motiv kann die Weitergabe von Berufs- und Lebenserfahrung beschrieben werden. Dabei zeigt sich, dass sowohl Erfahrungen aus dem privaten als auch dem beruflichen Kontext als relevant angesehen werden. Anerkennung und Wertschätzung ziehen alle WeiterbildnerInnen aus den Rückmeldungen durch die Zielgruppe. Dennoch machen sie immer wieder klar, dass eine professionelle Distanz nötig ist, um die Weiterbildungstätigkeit auszuüben und die geforderte Hilfestellung leisten zu können.

Die WeiterbildnerInnen weisen also alle – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – Fähigkeiten auf, die als förderlich für eine ausbalancierte Identität angesehen werden können. Sie beschreiben dabei eine notwendige Trennung zwischen beruflicher und privater Identität und damit auch zwischen unterschiedlichen Rollen, die sie im privaten und beruflichen Kontext einnehmen. Dabei sind sie sich aber durchaus bewusst, dass in der Praxis eine solche Isolierung kaum möglich ist. Die wahrgenommenen Erwartungen sind für die WeiterbildnerInnen ebenso wichtig wie die tatsächlichen Erwartungen, die von außen an sie herangetragen werden. Sie stellen sich allerdings je nach Zusammensetzung der TeilnehmerInnen immer wieder unterschiedlich dar, so dass der Abgleich zwischen den Anforderungen von außen und den eigenen Vorstellungen und Zielen für die Ausübung der Tätigkeit immer wieder neu stattfinden muss. Diese Prozesshaftigkeit ist charakteristisch für das Herausbilden eines professionellen pädagogischen Selbstbildes. Die herausgearbeitete Nähe zur Zielgruppe, ebenso wie das Zugehörigkeitsgefühl zum Weiterbildungsbereich, scheinen dagegen trotz diverser Schwierigkeiten, Konstanten in der beruflichen Identität der WeiterbildnerInnen zu sein.

Welche Herausforderungen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Weiterbildungspraxis ergeben, zeigt das nachfolgende Kapitel.

## **8.2 Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis und Fazit**

Abgeleitet aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit, können nicht nur für die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte, sondern auch für TrägervertreterInnen sowie die frühpädagogischen Fachkräfte, praxisbezogene und problemorientierte Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis formuliert werden. Diese sollen als eine Option angesehen werden, das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen vor dem Hintergrund sich stetig verändernder Anforderungen zu stärken und den Umgang der WeiterbildnerInnen mit unterschiedlichen Erwartungen zu erleichtern.

Die *frühpädagogischen Fachkräfte* formulieren eine Vielzahl an Erwartungen. Dabei wird insbesondere der Wunsch nach WeiterbildnerInnen gestellt, die authentisch sind und sich in die Zielgruppe hineindenken und -fühlen können. Die frühpädagogischen Fachkräfte bringen den WeiterbildnerInnen dabei große Wertschätzung entgegen und weisen ihnen – vor allem für die eigene Berufsgruppe – eine wichtige gesellschaftliche Funktion zu. Welche Aufgabenbereiche aber die Weiterbildungstätigkeit umfasst und wie es mit der Zufriedenheit oder der Bezahlung der WeiterbildnerInnen aussieht, wissen scheinbar nur wenige. Die vorliegende Arbeit hat deutlich gemacht, dass die Rückmeldungen und wahrgenommenen Erwartungen für einen Teil der WeiterbildnerInnen sehr wichtig sind, um das eigenen berufliche Handeln reflektieren zu können. Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, dass sich die frühpädagogischen Fachkräfte,

bevor sie den WeiterbildnerInnen Rückmeldungen geben, über die Anforderungen, die mit dem Weiterbildungsberuf und über die Ziele, die mit der Weiterbildungsveranstaltung verbunden sind, bewusst werden. Vor allem letzteres scheint im Hinblick auf die Vorbildfunktion, welche die frühpädagogischen Fachkräfte den WeiterbildnerInnen zuschreiben, wichtig. Wie sich gezeigt hat, verfolgen nicht alle WeiterbildnerInnen mit ihrem Handeln das gleiche Ziel. Dies könnte sich auch auf die professionelle pädagogische Beziehung zwischen den WeiterbildnerInnen und der Zielgruppe auswirken. Diese kann dabei nicht immer der Beziehung zwischen frühpädagogischen Fachkräften und den zu betreuenden Kindern oder den Eltern entsprechen. Sie ist nicht nur durch Nähe, sondern einem Ausgleich zwischen Nähe und Distanz geprägt, so dass das Lernen Erwachsener möglich wird. Werden die Rückmeldungen – abhängig von Ziel und Inhalt der Weiterbildungsveranstaltung – offen kommuniziert, dann haben die WeiterbildnerInnen die Möglichkeit aus den Anregungen heraus das eigene Handeln zu reflektieren und ggf. anzupassen. Wollen die frühpädagogischen Fachkräfte, dass die eigenen Erwartungen erfüllt werden, dann ist es sinnvoll, diese von Beginn an deutlich zu machen, so dass die WeiterbildnerInnen die Erwartungen in eine Richtung interpretieren können, die den frühpädagogischen Fachkräften zugute kommt.

Während sich die Rückmeldungen seitens der frühpädagogischen Fachkräfte bedeutend für das Gefühl der Anerkennung und Zufriedenheit der WeiterbildnerInnen darstellen und die WeiterbildnerInnen die Erwartungen der Zielgruppe durchaus intensiv wahrnehmen, spielen die Erwartungen der *TrägervertreterInnen* scheinbar kaum eine Rolle. Wenn, dann werden nur vereinzelt Erwartungen realisiert, die, so lassen es die vorliegenden Erkenntnisse vermuten, kaum eine Rolle für die Reflexion des eigenen Handelns spielen. Dabei äußern die TrägervertreterInnen durchaus Anforderungen an die WeiterbildnerInnen. Auch wenn sich diejenigen an Qualifikation und Kompetenzen der WeiterbildnerInnen unterschiedlich darstellen, weisen die TrägervertreterInnen Gemeinsamkeiten zu den frühpädagogischen Fachkräften auf. Sie scheinen sich teilweise sogar an den Erwartungen zu orientieren, die sie von der Zielgruppe wahrnehmen. Sie formulieren das Anliegen, dass die WeiterbildnerInnen Verständnis und Wertschätzung für die Zielgruppe aufweisen sowie die Sprache der frühpädagogischen Fachkräfte sprechen sollen. Bei der Suche nach einer passenden Besetzung für eine Weiterbildungsveranstaltung verlassen sie sich überwiegend auf das eigene Gefühl und bleiben im Rahmen der eigenen institutionellen Ansprüche. Auffällig ist, dass sie dabei die zeitliche Intensität der Beratungstätigkeit der WeiterbildnerInnen zu unterschätzen scheinen. Die eigenen, einrichtungsbezogenen Anforderungen bei der Suche nach geeigneten WeiterbildnerInnen, aber auch die Aufgaben, die von den WeiterbildnerInnen erwartet werden zu präzisieren und den WeiterbildnerInnen gegenüber – auch in Stellenausschreibungen – offen zu kommunizieren, stellt eine der Möglichkeiten dar, die Erwartungen transparent und damit für die WeiterbildnerInnen erfüllbar zu machen. Den WeiterbildnerInnen sind die

Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkräfte für die Gestaltung der Lernprozesse wichtig und gleichzeitig wird von den frühpädagogischen Fachkräften gefordert, dass die WeiterbildnerInnen ihre Erwartungen in die Seminargestaltung einbeziehen. Um die Erwartungen von vorne herein transparent zu machen, könnten neben den Evaluationen am Ende eines Seminars Erwartungsabfragen zu Beginn eingeführt werden. So hätten nicht nur die TrägervertreterInnen einen Einblick in die Anforderungen, die an die entsprechenden Seminare gestellt werden. Auch die WeiterbildnerInnen wüssten von Beginn an mit welchen Erwartungen sie konfrontiert werden. Auf diese Weise könnten Rückmeldungen nicht nur durch die frühpädagogischen Fachkräfte, sondern auch durch die TrägervertreterInnen stattfinden. Damit würde den WeiterbildnerInnen eine zusätzliche Option bereitgestellt werden, das eigene professionelle pädagogische Handeln zu reflektieren. Dies scheint gerade für die nebenberuflichen Honorarkräfte mit weniger Lehrerfahrung wichtig. Der Blick auf die Merkmale der identifizierten WeiterbildnerInnen-Typen könnte dabei mögliche Hinweise für eine gezielte Rückmeldung geben. Ähnlich wie zwischen WeiterbildnerInnen und frühpädagogischen Fachkräften scheint es auch zwischen TrägervertreterInnen und WeiterbildnerInnen sinnvoll, in einen offenen Interaktionsprozess einzutreten. Dabei sollte deutlich werden, welche Anforderungen gestellt, aber auch welche Aufgaben und Tätigkeiten in der direkten Seminarsituation tatsächlich erfüllt werden müssen. Auf diese Weise könnte die Chance erhöht werden, dass die unterschiedlichen Erwartungen in eine Richtung interpretiert werden, die auf gegenseitigem Verständnis fußen (Blumer, 2013).

Die *WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte* lassen sich in der vorliegenden Arbeit durch ein Zugehörigkeitsgefühl zum Weiterbildungsbereich und eine starke Bindung an ihre Zielgruppe charakterisieren. Begründungen dafür sind in der Berufsbiografie der WeiterbildnerInnen zu finden. Vor dem Hintergrund der identifizierten WeiterbildnerInnen-Typen ist deutlich geworden, dass die WeiterbildnerInnen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich Ziel oder Nutzen der Weiterbildungsveranstaltung in Bezug auf die Zielgruppe legen und mit Erwartungen anders umgehen. Die frühpädagogischen Fachkräfte scheinen sich dann wertgeschätzt zu fühlen, wenn auf ihre Erwartungen eingegangen wird. Das heißt nicht, dass die Erwartungen auch erfüllt werden müssen. Es scheint aber wichtig zu sein, den TeilnehmerInnen zurückzuspiegeln, dass ihre Erwartungen wahr- und ernstgenommen werden. Vor dem Hintergrund, dass die Rückmeldungen der Zielgruppe sowie die Wahrnehmung der Erwartungen für die weiterbildungsorientierten Rationalisten und die passiven Berufseinmünder eine wichtige Rolle bei der Reflexion des eigenen Handelns spielen, könnte eine klare Auftragsklärung (bspw. auf Grundlage einer Erwartungsabfrage) zu Beginn einer Weiterbildungsveranstaltung dazu führen, dass Missverständnisse in der wechselseitigen Wahrnehmung der Erwartungen vermieden und in der Folge auch Rückmeldungen zielorientierter formuliert werden. Gleichzeitig könnten einige der von den frühpädagogi-

schen Fachkräften formulierten Lernbarrieren, die sich auf den Kurs oder den Kursleiter beziehen, vermieden werden. Letzteres würde daher auch für die kindorientierten Idealisten eine Möglichkeit darstellen. Die Verdeutlichung der Ziele einer Weiterbildungsveranstaltung vor dem Hintergrund der eigenen Motivation und Erfahrungen, könnte eine Option sein den frühpädagogischen Fachkräften die eigene Verbundenheit mit der Thematik zu verdeutlichen und Vertrauen herzustellen. Um ergänzend zu den Rückmeldungen durch die Zielgruppe Feedback für das eigene Handeln zu erlangen, haben die vorliegenden Ergebnisse gezeigt, dass die Teilnahme an Netzwerktreffen oder Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen nicht nur einen Austausch mit anderen WeiterbildnerInnen möglich macht, sondern eine weitere Möglichkeit darstellt, das eigene Handeln zu reflektieren. Für die Auseinandersetzung mit den TrägervertreterInnen und deren Erwartungen erscheint es abschließend wichtig, dass die WeiterbildnerInnen für den Fall, dass ihnen die Anforderungen, die an die Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung gestellt werden nicht klar sind, diese auch in Eigeninitiative erfragen.

