

WIFF STUDIE

BAND 38

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Empirische Analysen einer bundesweiten
Befragung zu Strukturen und Prozessen
sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie

*Angélique Gessler
Veronika Gruber*

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2022): Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Coronapandemie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 38. München

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Gabriele Ernst, Icking

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN: 978-3-86379-403-3

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff32022>

Angélique Gessler/Veronika Gruber

Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertagesein- richtungen

Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen
und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Fort- und Weiterbildung ist insbesondere angesichts der Notwendigkeit, lebenslang zu lernen, eine wichtige Säule der Professionalisierung von Fach- und Führungskräften. Bekannt ist, dass Erzieherinnen und Erzieher eine außerordentlich weiterbildungsaffine Berufsgruppe sind. Sie nehmen häufiger an non-formaler Fort- und Weiterbildung teil als verwandte Berufsgruppen. Zugleich ist ihr Weiterbildungsverhalten jedoch durch die Teilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen gekennzeichnet, von denen davon auszugehen ist, dass sie im Hinblick auf den Transfer neuen Wissens in die Praxis wenig nachhaltig sind. Vonseiten der Träger und der Leitung wird Fort- und Weiterbildung zwar strukturell gut unterstützt, dennoch erscheinen diese Aktivitäten bislang noch etwas beliebig. Sie sind wenig mit der Konzeptions- und einer systematischen Personalentwicklung verzahnt.

Dieser Frage der Nachhaltigkeit des in der Weiterbildung erworbenen Wissens, der dafür erforderlichen Aneignungs- und Transferprozesse widmet sich die vorliegende Studie, in der Leitungs- und Fachkräfte dazu befragt wurden, wie sie sich selbst fort- und weiterbilden, ob und wenn ja, wie sie dieses Wissen in der Praxis anwenden und innerhalb des Teams weitergeben. Dabei wird der Blick nicht nur auf non-formale Weiterbildungen, sondern vor allem auch auf informelle Lern- und Austauschprozesse gerichtet. Zudem werden neben den Aktivitäten der Fach- und Führungskräfte auch die organisationalen Rahmenbedingungen, unter denen Wissenserwerb und Wissenstransfer geschehen, betrachtet. Ziel der Studie ist es, Ansatzpunkte für ein systematisches Wissensmanagement herauszuarbeiten und damit Impulse für die Weiterentwicklung der (Weiterbildungs-)Praxis zu liefern.

Wir danken den Leitungs- und Fachkräften, die sich trotz der erschwerten Arbeitsbedingungen unter der Corona-Pandemie die Zeit für die Teilnahme an dieser Befragung genommen und somit zum „Wissenstransfer“ beigetragen haben. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine ertragreiche Lektüre.

München, im Juli 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Theoretische Rahmung	10
2.1	Wissensbegriff	10
2.2	Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers	11
2.2.1	Wissenserwerb: Aneignung von Wissen	11
2.2.2	Wissenstransfer: Anwendung und Austausch von Wissen	12
2.3	Wissensmanagement: Strukturen und Steuerung von Wissenserwerb und -transfer	13
2.4	Zusammenfassung	14
3	Forschungsstand	15
3.1	Strukturen des Wissenserwerbs und -transfers in der Kita	15
3.2	Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers von Fach- und Leitungskräften	16
3.3	Wissenserwerb und -transfer während der Corona-Pandemie	18
3.4	Zusammenfassung	18
4	Konzeption und methodisches Design der Studie	19
4.1	Konzeption und Fragestellungen	19
4.2	Methodisches Design	20
4.2.1	Stichprobenziehung und Rücklauf	20
4.2.2	Erhebungsmodi	20
4.2.3	Fragebogenkonstruktion	21
4.2.4	Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren	22
4.2.5	Beschreibung der Stichprobe	22
5	Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs und -transfers in Kitas	24
5.1	Non-formale Weiterbildung	25
5.2	Informelle Weiterbildung	31
5.3	Wissenstransfer	34
5.4	Zusammenfassung	42
6	Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers von Leitungs- und Fachkräften in Kitas	42
6.1	Non-formale Weiterbildung und Wissenstransfer	43
6.1.1	Teilnahme an non-formalen Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten	44
6.1.2	Bedingungen und Merkmale der letzten Weiterbildung	50
6.1.3	Wissenstransfer nach der letzten Weiterbildung	54
6.1.3.1	Transferbedingungen	55
6.1.3.2	Bewertung der letzten Weiterbildung und Wissensanwendung	60
6.1.3.3	Wissensaustausch nach der letzten Weiterbildung	64
6.2	Informelle Weiterbildung und Wissenstransfer	66
6.2.1	Teilnahme an informeller Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten	67
6.2.2	Wissenstransfer in der Kita	72
6.3	Zusammenfassung	84

7	Fazit und Ausblick	86
8	Literatur	92
9	Anhang	98
9.1	Tabellen	98
9.2	Abbildungsverzeichnis	104
9.3	Tabellenverzeichnis	105
9.4	Abkürzungsverzeichnis	106

1 Einleitung

Kontinuierlicher Wissenserwerb und Wissenstransfer aufseiten des pädagogischen Personals sind für die Sicherung der Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland heute bedeutender denn je. Berufsbezogenes pädagogisches Wissen erfüllt im Arbeitsfeld nämlich wichtige Funktionen, die vor dem Hintergrund fortdauernder gesellschaftlicher Umwälzungen und Veränderungsprozesse wie der enormen Expansion des Kita-Systems sowie der gestiegenen Herausforderungen und Ansprüche an die pädagogische und organisatorische Arbeit des pädagogischen Personals, die nicht zuletzt mit der Corona-Pandemie und wiederkehrenden Flüchtlingsströmen weiter zugenommen haben, von großer Relevanz sind.

Erstens beeinflusst berufsbezogenes Wissen das Handeln der Fachkräfte – und zwar nicht nur im Vollzug selbst, sondern auch in den zeitlich vor- und nachgelagerten Prozessen der Reflexion –, und es fungiert zudem als *Inhalt*, der z.B. an die Eltern weitergegeben werden kann. Zweitens hat es für die einzelne Person einen identitätsstiftenden Charakter, da es die Zugehörigkeit zur Profession verdeutlicht und die Vermittlung zwischen Beruflichem und Alltäglichem ermöglicht. Drittens sichert es aus Sicht der Institution in bestimmtem Maß ein einheitliches professionelles Handeln in pädagogischen Situationen, in denen generell große Gestaltungsspielräume herrschen (Faas 2013, S. 102–104; Oelkers/Tenorth 1993, S. 23; Terhart 1993, S. 135). Damit stellt berufsbezogenes Wissen eine wichtige Grundlage für Professionalität und Qualität pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar.

Um hohe Qualitätsstandards zu sichern sowie weiterzuentwickeln, wird daher seit längerem die Professionalisierung der Fachkräfte nicht nur durch eine angemessene Ausbildung (Stichwort Akademisierung), sondern auch durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung¹ gefordert und als nötig erachtet (Friederich 2019, S. 169; Leu/Kalicki 2014, S. 193–195). Berufsbezo-

gene Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang oft als „Hoffnungsträger“ und bedeutendes Instrument für einen gelingenden Innovations- und Transformationsprozess in Kindertageseinrichtungen betrachtet (König/Buschle 2017, S. 128; Iller 2015, S. 167). Dabei wurde die Wirksamkeit von organisierten Weiterbildungen in der Frühpädagogik bislang gerade im deutschsprachigen Raum kaum erforscht (Egert/Kappauf 2019, S. 139; Friederich 2019, S. 171). Dies liegt unter anderem an der „fehlenden Tradition einer evidenzbasierten Praxis und Politik“ (Faas/Dahlheimer 2015, S. 66), aber auch an der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und des Wirkungsgefüges (Friederich 2019, S. 170; Faas/Dahlheimer 2015, S. 66) sowie den damit verbundenen methodischen Herausforderungen und Problemen bei der Messung von Weiterbildungseffekten (Egert/Kappauf 2019, S. 146).

Inzwischen ist zwar bekannt, dass frühpädagogische Fachkräfte eine ausgesprochen weiterbildungsaffine Berufsgruppe sind, was sich an hohen Teilnahmequoten zeigt. Laut der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 hatten z.B. über 80% der befragten Leitungs- und Fachkräfte in den vergangenen zwölf Monaten an non-formalen berufsbezogenen Fort- oder Weiterbildungen teilgenommen (Buschle/Gruber 2018, S. 59), was ein deutlich größerer Anteil als in anderen Berufsgruppen ist (Schönfeld/Behringer 2017, S. 67). Allerdings handelt es sich meist um kurzzeitige Weiterbildungen, die größtenteils ohne Zertifikat enden (Buschle/Gruber 2018, S. 59, 64), und die Qualität der besuchten Veranstaltungen dürfte aufgrund der geringen Steuerung und Regulierung des Weiterbildungsangebots sehr unterschiedlich sein (Friederich 2017, S. 334). So kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern sich solche Weiterbildungen tatsächlich positiv auf die pädagogische Praxis und damit auf die Professionalität auswirken. Die NUBBEK-Studie (Tietze u.a. 2013) ergab etwa, dass die pädagogische Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen trotz der hohen Weiterbildungsbeteiligung „ähnlich schlecht ausfällt wie vor 20 Jahren“, weshalb angenommen wird, dass „der Transfer von Wissen aus Fortbildungen der ‚Missing Link‘ zur Erklärung“ sein könnte (Ulber/Strehmel 2019, S. 59).