Der in der vorliegenden Arbeit gewählte Fokus auf das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte hat einen Blick auf die Interaktionsprozesse zwischen WeiterbildnerInnen, frühpädagogischen Fachkräften und TrägervertreterInnen möglich gemacht. Dabei konnten Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in den Anforderungen und Erwartungen offengelegt werden. Durch die Berücksichtigung der beruflichen Selbstbeschreibung ist deutlich geworden, wie wichtig Rückmeldungen der Zielgruppe für die Reflexion des professionellen pädagogischen Handelns der WeiterbildnerInnen, aber auch für deren berufliche Zufriedenheit und das Gefühl der Anerkennung sind. Der Nutzen des eigenen Handelns, der dabei für die Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen identifiziert wird, spielt eine wichtige Rolle für die Wertschätzung der eigenen Tätigkeit; ebenso wie die positiven Rückmeldungen bedeutsam für die Wahrnehmung des Nutzens sind. Um ein ähnliches Verständnis der Erwartungen möglich zu machen, scheint die Transparenz bei der Kommunikation der Erwartungen, insbesondere in einem solch heterogenen Berufsfeld wie dem der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wichtig zu sein. Indem die Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen zielgruppenspezifisch betrachtet wurde, hat sich gezeigt, dass die WeiterbildnerInnen für frühpädagogische Fachkräfte durchaus Ähnlichkeiten – wenn auch unterschiedlich akzentuiert – in den Impulsen, die Weiterbildungstätigkeit aufzunehmen sowie dem Gefühl der Verbundenheit mit der eigenen Arbeit zeigen (Nittel & Völzke, 2002). Auch die professionelle pädagogische Beziehung, die Ausrichtung des beruflichen Handelns und die Darstellung des beruflichen Selbstbildes gestaltet sich in Abhängigkeit von der Zielgruppe. Daher richtet sich das abschließende Fazit der vorliegenden Arbeit auch an die wissenschaftliche Betrachtung des Weiterbildungsberufes: Der domänenspezifische Blick auf den Weiterbildungsberuf ist nicht nur sinnvoll, um ein genaueres Berufsverständnis über WeiterbildnerInnen für eine bestimmte Zielgruppe

zu erlangen. Er lohnt sich auch, um Differenzen sowie Gemeinsamkeiten im Vergleich mit den für die WeiterbildnerInnen wichtigen Bezugsgruppen herauszuarbeiten und damit spezifische Erwartungen an den Weiterbildungsberuf transparent zu machen. Mit Blick auf die TeilnehmerInnen von Weiterbildungsveranstaltungen könnten diese Erwartungen noch weiter ausdifferenziert werden, bspw. indem die Erwartungen der KinderpflegerInnen den Erwartungen der ErzieherInnen gegenübergestellt werden. Es kann zudem durchaus eine Herausforderung darstellen, den Blick auch auf WeiterbildnerInnen mit anderen Zielgruppen sowie deren professionelle pädagogische Beziehungen zu richten. Da es sich bei den Zielgruppen von Weiterbildungsveranstaltungen nicht immer, wie in der vorliegenden Arbeit, um pädagogische Berufsgruppen handelt, könnten sich diese Beziehung, aber auch die Erwartungen oder die Interaktionsprozesse unterschiedlich darstellen. Dies hätte in der Folge auch Auswirkungen auf das berufliche Handeln und das professionelle pädagogische Selbstbild der WeiterbildnerInnen.

## Anhang

### A Tabellen

Tabelle A1: Skala Zielgruppe Lehrende und Akademiker

<b>Skala Lehrende und Akademiker</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{\text{Skala}}=1.76$ ( $SD_{\text{Skala}}=.81$ ; $N_{\text{Skala}}=85$ ) Cronbachs Alpha=.85 (N=65)					
<i>Lehrkräfte sozialpädagogischer Ausbildungsstätten</i>	65	1.55	.613	.660	.814
<i>Dozent(inn)en in der Fort- und Weiterbildung (auch eigene Weiterbildner/innen)</i>	65	1.43	.612	.733	.782
<i>Interessent(inn)en für ein Studium und Studierende im Bereich Frühpädagogik</i>	65	1.51	.640	.619	.835
<i>Wissenschaftlerinnen</i>	65	1.28	.516	.740	.787

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (gar nicht – selten – meistens – ausschließlich). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Zusammenarbeit mit der Zielgruppe.

Tabelle A2: Skala Zielgruppe Sonderfälle

<b>Skala Sonderfälle</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{\text{Skala}}=2.02$ ( $SD_{\text{Skala}}=.71$ ; $N_{\text{Skala}}=90$ ) Cronbachs Alpha=.73 (N=38)					
<i>Trägervertreter/innen</i>	38	1.79	.811	.380	.740
<i>Fachberaterinnen und andere Multiplikatoren</i>	38	1.84	.789	.545	.648
<i>Tagespflegepersonen</i>	38	1.71	.768	.584	.624
<i>Sonstige Zielgruppen</i>	38	1.71	.7680	.561	.639

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (gar nicht – selten – meistens – ausschließlich). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Zusammenarbeit mit der Zielgruppe.

Tabelle A3: Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden frühpädagogischen Fachkräfte (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte) nach Geschlecht und Alter der befragten Personen

	Geschlecht		Alter				
	<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>	<i>unter 20 Jahren</i>	<i>20 bis 29 Jahre</i>	<i>30 bis 39 Jahre</i>	<i>40 bis 49 Jahre</i>	<i>50 bis 59 Jahre</i>
gesamt (N=31)	30 96,8%	1 3,2%	2 6,5%	10 32,3%	10 32,3%	4 12,9%	5 16,1%

Tabelle A4: Skala Motiv Berufliche Veränderung

<b>Skala Berufliche Veränderung</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{\text{Skala}}=1.7$ ( $SD_{\text{Skala}}=.88$ ; $N_{\text{Skala}}=90$ ) Cronbachs Alpha: $=.78$ ( $N=83$ )						
<i>Als Alternative zum vorherigen Beruf</i>	83	1.76	.919	.497		.821
<i>Als Beruflicher Aufstieg aus der Arbeit in der Kindertageseinrichtung</i>	83	1.59	1.048	.685		.622
<i>Ich wollte aus meiner Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung aussteigen</i>	83	1.37	.865	.687		.632

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A5: Skala Motiv Persönliche Interessen

<b>Motiv Persönliche Interessen</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{\text{Skala}}=3.0$ ( $SD_{\text{Skala}}=.74$ ; $N_{\text{Skala}}=99$ ) Cronbachs Alpha: $=.69$ ( $N=88$ )						
<i>Diese Tätigkeit entsprach meinem Berufswunsch</i>	88	3.30	.873	.385		.691
<i>Ich kann in diesem Arbeitsfeld Familie und Beruf miteinander vereinbaren</i>	88	2.24	1.135	.478		.646
<i>Ich habe den Umgang mit andern Menschen gesucht</i>	88	2.75	1.020	.672		.507
<i>Ich schätze die kreative Arbeit</i>	88	3.40	.917	.425		.670

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A6: Skala Motiv Nebenbeschäftigung