Im Unterschied zu formaler Ausbildung und non-formalen Fort- und Weiterbildungen fristen informellere Formen des Wissenserwerbs wie Supervision, Hospitationen oder selbst initiierte, informelle Lernprozesse bei der Arbeit in den Debatten um Professionalisierung

1 Im Folgenden wird oft der Begriff Weiterbildung synonym für das Begriffspaar Fort- und Weiterbildung verwendet.

und Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung bislang eher ein Schattendasein. Dabei hat informelles Lernen am Arbeitsplatz in der allgemeinen beruflichen Bildung bereits seit den 80er-Jahren stark an Bedeutung gewonnen und ergänzt organisierte Formen wie Lehrgänge, Kurse und Seminare oder ersetzt sie zum Teil sogar (Dehnbostel 2016b, S. 344). Zudem dürften informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz gerade auch für die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle spielen (Friederich 2017, S. 373), denn in Kindertageseinrichtungen liegen viele Wissensbestände nur implizit vor (Thole u.a. 2016, S. 6), und informelles Lernen sollte insbesondere für Berufsanfängerinnen und -anfänger sowie Quereinsteigerinnen und -einsteiger relevant sein. Außerdem versprechen informelle Lernformate gerade mit Blick auf den Transfer sehr erfolgreich zu sein (z.B. Egert u.a. 2017, S. 61). Die Konzentration auf formale und non-formale Weiterbildung greift damit zu kurz. „Das informelle Lernen am Arbeitsplatz muss für die Professionalisierung der Fachkräfte berücksichtigt werden, [auch] um formale und non-formale Lernprozesse zu unterstützen und den Transfer zu gewährleisten“ (Friederich 2017, S. 345f.).

Weitere Aspekte, die bislang wenig Beachtung finden, sind Wissenstransferprozesse in Kindertageseinrichtungen im Sinne eines Austauschs im Team, der als Grundlage für ein organisationales Lernen gesehen werden kann. Auch hierzu liegen nur wenige Forschungsergebnisse vor, obwohl man in den letzten Jahren vermehrt zu der Einsicht gekommen ist, dass es sich bei der „Qualitätsentwicklung um ein mehrdimensionales Konstrukt“ handelt (Geiger 2019, S. 8) und es nötig ist, auch Lernprozesse von Teams und Organisationen in den Blick zu nehmen und zu fördern (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2012, S. 13f.).

Die vorliegende WiFF-Studie schließt an diese Forschungsdesiderate an, indem sie unterschiedliche Formen des Erwerbs und Transfers von Wissen berücksichtigt und die individuellen Handlungen und Orientierungen mit den organisationalen Gegebenheiten und Strukturen verknüpft. Ziel ist es, mehr darüber zu erfahren, wie Kindertageseinrichtungen Wissenserwerb und -transfer organisieren und unterstützen (Organisationsebene) und wie Fachkräfte unter den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen neues Wissen erwerben, weitergeben und anwenden (Individualebene). Zudem sollen Zusammenhänge zwischen

beiden Ebenen herausgearbeitet werden, um idealerweise Handlungsempfehlungen für ein *Wissensmanagement* in Kindertageseinrichtungen abzuleiten. Damit schließt die Studie unmittelbar an bisherige WiFF-Studien zur Weiterbildung (Beher/Walter 2012; Buschle/Gruber 2018) sowie zur Personalentwicklung (Strehmel/Overmann 2018; Geiger 2019) an und verbindet deren Perspektiven. Gleichzeitig fokussiert die Studie verstärkt informelle Formen berufsbezogener Weiterbildung sowie den Wissenstransfer und liefert erste Hinweise zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Lernprozesse der Leitungs- und Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

2 Theoretische Rahmung

Mit den Themen Wissenserwerb und Wissenstransfer befassen sich verschiedenste Disziplinen und Forschungsbereiche, z.B. Erwachsenenpädagogik, Organisationspädagogik, Psychologie und Betriebswirtschaft. Diese nehmen jeweils eine andere Perspektive ein, betonen bestimmte Aspekte und verwenden unterschiedliche Begrifflichkeiten. Die vorliegende Studie nimmt Bezug auf mehrere theoretische Ansätze und Modelle, um die Prozesse und Strukturen des Erwerbs und Transfers von Wissen in Kindertageseinrichtungen zu beschreiben sowie Zusammenhänge zwischen den Ebenen des Individuums und der Organisation (inklusive Team) aufzuzeigen. Der Begriff *Wissen* ist dabei zentral und anschlussfähig an die verschiedenen disziplinären Zugänge.

2.1 Wissensbegriff

Wissen ist zunächst definitorisch von Informationen sowie von Daten und Zeichen zu unterscheiden. Werden Daten, die aus kodierte Zeichen bestehen, in einen Bedeutungskontext gestellt und interpretiert, werden daraus Informationen. Erst durch die zweckmäßige Vernetzung und Verarbeitung von Informationen entsteht Wissen (North 2016, S. 36f.). „Informationen sind sozusagen der Rohstoff, aus dem Wissen generiert wird, und die Form, in der Wissen kommuniziert und gespeichert wird“ (North 2016, S. 37; Nonaka/Takeuchi 1995, S. 58).

Wissensverständnis der Studie: Der WIFF-Fachkräftebefragung 2020/21 liegt ein gemäßigtes konstruktivistisches Lern- bzw. Wissensverständnis zugrunde, das unter anderem den Vorteil hat, dass es für die Analysen sowohl auf der individuellen als auch auf der organisationalen Ebene einsetzbar ist (Gerstenmeier/Mandl 2010, S. 169, 175f.).² Wissen wird demnach von Perso-

nen auf der Basis von Informationen durch subjektive Interpretation und Verknüpfung mit persönlichen Überzeugungen und Erfahrungsmustern in bestimmten Situationen konstruiert und ist grundsätzlich personengebunden (Wiater 2007, S. 15f.; Probst u.a. 2006, S. 21). Wissen kann auch in objektivierter Form vorliegen, wobei es sich dann streng genommen um Informationen (Informationswissen) handelt (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 14). Dass im Zuge des Erwerbs und Austauschs von Informationen Lernprozesse stattfinden und Wissen konstruiert wird, wurde im Rahmen der Studie vorausgesetzt. Es wird demnach ein weiterer Wissensbegriff verwendet und in Anlehnung an Stefan Faas von „berufsbezogenem Wissen“ (Faas 2013) gesprochen, um den Bezug zum Arbeitsfeld hervorzuheben.

Wissen und pädagogisches Handeln: Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass berufsbezogenes Wissen in positivem Zusammenhang mit professionellem pädagogischem Handeln steht. „*Wissen und Können*“ sind sozusagen die Grundlage von Professionalität, wobei diese sich „*weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosierten Praktikers*“ beschränkt (Nittel 2000, S. 71, Hervorhebung i.O.). Um in einer spezifischen vieldeutigen pädagogischen Situation professionell zu handeln, ist vielmehr eine erfolgreiche Verknüpfung der Komponenten nötig, d.h. „eine geglückte Form der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und situativen Bewältigungsmustern“, auch unter Einbezug „weiterer Varianten des Wissens“ wie Werte oder Normen (Nittel 2000, S. 72). Das Erlangen von Professionalität erfordert damit den Erwerb eines „relevanten Kernfundus des Wissens“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 284). Berufsbezogenes Wissen ist also eine entscheidende, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für professionelles, kompetentes pädagogisches Handeln.

Auch die kompetenztheoretische Perspektive betont die Bedeutsamkeit des Wissens neben anderen Voraussetzungen: „Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen)“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 13). Dies verdeutlicht, dass der Kompetenzbegriff über den Wissensbegriff hinausgeht, indem er die allgemeine Fähigkeit zur erfolgreichen Lösung komplexer Aufgaben in spezifischen

2 Hier ist vor allem die Theorie des situierten Lernens zu nennen, die die Bedeutsamkeit der Kontextualität des Lernens und damit der Lernumgebungen am Arbeitsplatz hervorhebt (Gerstenmeier/Mandl 2010, S. 172f.).

Situationen umfasst (ebd.), die sich in der Performanz einer vollführten Handlung äußert. In Abgrenzung dazu bezeichnet Wissen zunächst „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 10).

Wissensformen: Bedeutsam für den Erwerb und Transfer von Wissen ist zudem, in welcher Form es vorliegt. Erstens ist grundsätzlich zwischen *Theorie-* und *Praxiswissen* zu unterscheiden (Fried 2003). Während theoretisches berufsbezogenes Wissen vorwiegend wissenschaftlich begründete Kenntnisse und Inhalte meint, beschreibt Praxis- oder Handlungswissen solche Wissensformen, die im Rahmen der Interaktion in pädagogischen Handlungen und der Tätigkeit in den Einrichtungen entstehen (Organisations-, Interaktions-, Beratungswissen). Daneben existiert sogenanntes übergeordnetes Selbstwissen (Faas 2013, S. 116–123).