<b>Motiv Nebenbeschäftigung</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{\text{Skala}}=2.7$ ( $SD_{\text{Skala}}=.80$ ; $N_{\text{Skala}}=100$ ) Cronbachs Alpha: $=.75$ ( $N=80$ )						
<i>Ich wollte neben meiner Ausbildung praktische Erfahrungen sammeln</i>	80	1.96	1.096	.310		.773
<i>Ich war an einem Nebenverdienst interessiert</i>	80	1.99	1.073	.546		.687
<i>Ich habe Freude am Unterrichten</i>	80	3.59	.567	.430		.741
<i>Ich habe Abwechslung zum beruflichen Alltag gesucht</i>	80	2.56	1.178	.606		.662
<i>Als Ergänzung zum Beruf</i>	80	2.43	1.271	.745		.594

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A7: Skala Motiv Erfahrungsweitergabe

Motiv Erfahrungsweitergabe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{Skala}=3.4$ ( $SD_{Skala}=.59$ ; $N_{Skala}=101$ ) Cronbachs Alpha: =.66 (N=87)					
<i>Ich habe nach einer neuen Herausforderung gesucht</i>	87	3.41	.800	.496	.559
<i>Ich wollte meine beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben</i>	87	3.70	.612	.537	.515
<i>Ich wollte meine persönlichen Erfahrungen und Lebenseinstellungen vermitteln</i>	87	3.11	.908	.441	.623

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A8: Skala Motiv Stellensuche

Motiv Stellensuche	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
$M_{Skala}=2.0$ ( $SD_{Skala}=.90$ ; $N_{Skala}=86$ ) Cronbachs Alpha: =.59 (N=82)					
<i>Ich war auf Stellensuche</i>	82	1.61	.885	.437	-
<i>Ich suchte nach einer Tätigkeit und diese Stelle klang interessant</i>	82	2.29	1.191	.437	-

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A9: Einzelitem Motiv Überbrückungszeit

Motiv Überbrückungszeit	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
(N=85)			
<i>Überbrückungszeit</i>	85	1.14	.441

Anmerkung: Das Item wurde auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung.

Tabelle A10: Zufriedenheit der befragten WeiterbildnerInnen (absolute Häufigkeiten und Prozentangaben gültiger Werte)

Zufriedenheit	gesamt (N=118)	
<i>unzufrieden</i>	0	0,0%
<i>weniger zufrieden</i>	0	0,0%
<i>zufrieden</i>	16	16,0%
<i>sehr zufrieden</i>	55	55,0%
<i>äußerst zufrieden</i>	29	29,0%

Tabelle A11: Skala Persönlicher Nutzen

<b>Persönlicher Nutzen</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
M <sub>Skala</sub> =3.35 (SD <sub>Skala</sub> =.45; N <sub>Skala</sub> =101) Cronbachs Alpha: =.67 (N=95)					
<i>In Bezug auf die eigene Person</i>	95	3.35	.521	.501	.578
<i>In Bezug auf meine Berufsgruppe</i>	95	3.20	.709	.452	.611
<i>In Bezug auf meine Adressatinnen/Adressaten (frühpädagogische Fachkräfte)</i>	95	3.52	.523	.402	.634
<i>In Bezug auf meine Arbeitgeber(Träger/Institution)</i>	95	3.35	.632	.474	.586

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (kein – gering – groß – sehr groß). Höhere Werte bedeuten einen größeren Nutzen.

Tabelle A12: Skala Gesellschaftlicher Nutzen

<b>Gesellschaftlicher Nutzen</b>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korr. Skala-Korrelation	Item-Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
M <sub>Skala</sub> =3.06 (SD <sub>Skala</sub> =.64; N <sub>Skala</sub> =100) Cronbachs Alpha: =.81 (N=85)					
<i>In Bezug auf die Wirtschaft</i>	85	2.69	.964	.656	.756
<i>In Bezug auf die Gesellschaft</i>	85	3.42	.624	.627	.771
<i>In Bezug auf die Politik</i>	85	2.85	.893	.659	.746
<i>In Bezug auf Kooperationspartner</i>	85	3.25	.671	.630	.765

Anmerkung: Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (kein – gering – groß – sehr groß). Höhere Werte bedeuten einen größeren Nutzen.

## **B Instrumente**

Bei Interesse können die verwendeten Instrumente bei der Autorin erfragt werden.

### **B1 Kurzfassung Leitfaden Experteninterview**

*Zielgruppe:*

ExpertInnen bei Trägern und Anbietern von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte

#### **A) Allgemeines / Einführung**

A1 Begrüßung

A2 Kurze Projektvorstellung, Interviewziele

A3 Anonymisierung

#### **B) (Berufs)Biographischer Hintergrund der Experten**

B1 Fragen zum eigenen Werdegang

B2 Rolle in der aktuellen Organisation

#### **C) Fragen zur Organisationsstruktur**

C1 Weiterbildungsarrangements

C2 Rahmenbedingungen des Lehrgeschehens

C3 Angebotsanalyse

#### **D) Fragen zum Lehrpersonal**

D1 Analyse von Rekrutierungs- und Einsatzmustern

D2 Anforderungen an die Qualifikation des Lehrpersonals

D3 Anforderungen an Kompetenz(en) des Lehrpersonals

D4 Tätigkeitsprofil / Aufgabenfelder

D5 Professionalisierung des Lehrpersonals

#### **E) Resümee / Dank / Abschluss**

E1 Resümee / offene Fragen

E2 Dank

## **B2 Kurzfassung Leitfaden problemzentriertes Interview**

### *Zielgruppe:*

Lehrendes Personal / ReferentInnen bei Trägern und Anbietern von Weiterbildungen für  
frühpädagogische Fachkräfte

### **A) Allgemeines / Einführung**

A1 Begrüßung

A2 Kurze Projektvorstellung, Interviewziele

A3 Anonymisierung

### **B) (Berufs)Biographischer Hintergrund des Lehrpersonals**

B1 Fragen zum eigenen Werdegang

B2 Arbeitszufriedenheit, Identität und berufliches Commitment

B3 Zielgruppen- und Angebotsanalyse

B4 Rolle in der aktuellen Organisation (kurz und optional bei Freiberuflern)

B5 Analyse von Rekrutierungs- und Einsatzmustern

B6 Rahmenbedingungen des Lehrgeschehens

B7 Tätigkeitsprofil / Aufgabenfelder und Erwartungshaltungen

### **C) Anforderungen an das lehrende Personal**

C1 Anforderungen an Qualifikation

C2 Anforderungen an Kompetenz(en)