Zweitens kann *explizites* und *implizites Wissen* unterschieden werden. Diese Differenzierung geht ursprünglich auf Michael Polanyi zurück, der von „tacit knowledge“ und „non-tacit knowledge“ spricht (Polanyi 1966). Explizites Wissen kann leicht artikuliert oder kodifiziert sowie z.B. in Dokumenten gespeichert und zugänglich gemacht werden. Implizites Wissen ist hingegen oftmals unbewusst vorhanden und nur schwer oder gar nicht artikulierbar (Wiater 2007, S. 22). Gerade in Kindertageseinrichtungen ist implizites Wissen in Form von verinnerlichtem Erfahrungswissen von großer Bedeutung für kompetentes, professionelles Handeln (Schneider 2017, S. 223; Nentwig-Gesemann u.a. 2012, S. 13).

Drittens kann Wissen nicht nur auf *individueller Ebene*, sondern auch auf *kollektiver, organisationaler Ebene* (Team, Einrichtung) vorliegen (Eichrodt 2017, S. 38f.), wobei kollektives Wissen stets „mehr als die Summe des Wissens einer Anzahl von Individuen darstellt“ (Probst u.a. 2006, S. 21). Dies bedeutet, dass die Strukturen und Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers auch auf bzw. zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden können, wobei es im Kern stets die Individuen sind, d.h. die Fachkräfte selbst, die Wissen erwerben, weitergeben und anwenden.

2.2 Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers

In der vorliegenden Studie stehen die Prozesse des Erwerbs und Transfers von Wissen in Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt. Im Folgenden werden diese Begriffe daher näher erläutert.

2.2.1 Wissenserwerb: Aneignung von Wissen

Unter Wissenserwerb wird die Wissensaneignung verstanden, die an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Formen stattfinden kann. In dieser Studie wurde nur der Wissenserwerb von bereits Berufstätigen nach einer ersten Ausbildung betrachtet, der einen konkreten Bezug zur Berufstätigkeit hat, d.h. berufsbezogen ist. Orte der Wissensaneignung sind Ausbildung, (organisierte) Fort- und Weiterbildung, aber auch die professionelle Praxis oder der private Kontext (Faas 2013, S. 123f.). Der Wissenserwerb kann dabei sowohl in eher formalisierter Form (z.B. im Rahmen organisierter Weiterbildungen oder von Praxisanleitung) als auch eher nebenbei stattfinden. Zudem kann Wissen sowohl individuell, z.B. durch das Lesen eines Buches oder das Absolvieren eines Fernstudiums, als auch im Austausch mit anderen Fachkräften erworben werden. Der Begriff Wissenserwerb umfasst damit das gesamte Spektrum an Weiterbildungsaktivitäten, das üblicherweise in formale, non-formale und informelle Lernformen unterteilt wird.

Formale Weiterbildungen werden im klassischen Bildungssystem absolviert und führen zu einem anerkannten Abschluss. Unter non-formaler Weiterbildung wird ein Lernen verstanden, das „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt[findet]“, wie z.B. am Arbeitsplatz oder bei anderen Organisationen, Gruppierungen und Diensten (z.B. Gewerkschaft, Musikschule), und „nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses [führt]“. Informelle Weiterbildung kann eher als „Begleitscheinung des alltäglichen Lebens“ gesehen werden. Im Gegensatz zu den formalen und non-formalen Lernformen findet informelles Lernen nicht unbedingt intendiert statt, „weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.).

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden all diese Orte und Formen des Wissenserwerbs berücksichtigt. Dabei lag der Fokus auf non-formalen und informellen Weiterbildungsaktivitäten der Leitungs- und Fachkräfte sowie auf dem Lernort Praxis, also der Kindertageseinrichtung, als Ort bzw. Ausgangspunkt der Aneignung von berufsbezogenem Wissen. Der Arbeitsplatz hat als Lernort in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit erlangt, und somit sind auch arbeitsintegrierte und informelle Lernformen verstärkt ins Blickfeld gerückt (Dehnbostel 2016b, S. 344). Dies gilt ebenfalls für Kindertageseinrichtungen, von denen gefordert wird, dass sie sich zu einem „Aus- und Weiterbildungsort entwickeln“ sollen (Ebert 2010, S. 3).

2.2.2 Wissenstransfer: Anwendung und Austausch von Wissen

Der Begriff *Transfer* wird in vielfältigen Bedeutungszusammenhängen verwendet und je nach Perspektive und disziplinärem Zugang verschieden definiert (Jahn u.a. 2010). Im Kern geht es beim Transfer (von lat. *transferre* = (hin-)übertragen) stets darum, eine Art von „Wissen“ oder „Können“ von einem Bereich in einen anderen zu übertragen (Faulstich/Zeuner 2010, S. 141). In der vorliegenden WiFF-Studie wird der Wissenstransfer in zwei Formen erfasst: einerseits als Wissensanwendung, andererseits als Wissensaustausch.

Die *Wissensanwendung*, oft auch Lerntransfer genannt, meint den Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Damit spannt der Lerntransfer den Bogen zur pädagogischen Handlung, worin sich die Wirksamkeit der vorangegangenen Lernprozesse und deren Nachhaltigkeit offenbaren. Erst bei der Umsetzung neu gelerntem Wissens in der Praxis kann von einem tatsächlichen Kompetenzerwerb der Fachkräfte gesprochen werden (Hoffer 2017, S. 140). Dieser Prozess ist sehr voraussetzungsreich, und gerade bei non-formalen Fort- und Weiterbildungen funktioniert der Transfer oft nicht reibungsfrei. Es ist daher vom „Transferproblem“ die Rede, d.h. von der „Problematik [...], dass es den Weiterbildungsteilnehmenden häufig nicht optimal gelingt, das in formalisierten Weiterbildungsmaßnahmen Gelernte auf den Arbeitsalltag zu übertragen“ (Tonhäuser 2017, S. 2).

Bislang fehlt eine umfassende Theorie, die den Lerntransferprozess in seiner Komplexität erklären kann. Vielmehr bieten die unterschiedlichen theoretischen

Ansätze und daraus abgeleiteten Modelle (vgl. dazu Lemke 1995) nur „Erklärungsansätze für spezifische Teilaspekte“ (Tonhäuser 2017, S. 7). Viele konzentrieren sich vor allem auf die Bedeutung der Weiterbildungsmerkmale und vernachlässigen das Arbeitsumfeld. Dies gilt auch für die klassischen Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus), auf die in der pädagogisch-psychologischen Forschung häufig zurückgegriffen wird (ebd.). Im Rahmen dieser Studie wird das heuristische Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (1988) herangezogen (vgl. Kap. 6.1.3.1).

Der *Wissensaustausch* meint dagegen den Transfer von Wissen zwischen Personen in Organisationen. Er basiert stets auf Kommunikation (Hoffmann 2009, S. 88f.), die die Grundvoraussetzung dafür ist, dass überhaupt Wissenserwerb und Wissenstransfer stattfinden. „Wissen [ist] von Diskurs und somit Kommunikation untrennbar“ (Eichrodt 2017, S. 39). Der Kommunikations- bzw. Interaktionsprozess auf der Individualebene lässt sich jedoch auch als konstruktivistischer Lehr-Lern-Prozess zwischen Wissensnehmer und Wissensgeber auffassen. So kann an das konstruktivistische Wissensverständnis angeknüpft werden, wonach Wissen nicht als gesamtes Paket, d.h. eins zu eins, übermittelt werden kann, sondern von den beteiligten Personen interpretiert und konstruiert werden muss (Wilkesmann 2009, S. 97f.). Aus der Sicht des Wissensnehmers handelt es sich hierbei sozusagen um Wissenserwerb. Wissen kann aber auch über Speichermedien konserviert (Informationswissen) und folglich unabhängig von der Anwesenheit der Personen getauscht werden (vgl. Kap. 2.3).

Diese Lern- und Transferprozesse bilden die Grundlage kollektiven und organisationalen Lernens in der Kindertageseinrichtung. Um zu erklären, wie Wissen von der individuellen Ebene auf die Team- und Organisationsebene transferiert werden kann, wird auf das Modell der Wissensspirale von Ikujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi (1995) zurückgegriffen. Den Ausgangspunkt der Wissensumwandlungsprozesse bildet dabei die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen, die auf jeweils unterschiedliche Weise zwischen Personen transferiert werden können (vgl. Kap. 6.2.2).

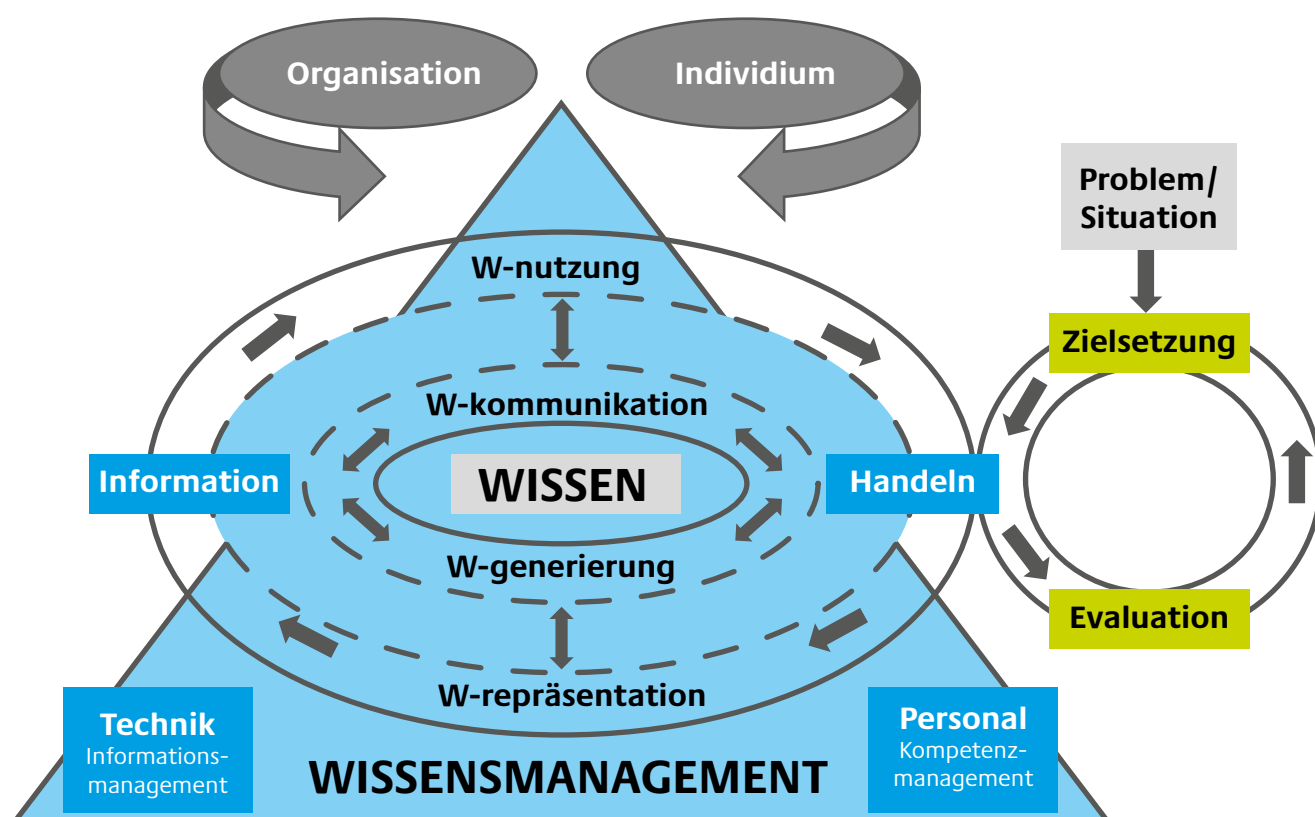
2.3 Wissensmanagement: Strukturen und Steuerung von Wissenserwerb und -transfer

Im Zuge der Debatten um die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen wurde in den letzten Jahren deutlich, dass „die individuelle Ebene des pädagogischen Handelns nicht ausreicht, um die Qualität in der Kindertagesbetreuung zu erhöhen, und es sich bei der Qualitätsentwicklung um ein multidimensionales Konstrukt handelt“ (Geiger 2019, S. 8). Es geht daher auch nicht nur um die fachlichen Qualifikationen der einzelnen Fachkräfte, sondern überdies um die „Organisationsformen des Lernens“ (Ebert 2010, S. 3). Dementsprechend rücken vermehrt die Einrichtung und ihr Träger, d.h. die Team- und Organisationsebene, in den Fokus. Gefordert wird eine angemessene strategische Personalentwicklung (im weiteren Sinn), die auch die Lernprozesse von Teams

und Organisationen fördert (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2012, S. 13f.).

Der Begriff *Wissensmanagement* fällt in diesem Zusammenhang bezogen auf Kindertageseinrichtungen selten (vgl. hierzu Schneider 2017). Dabei erscheint die Perspektive des Wissensmanagements besonders mit Blick auf die Frage der Steuerung wertvoll, da sie unter anderem die Förderung und Ermöglichung von Prozessen des Wissenserwerbs und -transfers innerhalb der Organisation fokussiert und konkrete Stellschrauben benennt. Als Wissensmanagement kann man „den bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen und den zielgerichteten Einsatz von Wissen in der Organisation [bezeichnen]. Damit umfasst Wissensmanagement die Gesamtheit aller Konzepte, Strategien und Methoden zur Schaffung einer ‚intelligenten‘, also lernenden Organisation. In diesem Sinne bilden Mensch, Organisation und Technik gemeinsam die drei zentralen Standbeine des Wissensmanagements“ (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001, S. 18).

Abb. 1: Vier Prozessbereiche im Wissensmanagement



Quelle: Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 27

Unter den sehr heterogenen Schwerpunktsetzungen von Wissensmanagement und einer entsprechenden Vielzahl von Modellen erscheint das „Münchener Modell des Wissensmanagements“ als Orientierungsrahmen für die vorliegende Studie als besonders tragfähig (vgl. Abb. 1). Dieses bekannte Modell basiert auf pädagogisch-psychologischen Denkansätzen, integriert aber auch relevante betriebswirtschaftliche Ansätze (Wiater 2007, S. 158). Es zeichnet sich dadurch aus, dass es in Anknüpfung an die Idee der lernenden Organisation (Argyris 1997; Senge 1990) die organisationale und individuelle Ebene verbindet und hierbei psychologische Aspekte hervorhebt (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 3, 8–12). Um eine Brücke zwischen den für Wissensmanagement relevanten Organisationsbereichen Technik und Personal zu schlagen, wird Wissen in zwei Zuständen definiert, als Objekt (Informationswissen) und als Prozess (Handlungswissen). Informationswissen ist in irgendeiner Art materialisiert (z.B. Buch, Website), während Handlungswissen an menschliche Interaktion und einen bestimmten Ort gebunden ist und nicht digital erfasst werden kann (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 14–17).³ Zudem werden vier Teilprozesse unterschieden, die als Ankerpunkte der Wissensbewegungen fungieren und so konzipiert sind, dass sie sowohl individuelle als auch organisationale Belange berücksichtigen: Prozesse der Wissensrepräsentation, Wissenskommunikation, Wissensgenerierung und Wissensnutzung (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 22; vgl. Abb. 1).

Bei der *Wissensrepräsentation* geht es darum, Wissen zu identifizieren, zu kodifizieren und in Dokumenten oder mithilfe anderer technischer Mittel zu speichern, um es transparent, zugänglich und nutzbar zu machen (= Wissensspeicherung). Der Prozess der *Wissensnutzung* beschreibt die Herangehensweise, Wissen anwendbar zu machen und auch in Praxis zu überführen, d.h. in Entscheidungen oder Handlungen umzusetzen (= Wissensanwendung). *Wissenskommunikation* umfasst die Prozesse, Wissen zu (ver)teilen, auszutauschen und zu vernetzen, was stets die Kommunikation von Personen erfordert. Auch wissensorientierte Kooperation fällt darunter (= Wissensaustausch). Bei Prozessen der *Wissensgenerierung* geht es um die

Beschaffung von Informationen und deren Verarbeitung in handlungsrelevantes Wissen, also um die Konstruktion und den Aufbau neuen Wissens – entweder allein oder gemeinsam mit anderen (= Wissenserwerb) (Reinmann-Rothmeier 2001b, S. 22–26; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S. 19). Diese Prozesse bringen sozusagen „den Stoff, der bewegt werden soll“, erst hervor und sind daher besonders bedeutsam (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 26).

Im Rahmen eines abgestimmten Wissensmanagements müssen alle vier Teilprozesse, die eng zusammenhängen, Berücksichtigung finden, und problem- und bedarfsorientierte Ziele müssen formuliert sowie anschließend einer Evaluation unterzogen werden (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 20, 27). Die globale Zielrichtung des Wissensmanagements ist es dabei, „organisationales und individuelles Lernen anzustoßen, zu erleichtern, zu unterstützen und zu fördern“ (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 12). Aufgrund seines heuristischen und integrativen Charakters ist dieses Wissensmanagement-Modell geeignet, um die Strukturen und Prozesse des Wissenserwerbs und Wissenstransfers in Kindertageseinrichtungen zu untersuchen.

2.4 Zusammenfassung

Berufsbezogenes Wissen ist von zentraler Bedeutung für ein professionelles pädagogisches Handeln der Fachkräfte und damit für qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Dabei genügt es nicht, nur die Professionalisierung des einzelnen Individuums zu fokussieren, sondern es müssen überdies die Prozesse auf Team- und Organisationsebene in den Blick genommen werden, auch wenn die Individuen stets den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses erwerben Personen Wissen durch subjektive Interpretation und Verknüpfung von Informationen mit bisherigen Wissensbeständen und Erfahrungen. Wissen ist damit von Daten und Informationen, aber auch von Kompetenz zu unterscheiden. Es liegt in unterschiedlichen Formen vor, die maßgeblich für die Ausgestaltung sowie die Steuerbarkeit der Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers in Kindertageseinrichtungen sind. Je nachdem, um welche Form des Wissens es sich handelt, kann es von pädagogischen Fachkräften auf unterschiedliche Art und Weise, über

³ Siehe hierzu die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen (vgl. Kap. 2.1).

verschiedene Kanäle und Wege und unter unterschiedlich großem Aufwand erworben, weitergegeben und in die Praxis umgesetzt werden.