C3 Professionalisierung des lehrenden Personals / Weiterbildungsverhalten

### **D) Identität**

### **E) Resümee / Dank / Abschluss**

E1 Resümee / offene Fragen

E2 Dank

### **B3 Kurzfassung Leitfaden Gruppendiskussion**

#### *Zielgruppe:*

Frühpädagogische Fachkräfte (MitarbeiterInnen und Leitungen in Kindertageseinrichtungen)

#### **A) Allgemeines / Einführung**

A1 Begrüßung

A2 Kurze Vorstellung des Projektes und des Dissertationsvorhabens, Interviewziele

A3 Anonymisierung

#### **B) (Berufs)Biographischer Hintergrund und beruflicher Alltag**

B1 Kurzfragebogen

B2 Fragen zum eigenen Werdegang

B3 Rolle / Position / Funktion in der aktuellen Organisation / im Team

B4 Rahmenbedingungen (kurze Beantwortung)

#### **C) Fort- und Weiterbildungsverhalten**

C1 Teilnahme und Format

C2 Erwartungshaltungen

C3 Teilnahmegründe und -barrieren

C4 Inhaltliche Semingestaltung

#### **D) Anforderungen und Erwartungen an die ReferentInnen**

D1 Allgemeine Erfahrungen / Vorurteile / Erwartungshaltungen

D2 Qualifikationsanforderungen und Kompetenzen

D3 Nutzen / Ansehen und Wertschätzung

D4 Ideale Weiterbildungsveranstaltung / ReferentIn

#### **E) Resümee / Dank / Abschluss**

E1 Resümee / offene Fragen

E2 Dank

## Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie. Bd. 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Abels, H. (2010). *Identität* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Alfänger, J., Cywinski, R. & Elias, A. (2014). Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 69-80). Bielefeld: Bertelsmann.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 713-736). Wiesbaden: VS Verlag.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arabin, L. (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen*. Frankfurt a. Main: Hessischer Volkshochschulverband.
- Arnold, R. (1984). Weiterbildung als Profession. *Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz*, 4, 2-6.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2011). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 653-664). Wiesbaden: VS Verlag.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland. Eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, K., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bahrdt, H.P. (2003). *Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen* (9. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Balluseck, H. von (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 15-36). Opladen: Barbara Budrich.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Barz, H. & Tippelt, R. (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus – Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H., Kosubek, T. & Tippelt, R. (2012). Triangulation. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597-611). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2007). Sozialisation. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 672-675). Weinheim: Beltz.
- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote*. WiFF Studien, Bd. 10. München: DJI.
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2005). *Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG)*. Verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-KiBiGAVBYrahmen> [28.01.2014].
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2012). *Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz - BayKiBiG)*. Verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBiGBYrahmen&doc.part=X> [28.01.2014].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS, 2013a). *BayKiBiG neu*. Verfügbar unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/neu.php> [28.01.2014].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS, 2013b). *Neue Ausführungsverordnung des Bayerischen Kinderbildungsgesetz*. Verfügbar unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/avbaykibig.php> [28.01.2014].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS, 2014). *Horte*. Verfügbar unter <http://www.zukunftsministerium.bayern.de/kinderbetreuung/horte/index.php> [28.01.2014].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (StMAS & IFP) (Hrsg.) (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Behr, K. & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – zehn Antworten – zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern*. WiFF Studien, Bd. 6. München: DJI.
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. WiFF Studien, Bd. 15. München: DJI.
- Benner, D. (Hrsg.). (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2011). *The qf2teach Project*. Transnational Report. Verfügbar unter [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu) [28.01.2014].
- Betz, T. (2013). Anforderungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bierema, L.L (2010). Professional Identity. In C.E Kasworm, A.D. Rose & J.M. Ross-Gordon (Hrsg.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (S. 135-146). California: Sage.
- Biermann, B., Bock-Rosenthal, E., Doehlemann, M., Grohall, K.-H. & Kühn, D. (2006). *Soziologie: Studienbuch für soziale Berufe*. Stuttgart: Reinhardt UTB.
- Blickle, G. (2011). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In F.W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2. Aufl.) (S. 173-193). Berlin: Springer.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten des Aktionsrat Bildung. Münster: vbw.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp.
- Bodenburg, I. (2014). Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In DJI (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 108-127). WiFF Wegweiser, Bd. 7. München: DJI.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7-30). Opladen: Leske+Budrich.
- Böhm, J., Görl-Rottstädt, D. & Wiesner, G. (2008). *Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern - Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz*. Verfügbar unter [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf) [18.03.2014].
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bohnsack, R. (2006). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 75–80). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshauer, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205–218). Weinheim: Beltz.
- Boltz, S. (2011). *Das berufliche Selbstbild von Studierenden des Lehramtes*. Berlin: Logos.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (13. Aufl.). München: Pearson.
- Buhl, M., Buschle, C., Freytag, T., von Hippel, A. & Iller, C. (2014). Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. In DJI (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 54-69). WiFF Wegweiser, Bd. 7. München: DJI.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Soziologen und Sozialwissenschaftler* (1. Aufl.). München: Pearson.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.). (2014a). *Erzieher/in*. Verfügbar unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9162> [28.01.2014].
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.). (2014b). *Sozialpädagogische/r Assistent/in / Kinderpfleger/in*. Verfügbar unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9170> [28.01.2014].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004). *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung*. Bericht zur Pilotstudie. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. AES Trendbericht 2012. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten*. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [18.03.2014].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012). *Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung. Eine Handreichung der Expertengruppe im Rahmen des 10-Punkte-Programms „Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung 2013“ der Bundesregierung*. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/fachkraeftegewinnung-kinderbetreuung-2013,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [29.01.14].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013a). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013b). *Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes*. Bericht der Bundesregierung 2013 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2012. Berlin: BMFSFJ.
- Buschle, C. & Tippelt, R. (2012). Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderungen pädagogischer Professionalität. In W. Gieseke, E. Nuissl & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold*. DIE: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (S. 189-209). Bielefeld: Bertelsmann.