Aus der Perspektive des Wissensmanagements können die Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers in den Kindertageseinrichtungen in gewissem Maß unterstützt und gefördert werden, indem entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dabei wird ausgehend von einer bedarfs- und problemorientierten Zielsetzung an den eng verbundenen Teilprozessen des Wissensflusses angesetzt, und es werden entsprechende Methoden und Konzepte angewendet, um individuelle und organisationale Lernprozesse anzuregen (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 12). Wie sich die Rahmenbedingungen und Strukturen mit Blick auf den Erwerb und Transfer von relevantem berufsbezogenem Wissen gestalten, dürfte demnach ausschlaggebend für die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen sein.

3 Forschungsstand

Die bisherige einschlägige Forschung im Bereich der Frühen Bildung fokussierte vor allem den Wissenserwerb im Rahmen von non-formalen Fort- und Weiterbildungen sowie Personalentwicklungsstrategien in Kindertageseinrichtungen, aber weniger die informellen Lernprozesse und den Wissenstransfer. Im Folgenden werden ausgewählte aktuelle Forschungsergebnisse zum Wissenserwerb und -transfer im Bereich der Kindertagesbetreuung vorgestellt, woran die WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 anschließt.

3.1 Strukturen des Wissenserwerbs und -transfers in der Kita

Um non-formale berufsbezogene Weiterbildung für pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen, bedarf es entsprechender Strukturen. Hierbei spielen die Kita-Träger eine zentrale Rolle. Verschiedene Studien kamen zu dem Ergebnis, dass das pädagogische Personal Weiterbildungen meist im Rahmen seiner Arbeitszeit besucht und die Weiterbildungskosten sehr häufig übernommen werden (Geiger 2019, S. 82; Buschle/Gruber 2018, S. 64; Viernickel/Voss 2013, S. 58). Allerdings investieren knapp 40% des pädagogischen Personals selbst in ihre Weiterbildung, indem sie zumindest einen Teil der Kosten tragen und/oder in ihrer Freizeit teilnehmen (Buschle/Gruber 2018, S. 64).

Eine wichtige Einflussgröße im Hinblick auf den Besuch passgenauer Weiterbildungen stellt die Planung im Rahmen der Personalentwicklung in den Kindertageseinrichtungen dar. Studienergebnisse zeigen, dass Weiterbildungen in den meisten Einrichtungen sowohl für die Bedarfe und Schwerpunktsetzung der Einrichtung als auch individuell für die Bedarfe und Wünsche der Fachkräfte geplant werden (Geiger 2019, S. 79; Buschle/Gruber 2018, S. 61). Der Kita-Träger hat außerdem die Möglichkeit, die Weiterbildungsteilnahme zu fördern, indem er selbst Weiterbildungen anbietet und darüber informiert. So haben z.B. rund 80% der an der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 teilnehmenden Leitungen berichtet, dass sie entsprechende

Angebote von ihrem Träger erhalten (Buschle/Gruber 2018, S. 61). Nicht zuletzt ist auch die allgemeine Einstellung zur Weiterbildung in Kindertageseinrichtungen relevant für das Teilnahmeverhalten: Fort- und Weiterbildung wird insgesamt ein hoher Stellenwert zugesprochen. So werden Weiterbildungen in fast allen Kindertageseinrichtungen als sehr wichtig (63%) oder wichtig (35%) erachtet. Die Zufriedenheit mit den Weiterbildungsmöglichkeiten fällt allerdings etwas geringer aus: 36% der Befragten sind sehr und 52% eher zufrieden (Geiger 2019, S. 80f.). Dies weist auf einen Verbesserungsbedarf hin, der sich auch bei der Finanzierung und Planung passgenauer Angebote zeigt.

Einrichtungen können neben organisierten Fort- und Weiterbildungen auch informelles Lernen fördern, indem sie z.B. Informationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Nahezu alle Kindertageseinrichtungen halten Bücher oder Fachzeitschriften bereit. Internetzugang und Computer sind ebenfalls immerhin bei über drei Vierteln der Einrichtungen vorhanden, wissensbasierte Audio- oder Videoaufnahmen dagegen eher selten. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass die frühpädagogischen Fachkräfte diese Angebote immer nutzen können, da die Materialien mit Kolleginnen und Kollegen geteilt werden müssen und es generell an Zeit dafür fehlt (Buschle/Gruber 2018, S. 71).

Bislang existiert für Deutschland kaum Forschung zu der Frage, wie in Kindertageseinrichtungen der Wissenstransfer, d.h. einerseits die Anwendung, andererseits der Austausch neuen Wissens, gefördert wird, obwohl dieser letztlich für die pädagogische Qualität von großer Bedeutung ist. Erste Ergebnisse zeigen, welche Faktoren auf Einrichtungsebene die Wissensanwendung begünstigen. Der systematische Literaturüberblick von Franziska Egert, Andrea Eckhardt und Ruben Fukkink macht deutlich, dass ein gelingender Lerntransfer u.a. durch arbeitsplatznahe Formate, z.B. Coaching oder Supervision, sowie passgenaue Planung und Auswahl von Angeboten unterstützt wird (Egert u.a. 2017, S. 58, 61). Passgenauigkeit kann mithilfe einer Weiterbildungsbedarfsermittlung über Qualitätsprofile sowie einer Individualisierung der Maßnahme auf Fachkraft- oder Gruppenniveau erreicht werden. Daniela Ulber und Petra Strehmel betonen zudem, dass es für einen gelingenden Lerntransfer beispielsweise förderlich ist, wenn die pädagogischen Fachkräfte im Anschluss an eine Weiterbildung von der Kita-Leitung

dabei unterstützt werden, die neu gelernten Inhalte in der Praxis umzusetzen (Ulber/Strehmel 2019, S. 68). Der Großteil der Fachkräfte gab bei der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 an, dass ihre Leitung Interesse (92%) an den Inhalten der Weiterbildungsveranstaltung zeigte und sie bei der Umsetzung (88%) unterstützte. Fast ebenso häufig werden die Fach- und Leitungskräfte bei der Umsetzung des neu Gelernten vom Team unterstützt (Buschle/Gruber 2018, S. 69f.).

Zum Austausch von neu erworbenem Wissen ergibt die WiFF-Kita-Befragung 2018, dass in der Mehrheit der Kindertageseinrichtungen (86%) das neu Gelernte dem Team vorgestellt und auf diese Weise für alle nutzbar gemacht wird. Immerhin in etwas mehr als jeder zweiten Einrichtung findet bei Bedarf ein Austausch über neue Inhalte im Kollegium statt. In jeder dritten Einrichtung werden die Fort- und Weiterbildungen in der Regel von mehreren Beschäftigten gemeinsam besucht, um den Transfer zu fördern (Geiger 2019, S. 91).

In einer qualitativen Interviewstudie untersuchte Anke Eichrodt, wie ein neues pädagogisches Konzept in verschiedenen Kindertageseinrichtungen eines Trägers umgesetzt wurde (Eichrodt 2017, S. 102). Sie stellt die Bedeutung der Trägerkultur und der unterschiedlichen Handlungsorientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte für die Wissenskommunikation heraus (Eichrodt 2017, S. 222). Einige Studien befassen sich auch mit den Netzwerken und Kooperationen von Kindertageseinrichtungen, die als strukturierte Gelegenheiten zum Wissenstransfer für die Leitungs- und Fachkräfte gesehen werden können; hierzu zählt z.B. die Möglichkeit, eine Fachberatung in Anspruch zu nehmen (Peucker u.a. 2017, S. 114; Beher/Walter 2012, S. 20).

3.2 Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers von Fach- und Leitungskräften

Zum Wissenserwerb von Kita-Fachkräften bei non-formalen Fort- und Weiterbildungen liegen bereits einige Studien vor. Diese zeigen, dass pädagogische Leitungs- und Fachkräfte in Kitas eine überaus weiterbildungsaffine Berufsgruppe sind, die meist eine Weiterbildungsquote von etwa 80% und mehr erreicht (Bader u.a. 2021, S. 15; Buschle/Gruber 2018, S. 59; Beher/Walter 2012, S. 33; Fuchs-Rechlin 2007, S. 15). Diese Quote liegt im internationalen Vergleich zwar im unteren Bereich (Bader u.a. 2021, S. 15), ist aber im Vergleich mit ande-

ren Berufsgruppen in Deutschland überdurchschnittlich hoch. Der Mikrozensus des Jahres 2016 weist für Beschäftigte im Bereich der Frühen Bildung eine fast doppelt so hohe Teilnahmequote aus wie für Erwerbstätige aller Berufsgruppen (Buschle u.a. 2021, S. 106). Da frühpädagogische Fachkräfte jedoch vor allem kurzzeitige Weiterbildungen besuchen, liegen sie mit der Summe ihrer Weiterbildungstage im Vergleich der Berufsgruppen unter dem Durchschnitt (Buschle u.a. 2021, S. 107).