- Buschle, C., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2014). Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 165-199). Weinheim: Beltz.
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr.
- Combe, A. & Helsper, W. (1999). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl.) (S. 9-48). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-48). Opladen: Leske+Budrich.
- Dahrendorf, R. (1961). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (10. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Denzin, N.K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction publishers.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.). (2014). *QUALIDAT – Die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner/innen*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/qualidat/default.aspx#> [18.03.2014].
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.). (2014a). *Studiengangsdatenbank*. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung.html> [18.03.2014].
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.). (2014b). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/> [18.03.2014].
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Dewe, B. (1999). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl.) (S. 714-757). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske+Budrich.
- Dewe, B., Frank, G. & Hüge, W. (Hrsg.). (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung*. München: Max Hueber.
- Dieckmann, B. (1982). Einführungsreferat: Zur Situation der Erwachsenenbildung in Berlin-West und zur Lage der Berliner VHS-Dozenten. In B. Dieckmann & B. Reichhelm (Hrsg.), *Zur Arbeitssituation und Perspektive nebenberuflicher Volkshochschul-Dozenten* (S. 4-15). Berlin: TU Berlin.

- Diller, A. (2014). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In DJI (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 12-27). WiFF Wegweiser, Bd. 7. München: DJI.
- Dinkelaker, J. (2011). Lernen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 133-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dobischat, R. Fischell, M. & Rosendahl, A. (2010). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 163-181). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Opladen: Barbara Budrich.
- Dudek, J. & Gebrande, J. (2012). *Quereinsteige in den Erzieherinnenberuf*. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in den Erzieherinnenberuf. WiFF Studien, Bd. 19. München: DJI.
- Eckardt, A.-K. (2010). *Kein Kinderspiel*. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/beruf-erzieherin-kein-kinderspiel-1.522539> [28.01.2014].
- Eckert, M. & Schäpe, A. (2000). Erste Kurzauswertung der AbsolventInnen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt. *Der pädagogische Blick*, 8 (2), 97-108.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (S. 7-25). Hohengehren: Schneider.
- Elbing, E. (1983). 5. Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In R. Dieterich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (Hrsg.), *Die Psychologie der Lehrer-Persönlichkeit* (S. 110-135). Studienreihe Pädagogische Psychologie. München: Ernst Reinhardt.
- Enders, A. (2010). *Vorschulerziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erikson, E.H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013). *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter*. WiFF Kooperationen, Bd. 2. München: DJI.
- Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild–Fremdbild* (S. 50-80). Weinheim und München.
- Faulstich, P. (2008). Weiterbildung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 647-682). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1979). *Selbstkonzeptforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer, G., Dahms, V., Bechmann, S., Bilger, F., Frei, M., Wahse, J. & Möller, I. (2008). *IAB Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Langfristig handeln, Mangel ver-*

- meiden: Betriebliche Strategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels*, Bd. 3. Nürnberg: IAB. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2008/fb0308.pdf> [18.03.2014].
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forßbohm, D. (2010). *Berufswahl als Entscheidung. Eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten zur Berufswahl unter geschlechtsspezifischer Perspektive*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Frey, H.P. & Haußer, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H.P. Frey & K. Haußer (Hrsg.), *Identität* (S. 3-26). Stuttgart: Enke.
- Fried, L. & Roux, S. (2006). Zur Pädagogik der frühen Kindheit im 21. Jahrhundert – Desiderata. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 378-382). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Bd. 19. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Schnadt, P. (Hrsg.). (2007). *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder in der Frühpädagogik*. München: Reinhardt.
- Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Fuchs, S., Kollmannsberger, M., Schwickerath, A. Barz, H. Hippel, A. von, Tippelt, R. (2009). Fortbildungsinteressen und -bedarfe. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 143-199). Weinheim: Beltz.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Kurzfassung. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Frankfurt a. Main: GEW.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Darmstadt: GEW.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen*. Frankfurt a. Main: GEW.
- Fuhr, T. (1994). Pädagogik und Organisation. *Pädagogische Rundschau*, 48 (5), 579-591.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gaigl, A. (2014). Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In DJI (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 34-53). WiFF Wegweiser, Bd. 7. München: DJI.
- Gebrande, J. (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen*. WiFF Expertisen, Bd. 17. München: DJI.

- Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold, & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.) (S. 125-152). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.). (2014). *Bildungspläne*. Verfügbar unter <http://www.gew.de/Bildungsplaene.html> [28.01.2014].
- Giesecke, H. (2013). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. (11. Aufl.) Weinheim: Beltz: Juventa.
- Giesecke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Giesecke, W. (1997). Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In R. Brödel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen* (S. 273 – 284). Opladen: Leske+Budrich.
- Giesecke, W. (2002). Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach und P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 197-208). Opladen: Leske+Budrich.
- Giesecke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planern und Dozenten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4, 37-46.
- Giesecke, W. (2008). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 45–62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Giesecke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 385-403). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 109-120). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahn, D. (2011). *Competencies: How they are acquired and measured*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gnahn, D. & Bilger, F. (2013). Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 110-124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Göhlich, M. (2011a). Institutionen und Organisationen. In Kade, J., Helsper W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 93-101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, M. (2011b). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 138-152.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung*. Verfügbar unter <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/>

- stories/Publications/GERMAN\_BROCHURE\_FOR\_WEBSITE.pdf (Tuning-Projekt) [31.01.2014].
- Grabowski, U. (2007). *Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie (1. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Grimm, R., Tsouvalla, S. & Stadler, A. (2010). Qualität in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. von Hippel & R. Grimm (Hrsg.), *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 31-41). WiFF Expertisen, Bd. 3. München: DJI.
- Grotlüschen, A., Haberzeth, E. & Krug, P. (2011). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 347-366). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruber, H., Harteis, C. & Kraft, S. (2004). *Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildungner/innen*. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Grünhagen, M. (1996). Das Personal in der betrieblichen Bildungsarbeit. Von der „ungeklärten Klarheit“ im Aufgaben- und Selbstverständnis. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 46 (4), 340-349.
- Hansman, C.A. & Mott, V.W. (2010). Adult Learners. In C.E Kasworm, A.D. Rose & J.M. Ross-Gordon (Hrsg.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (S. 13-24). California: Sage.
- Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartig, C. (2008). *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. Weinheim: Beltz.
- Hartig, C. (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstreflexion. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 205-232). Wiesbaden: VS Verlag.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heilinger, A. (2008). Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 4. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [07.03.2014].
- Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Heinz, W.R. (1998). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelman & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (5. Aufl.) (S. 397-416). Weinheim: Beltz.
- Hellberg, B.-M. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. WiFF Studien, Bd. 5. München: DJI.
- Helsper, W. (2006). Sozialisation. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7. Aufl.) (S. 79-90). Opladen: Barbara Budrich.

- Helsper, W. (2007). Profession. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 576-577). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268-288.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 248-267.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen*. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven (S. 63-88). Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen*. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von & Grimm, R. (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Bd. 3. München: DJI.
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 801-811). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hippel, A. von, Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (5), 663-678.
- Hippel, A. von, Reich, J. & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität – teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 145-155.
- Hippel, A. von, Buschle, C., Hummel, L. & Thalhammer, V. (2010). Qualität in der Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Grimm. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Bd. 3 (S. 10-30). München: DJI.
- Hippel, A. von, Buschle, C., Schütz, J., Fuchs, S., Nittel, D., Dellori, C., Siewert-Kölle, A. & Wahl, J. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 200-254). Weinheim: Beltz.
- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. *Report*, 49, 80-89.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, H. (2013). Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 311-324). Wiesbaden: Springer.
- Hornstein, W. & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (6), 749-770.
- Hörster, R. (1995). Pädagogisches Handeln. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 35-42). Opladen: Leske+Budrich.

- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshauser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281-300). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Iller, C. (2010). Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 114-125). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Iller, C. (2014). Kompetenzprofile von Lehrpersonen in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In O. Hartung, M. Rumpf & M. Schemmann (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag (in Druck).
- Iller, C. & Hippel, A. von. (2011). *Vorhabensbeschreibung zum Projekt: Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Unveröffentlichter Projektantrag, RKU Heidelberg/LMU München.
- Ipfling, H.-J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrer/innen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- James, W. (1999). The self. In R.F. Baumeister (Hrsg.), *The self in social psychology* (S. 69-77). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. WiFF Expertisen, Bd. 1. München: DJI.
- Janssen, R. (2011). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. WiFF Studie, Bd. 9. München: DJI.
- Joas, H. (1978). *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie* (3. Aufl.). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Jörissen, B. (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 87-108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörissen, B. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2010). *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kade (1990). *Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (1991). Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (S. 78-89). Frankfurt a. Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Kassel, H. (1978). *Rollentheorie und Symbolischer Interaktionismus im Spannungsfeld von Subjektivität und Objektivität*. Stuttgart: HochschulVerlag.
- Kegan, R. (1994). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben* (3. Aufl.). München: Kindt.

- Keiner, E., Kroschel, M., Mohr, H. & Mohr, R. (1997). Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (5), 803-825.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2001). Validitätskonzepte und Validierungsstrategien bei der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In S. Kluge & U. Kelle (Hrsg.), *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*. Statuspassagen im Lebensverlauf (Bd. 4) (S. 135-166). Weinheim und München: Juventa.
- Keupp, H., Ahbe, G., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (Hrsg.). (2006). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (4. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Kim, T.-W. (1999). *G. Simmel, G.H. Mead und der Symbolische Interaktionismus*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Kiss, G. (1977). *Einführung in die soziologischen Theorien II* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kluge, S. (1999). *Empirische begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kollmannsberger, M. & Fuchs, S. (2009). Qualifikation und Kompetanzanforderungen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildnerinnen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 38-62). Weinheim: Beltz.
- König, A. (2014). Vorwort. In DJI (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 5-6). WiFF Wegweiser, Bd. 7. München: DJI.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kosubek, T., Schwickerath, A., Kollmannsberger, M. & von Hippel, A. (2009). Fortbildungsmotive und -barrieren. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 114-142). Weinheim: Beltz.
- Kraft, S. (2005). *Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung*. Bonn: DIE. Verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf) [18.03.2014].
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. Bonn: DIE. Verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf) [31.1.2014].
- Kraft, S. (2011). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 405-426). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krapp, A. (2007). Lehren und Lernen. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 454-457). Weinheim: Beltz.

- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, L. (1993). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 66-92). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C. & Züchner, I. (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) [11.03.2014].
- Laewen, H.-J. (2006). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 96-107). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2005). *Zum Kompetenz-Modell*. Verfügbar unter [http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof.\\_Nieke/Kompetenz\\_Modell.pdf](http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof._Nieke/Kompetenz_Modell.pdf) [11.03.2014].
- Levins, R. (1966). The Strategy of Model Building in Population Biology. *American Scientist*, 54, 421-431.
- Liesch, K. (2002). Lektion IV Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (6. Aufl.) (S. 67-84). Opladen: Leske+Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lorber, K. & Neuß, N. (2010). Berufswissen von Elementarpädagoginnen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik* (S. 18-28). Berlin: Cornelsen.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil*. (3. Aufl.) (S. 228-259). Stuttgart: Enke.
- Mania, E. & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (S. 75-92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Martin, A. & Langemeyer, I. (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 2014* (S. 43-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (S. 323-333). Weinheim: Juventa.
- Mead, G.H. (1934), *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago. Verfügbar unter [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html) [10.03.2014].
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.97-106). Weinheim: Juventa.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Metzinger, A. (2006). Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 348-357). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Das Expert/inneninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.457-471). Weinheim: Juventa.
- Miller-Kipp, G. & Oelkers, J. (2007). Erziehung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 204-211). Weinheim: Beltz.
- Minsel, B. (2011). Eltern- und Familienbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 865-872). Wiesbaden: VS Verlag.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J., Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 180-203). Heidelberg: Springer.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In H.D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Beltz.
- Müller, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturell Dimensionen der Selbstverwirklichung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mummendey, H.D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H.D. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Münch, R. (2002). *Soziologische Theorie. Bd. 1: Grundlegung durch die Klassiker*. Frankfurt: Campus.
- Nave-Herz, R. (1977). *Die Rolle des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand.
- Nentwig-Gesemann I. (2008). Rekonstruktivistische Forschung in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 251-264). Opladen: Barbara Budrich.
- Neuß, N. (2010). Einleitung. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 13-17). Berlin: Cornelsen.

- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13-27). Opladen: Leske+Budrich.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. & Völzke, R. (Hrsg.). (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 2, 54-59.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2008). *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen*. Unveröffentlichter Projektantrag an die DFG, Frankfurt a. Main/München.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2010). Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 136–146.
- Nittel D. & Schütz, J. (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 111-130). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D., Schütz, J., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2011). Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 167-183.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Nuissl, E. (2005). Professionalisierung in Europa. *REPORT*, 28 (4), 47-56.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 171-181). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 329-346). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nuissl, E. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oberhuemer, P. (2009a). Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern, Orientierung für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 651-665.