Einige empirische Studien berichten zum Teil unterschiedlich hohe Teilnahmequoten, was vermutlich u.a. aus Unterschieden bei der Datenerhebung und Fragebogenkonstruktion resultiert (Buschle u.a. 2021; Eisermann u.a. 2014). So kommt beispielsweise der Adult Education Survey (AES) des Jahres 2016 (Bilger u.a. 2017) auf durchschnittlich höhere Weiterbildungsquoten für Erwerbstätige aller Berufsgruppen als der Mikrozensus desselben Jahres. Die befragten 18- bis 64-jährigen Erwerbstätigen des AES 2020 weisen eine Weiterbildungsbeteiligung (inklusive nicht-berufsbezogener Weiterbildungen) von 67%⁴ auf, wobei diese in den Jahren zuvor geringer ausfiel (2016: 56% und 2018: 59%) (BMBF 2021, S. 29). Bei der Dauer der besuchten Weiterbildungen (inklusive nicht-berufsbezogener Weiterbildungen) ist dagegen eine Abnahme des Medians von 16 Stunden im Jahr 2012 bis auf acht Stunden im Jahr 2020 zu beobachten (BMBF 2021, S. 50f.).⁵

Die Weiterbildungsbeteiligung hängt zudem von unterschiedlichen Einflussfaktoren ab. Eine multivariate Analyse ergab, dass sich die Teilnahmequoten des pädagogischen Personals zwar nicht signifikant nach Merkmalen der Fachkräfte und der Einrichtungen unterscheiden. Wird aber die Dauer der besuchten Weiterbildungen untersucht, so werden Unterschiede nach persönlichen Charakteristika, Merkmalen der

beruflichen Situation und der Kindertageseinrichtungen deutlich (Gessler/Gruber 2018, S. 160f.). Insgesamt ist einer der zentralen Gründe, nicht an berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, die fehlende Zeit aufgrund von Personalmangel in der Einrichtung (Bader 2022, S.159; FLEET Education Events GmbH 2021, S. 20; Buschle/Gruber 2018, S. 62; Beher/Walter 2012, S. 44). Weitere oft genannte Hindernisse sind zu hohe Kosten (Bader 2022, S. 159) sowie ein Mangel an passenden Angeboten (Buschle/Gruber 2018, S. 62).

Der Wissenserwerb von Kita-Fachkräften mithilfe informeller Weiterbildungsaktivitäten ist im Vergleich zur Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen weniger erforscht, aber nicht minder relevant für die pädagogische Praxis. Eine qualitative Studie von Stefan Faas kommt zu dem Ergebnis, dass informelle Lernaktivitäten wie das Eigenstudium sogar eine wichtigere Form des Wissenserwerbs darstellen als organisierte Weiterbildungen (Faas 2013, S. 249). Die hohe Bedeutung spiegelt sich auch in der Häufigkeit informeller Lernaktivitäten wider. Am weitesten verbreitet ist das Lesen berufsbezogener Texte, also von Büchern oder Fachzeitschriften. Arbeitsbezogene Recherchen über Medien wie das Internet oder in Büchereien und das Lernen von anderen, z.B. von Kolleginnen und Kollegen, werden ebenfalls häufig praktiziert (Buschle/Gruber 2018, S. 71). Auch über alle Berufsgruppen der erwerbstätigen Erwachsenen hinweg wird im AES des Jahres 2016 „Lesen“ am häufigsten unter den informellen Lernaktivitäten genannt, aber nur von knapp einem Drittel der Erwerbstätigen (Bilger u.a. 2017, S. 192) im Vergleich zu rund neun von zehn pädagogisch und leitend Tätigen in Kitas ausgeübt (Buschle/Gruber 2018, S. 71). Weitere informelle Unterstützungsangebote, wie Einzelcoaching (10,3%) und die Teilnahme an Qualitätszirkeln oder einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen (39,7%), werden von den Leitungs- und Fachkräften hingegen nicht so oft genutzt (Beher/Walter 2012, S. 34).

Damit das in informellen oder non-formalen Weiterbildungen erworbene Wissen sein Potenzial entfalten kann und neue Praktiken in der Kindertageseinrichtung etabliert werden können, ist die Anwendung und Weitergabe von Wissen der Fach- und Leitungskräfte besonders wichtig. Zwar gibt es für den deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Forschungsergebnisse zum Wissenstransfer, die sich zudem oftmals auf Interventionsstudien zu spezifischen Themen wie

4 Hierunter fallen neben den berufsbezogenen Weiterbildungen – betriebliche (60%) und individuelle Weiterbildungen (16%) –, die in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 erfasst wurden, auch nicht-berufsbezogene Weiterbildungen (16%) (BMBF 2021, S. 29).

5 Die Abnahme der Dauer im Zeitverlauf zeigt sich auch für die einzelnen Formen berufsbezogener Weiterbildungen, wobei sich diese deutlich voneinander unterscheiden. Die betriebliche Weiterbildungsdauer des Jahres 2016 beträgt im Median neun Stunden, während individuelle berufsbezogene Weiterbildungen insgesamt im Median 30 Stunden dauern (BMBF 2021, S. 50f.).

Sprachförderung beziehen (z.B. Beckerle u.a. 2019). Jedoch konnte in einigen internationalen Meta-Studien gezeigt werden, dass Weiterbildungen nicht nur einen positiven Effekt auf das Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte haben, sondern auch auf deren Verhalten in der pädagogischen Praxis, also auf den Transfer des Gelernten in die Arbeitsumgebung (z.B. Fukkink/Lont 2007). Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen können außerdem von Berichten ihrer Kolleginnen und Kollegen profitieren, die eine Weiterbildung besucht haben. Der Großteil der befragten Leitungen (88%) und pädagogischen Fachkräfte (74%) hat bei der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 angegeben, im Team über die zuletzt besuchte Weiterbildung berichtet und damit zum Wissenstransfer beigetragen zu haben (Buschle/Gruber 2018, S. 70).

3.3 Wissenserwerb und -transfer während der Corona-Pandemie

Welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf die Strukturen und Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers für Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen hatte bzw. hat, ist bisher noch wenig erforscht. Erste interessante Hinweise dazu liefert die DKLK-Studie 2021, die Kita-Leitungen in Deutschland vor allem zum Zeitraum während der Pandemie befragt hat. Während 28,5% der befragten Leitungskräfte in den letzten zwölf Monaten an keinen leitungsspezifischen Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 18), waren dies in der vorhergehenden DKLK-Studie 2020 (vor Corona) mit 11,6% weitaus weniger (Wolters Kluwer GmbH 2020, S. 24f.). Aufgrund der Pandemie konnten auch geplante Veranstaltungen nicht durchgeführt werden. Dies nannten die befragten Kita-Leitungen als häufigsten Grund (70,8%), keine Fort- und Weiterbildungen zu spezifischen Leitungsthemen besucht zu haben (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 20).

Hinsichtlich des Wissensaustauschs deuten sich ebenfalls Herausforderungen an, die durch die Corona-Pandemie bedingt sind. So kommt eine Online-Befragung der Beschäftigten in der Sozialen Arbeit – davon 35,1% im Bereich der Kinder- und Jugendbildung und darunter vor allem Tätige in Kindertageseinrichtungen (Buschle/Meyer 2020, S. 158) – zu dem Ergebnis, dass kollegialer Austausch während der Pandemie erschwert

wird, da Kolleginnen und Kollegen wegen „fehlender technischer Instrumente oder der Home Office-Regelungen [sic!]“ nicht erreicht werden können (Buschle/Meyer 2020, S. 165). Auch die DKLK-Studie 2021 zeigt, dass zu wenig Kontaktmöglichkeiten im Team ein zentrales Problem im Zusammenhang mit der Pandemie darstellen (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 24).

3.4 Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Weiterbildungsverhalten des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland zwar schon recht gut erforscht ist, sich aber insbesondere bezüglich informeller Formen des Wissenserwerbs sowie des Wissenstransfers, d.h. der Anwendung und des Austauschs des neu Gelernten, noch Forschungslücken zeigen (siehe hierzu auch Buschle u.a. 2021, S. 112; Friederich 2019, S. 171). Dies betrifft sowohl die Prozesse als auch die strukturellen und teambezogenen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. Auch der Einfluss der Corona-Pandemie auf die Weiterbildungsbeteiligung und den Wissenstransfer in Kindertageseinrichtungen ist bislang noch wenig erforscht und erfordert besondere Aufmerksamkeit.

4 Konzeption und methodisches Design der Studie

Im Folgenden wird zunächst die Konzeption der vorliegenden Studie vorgestellt. Diese ist auf zwei Ebenen angelegt und schließt unmittelbar an die Forschungsdesiderate im Bereich des Wissenserwerbs und -transfers an, die in Kapitel 3 aufgezeigt wurden. Das methodische Design der Studie folgt dieser Konzeption und wird anschließend im Detail erläutert.

4.1 Konzeption und Fragestellungen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, wie vielschichtig und komplex sich Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers in Kindertageseinrichtungen darstellen und dass diese nicht nur aus der individuellen, kollektiven oder organisationalen Perspektive zu

betrachten sind. Demnach ist es nicht zielführend, diese Prozesse einseitig auf die Strukturen und Organisationsformen aufseiten der Kita-Träger oder auf den individuellen Wissenserwerb des pädagogischen Personals im Rahmen von non-formalen Fort- und Weiterbildungen zu verkürzen. Vielmehr müssen alle Ebenen betrachtet werden und auch die Wirksamkeit non-formaler Weiterbildungen, insbesondere die Wissensanwendung und -weitergabe, sowie informelle Formen des Lernens und der Wissensaustausch im Team vermehrt ins Blickfeld rücken, wenn es darum geht, wirksame Strategien zur Professionalisierung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen zu erarbeiten.

Der Ansatz des Wissensmanagements erscheint hier geeignet, um das Zusammenspiel der Teilprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen, und zwar der individuellen Ebene der Fachkräfte sowie der organisationalen Ebene der Teams bzw. der Einrichtungen, zu systematisieren und zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 sowohl die organisationalen und teambezogenen Gegebenheiten und Strukturen als auch die individuellen Prozesse des Wissenserwerbs und Wissenstransfers in Kindertageseinrichtungen untersucht.

Tab. 1: Konzeption und Kernfragestellungen der Studie

	Wissenserwerb	Wissenstransfer	
		Wissensaustausch	Wissensanwendung
1) Prozesse auf individueller Ebene	Wie bilden sich die Leitungs- und Fachkräfte weiter (non-formal, informell), bzw. wie erwerben sie Wissen?	Wie geben die Leitungs- und Fachkräfte Wissen weiter, bzw. wie tauschen sie sich aus?	Wie wenden die Leitungs- und Fachkräfte Wissen an?
2) Strukturen auf organisationaler Ebene	Wie wird der Wissenserwerb in der Kita organisiert und unterstützt?	Wie wird der Wissensaustausch in der Kita organisiert und unterstützt?	Wie wird die Wissensanwendung in der Kita organisiert und unterstützt?

Quelle: Eigene Darstellung

Die Konzeption der Studie orientiert sich an den Kernfragestellungen, wie neues Wissen von den Fach- und Leitungskräften erworben, ausgetauscht – also kommuniziert, weitergegeben und gespeichert – und in der Praxis angewendet wird und inwiefern Leitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen diese Prozesse strukturieren und unterstützen (vgl. Tab. 1). Ziel

ist es, neben einer Beschreibung des Istzustands auch die Gelingensbedingungen und Herausforderungen des Wissenserwerbs und -transfers herauszuarbeiten, wobei der Fokus auf den von den Organisationen gestaltbaren Rahmenbedingungen liegt.

4.2 Methodisches Design

4.2.1 Stichprobenziehung und Rücklauf

Die WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurde von Mitte Oktober 2020 bis Ende Februar 2021 durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus einer Hauptstichprobe (1.500 Kitas) und einer Ergänzungsstichprobe (400 Kitas) zusammen, die aufgrund des zunächst geringen Rücklaufes gezogen wurde und zeitversetzt ab Mitte November 2020 ins Feld ging. Die Stichprobe basiert auf einer zweistufigen Zufallsauswahl. Aus einer recherchierten bundesweiten Adressdatenbank⁶ wurden zufällig insgesamt 1.900 Kindertageseinrichtungen gezogen und mit der Bitte postalisch angeschrieben, dass jeweils die Leitungskraft sowie alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter⁷, die in den Sommermonaten⁸ Geburtstag haben (Geburtsmethode), an der Befragung teilnehmen. Traf dies auf keine Fachkraft zu, so sollte zumindest diejenige teilnehmen, die zuletzt Geburtstag hatte. Mit diesem Stichprobendesign sollte erreicht werden, dass die Kindertageseinrichtungen relativ zu ihrer Mitarbeiterzahl in der Stichprobe vertreten sind und auch für die Fachkräfte aussagekräftige Daten vorliegen.

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, und es gab keine Teilnahmeanreize (Incentives). Der Fragebogen konnte in der Hauptstichprobe sowohl in Papierform („Paper and Pencil Interview“) als auch online über einen individualisierten Zugangscodes ausgefüllt werden, in der Ergänzungsstichprobe jedoch ausschließlich online. Alle Einrichtungen erhielten mit dem Einladungsschreiben zwei Empfehlungsschreiben von kommunalen Spitzenverbänden und Spitzenverbänden der Wohlfahrtspflege sowie ein ausführliches Informationsblatt zum Datenschutz. An die Kindertageseinrichtungen der Hauptstichprobe wurden fünf Papierfragebögen, davon einer für die Leitung und vier für die Fachkräfte ohne Leitungsfunktion, inklusive Einwilligungserklärungen und entsprechend frankierten Rücksendeküverts sowie sechs zusätzliche Einladungskarten zur Online-Befragung versendet. Bei

den zeitversetzt angeschriebenen Einrichtungen der Ergänzungsstichprobe wurde den Leitungskräften im persönlichen Anschreiben bereits ein individualisierter Zugangscodes mitgeteilt, und es wurden ebenfalls sechs weitere Einladungskarten für die Fachkräfte zur Teilnahme an der Online-Version beigelegt. Durch die Bereitstellung von elf bzw. sieben Zugängen wurde in beiden Stichprobenteilen gewährleistet, dass durchschnittlich alle Personen, die zufällig in die Stichprobe fielen, die Möglichkeit hatten, entweder schriftlich-postalisch oder online an der Befragung teilzunehmen.

Aufgrund des zu Beginn sehr geringen Rücklaufs wurden jeweils drei Erinnerungsschreiben im Abstand von ca. zwei bis drei Wochen versandt. Der Rücklauf betrug schließlich nach Bereinigung bezogen auf die angeschriebenen Einrichtungen⁹ rund 19%, was angesichts der Feldphase in Pandemiezeiten als befriedigend zu bewerten ist. Aus mehreren Telefongesprächen und E-Mails ging hervor, dass viele Einrichtungen gerne teilgenommen hätten, sich aber unter den gegebenen Umständen von Personalengpässen, krankheitsbedingten Ausfällen und aufwendigen Corona-Vorschriften nicht dazu in der Lage sahen. Der Monatsbericht März 2021 der Corona-KiTa-Studie (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2021, S. 34) dokumentiert eindrücklich, dass das Infektionsgeschehen gerade in den Monaten der Feldphase stark angestiegen ist und viele Einrichtungen vor allem ab Januar 2021 nur eine erweiterte Notbetreuung anboten oder einen eingeschränkten Betrieb hatten. Trotz dieser erschwerten Bedingungen haben insgesamt 899 Personen aus 360 Kindertageseinrichtungen an der WiFF-Fachkräftebefragung teilgenommen, wobei nicht alle den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben.

4.2.2 Erhebungsmodi

Bei der Befragung wurden die Erhebungsmodi „Paper and Pencil“ und „Online“ kombiniert, um möglichst viele Personen für die Teilnahme zu gewinnen. Die Umsetzung der Online-Befragung erfolgte über das Programm LimeSurvey. Sowohl auf den Papierfragebögen als auch auf den Einladungskarten waren der Link zur Online-Befragung sowie individualisierte Zugangs-

⁶ Diese wurde bei Nexiga in Auftrag gegeben und enthält Kindertageseinrichtungen ohne reine Horte.

⁷ Ohne Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten.

⁸ Das heißt Juni bis September.

⁹ Dabei wurde eine Einrichtung mitgezählt, sobald mindestens eine Leitungs- oder Fachkraft an der Befragung teilgenommen hatte.

codes aufgedruckt, über welche die Teilnehmenden automatisch zur Leitungs- oder Mitarbeiterversion des Fragebogens geführt wurden. Die Online-Befragung konnte zu jedem Zeitpunkt unterbrochen und später fortgesetzt werden, solange sie nicht abgesendet wurde. Der Papierfragebogen wurde zunächst optimiert und dann so genau wie möglich in die Online-Befragung übersetzt (z.B. WiFF-Design, Verteilung der Fragen auf die Seiten, kaum Pflichtfragen oder technische Checks), um die Daten anschließend problemlos zusammenführen zu können und Moduseffekte, die sich negativ auf die Datenintegrität auswirken können (Leeuw u.a. 2008, S. 315), möglichst klein zu halten. Bisherige Analysen der erhobenen Daten deuten nicht auf gravierende Unterschiede in den Antworten zwischen den Erhebungsmodi, was sich auch in einigen anderen Studien zeigt (z.B. Bernardo/Curtis 2013, S. 220).

Mixed-Mode-Befragungen, die auf einer (offline gewonnenen) Zufallsauswahl basieren und bei denen die Online-Variante als weitere Option angeboten wird, haben vor allem den Vorteil, dass sie den Non-Response gegenüber rein schriftlich-postalischen Umfragen verringern (Dillman u.a. 2014, S. 401f.; Diekmann 2009, S. 530). Rein postalische Befragungen haben oft geringe Rücklaufquoten, die zu einem Selektionsbias führen können (Diekmann 2009, S. 516), d.h. zu einem „Fehler, der sich aus der Differenz zwischen den Angaben der Befragungsteilnehmer und der Befragtenesamtheit ergibt“ (Bandilla u.a. 2009, S. 131). Außerdem war anzunehmen, dass der postalische Rückversand der Papierfragebögen gerade in Pandemiezeiten, aber auch generell für einige Zielpersonen einen zu großen Aufwand darstellt, der sie von der Teilnahme abhält.