- Oberhuemer, P. (2009b). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union, Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse*. Verfügbar unter [www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014\\_bmfscj\\_fachpersonal\\_eu\\_27\\_neu.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfscj_fachpersonal_eu_27_neu.pdf) [02.02.14].
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. WiFF Studien, Bd. 17. München: DJI.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Sozialforschung*. Teil 1 (3. Aufl.) (S. 228–259). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Peters, R. (2010). Professionalität und Handlungsethos. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 74-85). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Projektgruppe „KoprofF“ (2014). *Sachbericht (Abschlussbericht) zum Forschungsprojekt „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte (KoprofF)“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Rabe-Kleberg, U. (1999). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl.) (S. 276-302). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hofman, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2010). *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. WiFF Studie, Bd. 1. München: DJI.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung. Münster: LIT Verlag.
- Reich-Classen, J. & Tippelt, R. (2012). Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Öffentlich verantwortete Institutionen, Betriebe, private Bildungseinrichtungen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (5. Aufl.) (S. 161-186). Opladen: Barbara Budrich.
- Reiger, H. (2009). Symbolischer Interaktionismus. In R. Buber & H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (2. Aufl.) (S. 137-156). Wiesbaden: Gabler Fachverlag.

- Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 53-66). Wiesbaden: VS Verlag.
- Robert Bosch Stiftung (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter [http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/PiK\\_orientierungsrahmen\\_druckversion.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf) [18.03.2014].
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH. Verfügbar unter [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung\\_Studie\\_PiK\\_2011\\_Ausbildungswege.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf) [18.03.2014].
- Roßbach, H.-G. & Frank, S. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 255-270). Opladen: Barbara Budrich.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, G.E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Schäfers, B. (2002). Die soziale Gruppe. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (6. Aufl.) (S. 127-142). Opladen: Leske+Budrich.
- Scherr, A. (2002). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (6. Aufl.) (S. 45-66). Opladen: Leske+Budrich.
- Schex, L. (2013). *Außendarstellung und Einflussnahme des Leitbildes von Trägern in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, LMU München.
- Schiersmann, C. (1990). *Wie Lehrende sich verstehen. Aspekte der Rolleninterpretation*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schiersmann, C. & Fuchs, K. (1999). *Beruflicher Verbleib von Absolvent/inn/en im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Projekt ‚Evaluation der Studien- und Berufssituation von Absolvent/inn/en im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft‘, Teilprojekt II. Heidelberg.
- Schiersmann, C. & Strauß, H.-C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Weiterbildungsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schilling, M. (2012). *Fachkräftebedarf in Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2020. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Matthias Schilling. München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.

- Schmidt, B. (2010). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 661-675). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 351-363). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmiel, M. (1977). *Berufspädagogik. Teil III Berufliche Weiterbildung*. Trier: Speer-Verlag.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schreiner, S.A. (2008). Wie und wo muss die Pädagogik der frühen Kindheit professionalisiert werden? In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 329-340). Opladen: Barbara Budrich.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (S. 149-158). Weinheim: Juventa.
- Schulenberg, W. (1972). Erwachsenenbildung als Beruf. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 7-23). Braunschweig: Westermann.
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, J. & Nittel, D. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Grundlagen der Erwachsenenbildung Bd. 70 (S. 229-212). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schütz, J., Wahl, J., Buschle, C., Dellori, C., Nittel, D. & Tippelt, R. (2014). Methodisches Vorgehen und Stichprobe im Überblick: Studiendesign und Forschungspraxis. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 32-59). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seidel, S., Bilger, F. & Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 36-49). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 122-137.
- Seitter, W. (2013). Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 33-48). Wiesbaden: Springer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf) [18.03.2014].
- Seydel, F. (2008). Biografische Verwirrungen. Ästhetische Verfahren in der Arbeit zum beruflichen Selbstbild von Lehrkräften. In M. Dörr, H. von Felden, K. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Hrsg.), *Erinnerung – Reflexion – Geschichte* (S. 165-178). Wiesbaden: VS Verlag.

- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation & Bildungsbeteiligung Studentexte für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sorg-Barth, C. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildung und Arbeitsfelder. Projektergebnisse Seepro*. Verfügbar unter: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831\\_bmfsfj\\_fachpersonal\\_eu27.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfsfj_fachpersonal_eu27.pdf) [18.03.2014].
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.
- Staudinger, U.M. & Greve, W. (1997). Das Selbst im Lebenslauf: Brückenschläge und Perspektivenwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 3-18.
- Stockfisch, C., Stricker, M. & Meyer, A. (2008). *Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“*. Arbeitspapier 162. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. Verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_162.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_162.pdf) [18.03.2014].
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Reihe: Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2008). *Geschichte der Erziehung* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-132). Opladen: Leske+Budrich.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 206-222.
- Tietgens, H. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 25-41). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Forschungsbericht. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Tippelt, R. (1981). *Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Theorien, Ergebnisse und Probleme der beruflichen Bildungs- und Qualifikationsforschung*. Frankfurt a. Main: Peter D. Lang.
- Tippelt, R. (2006). Beruf und Lebenslauf. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.) (S. 95-111). Wiesbaden: VS Verlag.

- Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen. In H.-E. Tenorth, & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 444-447). Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (2010). Demografischer Wandel und das Lernen Älterer. In A. Wolter, Wiesner, G. & Koepernil, C. (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven Lebenslangen Lernens* (S. 35-52). Weinheim: Juventa.
- Tippelt, R., Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 11-17). Weinheim: Beltz.
- Wahl, J., Nittel, D. & Tippelt, R. (2014). Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (2014), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 120-164). Weinheim: Beltz.
- Wasmund, S. (2013). *Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html> [28.01.2014].
- Weiland, M. & Ambos, I. (2008). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – kompakt*. Bonn: DIE.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Weiß, R. (2011). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 367-384). Wiesbaden: VS Verlag.
- Weymann, A. (2001). Interaktion, Sozialstruktur und Gesellschaft. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 93-121). Frankfurt a. Main: Campus.
- Weymann, A. (2004). *Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), 60-76.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_weiterbildungseinrichtungen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf) [06.03.2014].
- Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.
- Witzel, A. (2000). Das Problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Verfügbar unter [www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm) [18.03.2014].
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate aus der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ziep, K.-D. (1990). *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (Hrsg.). (2004). *Psychologie* (16. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 9-18). Wiesbaden: VS Verlag.