Reine Online-Befragungen bieten zwar viele technische Möglichkeiten und sind schnell und kostengünstig umzusetzen (Diekmann 2009, S. 522f.), haben aber auch bei Zufallsauswahl oftmals mit Problemen des Undercoverage und Non-Response zu kämpfen (Bandilla u.a. 2009, S. 131; Diekmann 2009, S. 526). Zum einen sind Kindertageseinrichtungen immer noch nicht flächendeckend mit einem PC- und Internetzugang für alle Teammitglieder ausgestattet (Buschle/Gruber 2018, S. 71). Zum anderen unterscheiden sich Internetnutzerinnen und -nutzer weiterhin „in zentralen soziodemographischen Variablen wie Alter, Geschlecht und Bildungsabschluss von denjenigen, die über dieses Medium nicht erreicht werden können“ (Bandilla u.a. 2009, S. 129), und auch die technische Versiertheit ist

unterschiedlich ausgeprägt (Diekmann 2009, S. 528). Daher ist davon auszugehen, dass das Beantworten der Fragen im Online-Format für bestimmte Personengruppen weiterhin eine Hürde darstellt, was ein selektives Antwortverhalten zur Folge haben und die Repräsentativität der Stichprobe beeinträchtigen kann.

In der Hauptstichprobe, in der beide Erhebungsmodi zur Verfügung standen, haben sich 77,3% der Befragten per Papierfragebogen und nur 22,7% per Online-Variante beteiligt. In der wesentlich kleineren Ergänzungsstichprobe konnte das Kita-Personal nur online teilnehmen. Insgesamt haben etwa zwei Drittel der Befragten (63,6%) postalisch und ein Drittel (36,4%) online mitgemacht. Zwischen Leitungs- und Fachkräften zeigen sich geringe Unterschiede bei der Wahl des Formats. So haben unter den Führungskräften 40,7% online teilgenommen, unter den Fachkräften ohne Leitungsfunktion mit 34,2% etwas weniger. Auch zwischen Befragten mit und ohne Hochschulabschluss besteht eine Differenz von sechs Prozentpunkten hinsichtlich des gewählten Formats (40,4 vs. 34,4%). Erwartungsgemäß sind die Personen, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, mit einem Durchschnittsalter von rund 42 Jahren zudem signifikant jünger als diejenigen, die per Papierfragebogen geantwortet haben (45 Jahre).

4.2.3 Fragebogenkonstruktion

Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde bewusst auf Fragen und Items anderer Studien, insbesondere vorangegangener WiFF-Studien (Buschle/Gruber 2018; Geiger 2019), sowie auf frei verfügbare reliable und valide Skalen und Fragebatterien zurückgegriffen (vgl. Tab. 2 im Anhang). Dadurch können Vergleiche mit anderen Studien hergestellt werden, was einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn ermöglicht.

Die Fragebögen für die Leitungs- und Fachkräfte stimmten zu großen Teilen überein und waren in folgende inhaltlich abgrenzbare Abschnitte gegliedert:

- Berufsausbildung und Zusatzausbildung
- Berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen (mehrere Unterabschnitte)
- Lernen außerhalb von Berufsausbildung und berufsbezogenen Fort- oder Weiterbildungen
- Einschätzungen und Einstellungen
- Austausch und Kommunikation in der Kindertageseinrichtung
- Beschäftigungssituation

- Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit in der Kindertageseinrichtung
- Persönliche Angaben

Die Leitungskräfte hatten zu Beginn zusätzlich noch einige Fragenmodule zu ihrer Einrichtung sowie zu Rahmenbedingungen von Wissenserwerb und -transfer zu beantworten, während im Fachkräftebogen nur nach den bedeutendsten Kernmerkmalen der Einrichtung gefragt wurde (z.B. Trägerschaft, Mitarbeiterzahl). Falls die Kita-Leitung nicht teilgenommen hatte, lagen so dennoch zumindest wesentliche Informationen zur Einrichtung vor.

Die Fragebögen für Leitungs- und Fachkräfte wurden zunächst einem kognitiven Pretest unterzogen, um Hinweise auf Verständnisschwierigkeiten und Probleme bei der Beantwortung der Fragen zu erhalten und den Fragebogen gegebenenfalls entsprechend verbessern zu können (Lenzner u.a. 2015, S. 3). Dafür konnten vier Leitungskräfte und vier Fachkräfte (eine Erzieherin, zwei Kinderpflegerinnen und ein Sozialpädagoge) gewonnen werden. Diese haben den Fragebogen unter Realbedingungen ausgefüllt und wurden anschließend in einem etwa einstündigen Telefongespräch sowohl zu ihrem Gesamteindruck vom Fragebogen (z.B. im Hinblick auf Inhalt und Aufbau) als auch zu einzelnen Fragen interviewt. Den Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der für jede zu testende Frage ausgewählte Pretest-Techniken vorsah, von denen bei Bedarf jedoch auch abgewichen wurde. Es kamen vor allem die Pretest-Techniken des lauten Denkens, des genauen Nachfragens und des Paraphrasierens zur Anwendung (Lenzner u.a. 2015, S. 3f.; Prüfer/Rexroth 2005, S. 5–16). Die auf der Grundlage der kognitiven Pretests überarbeiteten Fragebögen wurden anschließend in das Online-Umfrageprogramm LimeSurvey überführt und durchliefen weitere technische und funktionale Testschleifen.

4.2.4 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

Die Angaben auf den Papierfragebögen wurden elektronisch erfasst und anschließend mit dem Datensatz der Online-Befragung zusammengeführt. Danach erfolgte eine intensive Datenprüfung und -bereinigung des Gesamtdatensatzes. Im Zuge dessen wurden auch zahlreiche Hilfsvariablen sowie bereinigte Einrichtungsvariablen erstellt, d.h. harmonisierte Variablen für die Kernmerkmale der jeweiligen Einrichtung, zu

denen alle Teilnehmenden befragt wurden (z.B. Trägerschaft, Anzahl der betreuten Kinder). Generell wurde die Angabe der Leitungskraft zur Einrichtung verwendet. Lag jedoch keine Angabe der Leitung vor, wurden die Antworten der Fachkräfte herangezogen und bei Differenzen harmonisiert.¹⁰

Die Daten wurden überwiegend uni- und bivariat ausgewertet (z.B. anhand von Kreuztabellen und Mittelwertvergleichen) sowie vereinzelt um multivariate Analysen (z.B. Regressionsanalysen) ergänzt. Bei den Analysen auf Personenebene wurden die Auswertungen zumeist getrennt für die Gruppe der Leitungen sowie der Fachkräfte durchgeführt. Wurde das pädagogische Personal zusammen betrachtet, erfolgte eine Gewichtung der Angaben entsprechend der Anteile der Leitungs- und Fachkräfte in der amtlichen Statistik. Zudem wurden cluster-robuste Standardfehler verwendet, um zu berücksichtigen, dass jeweils mehrere Personen aus einer Einrichtung stammten. Die Signifikanzen wurden jeweils auf dem 5%-Niveau oder schärfer ausgewiesen. Die Datenaufbereitung und -auswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm STATA.

4.2.5 Beschreibung der Stichprobe

Die realisierte Stichprobe enthält Daten von Leitungs- und Fachkräften aus 360 Einrichtungen nahezu aller Bundesländer (außer Bremen). Aus dem Vergleich mit der amtlichen Statistik der Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich nur leichte Differenzen zwischen den Anteilswerten der Einrichtungen nach Bundesland in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit. Die größten Abweichungen treten in Bayern (+4,5 Prozentpunkte (PP)), Berlin (-4,1 PP) und Nordrhein-Westfalen (+3,5 PP) auf (vgl. Tab. 3 im Anhang).

Bei 32,5% der Kindertageseinrichtungen in der Stichprobe handelt es sich um Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, 65,0% stehen unter frei-gemeinnütziger und 2,5% unter frei-nichtgemeinnütziger Trägerschaft (vgl. Tab. 4 im Anhang). Diese Verteilung ist nahezu identisch mit derjenigen in der Grundgesamtheit. Bei etwa einem Viertel (24,4%) handelt es sich um kleine Kita-Träger, die ausschließlich die befragte Einrichtung betreiben. Knapp die Hälfte der Träger hat mindestens

¹⁰ Bei metrischen Variablen wurde der Mittelwert gebildet, bei kategorialen diejenige Angabe eingesetzt, die die Mehrheit gemacht hatte. Bei unauflösbaren Widersprüchen wurde für die Einrichtungsvariable ein Missing vergeben.

eine weitere Einrichtung (45,3%), jeder zehnte Träger mindestens eine weitere Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) (10,6%) und jeder fünfte auch mindestens eine Einrichtung außerhalb der KJH (19,8%).¹¹

In der Mehrheit der befragten Einrichtungen (71,8%) werden sowohl Kinder unter drei Jahren als auch Kinder ab einschließlich drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut (vgl. Tab. 4 im Anhang). Bei 6,1% der Einrichtungen handelt es sich um reine Krippen und bei 10,1% um reine Kindergärten. In den übrigen Einrichtungen werden auch Schulkinder betreut. Diese Verteilung weicht nur geringfügig von der Verteilung der Einrichtungen in der betrachteten Grundgesamtheit ab (maximal +/-2,4 PP). Hinsichtlich der Zahl der betreuten Kinder pro Einrichtung zeigt sich hingegen, dass vor allem kleine Kitas mit bis zu 25 Kindern in der Stichprobe unterrepräsentiert sind (-8,8 PP), während mittelgroße Kitas mit 26 bis 75 Kindern und große mit mehr als 75 Kindern überrepräsentiert sind (+4,7 bzw. +4,1 PP).

Auch bei der Größe der Teams, die in den Kindertageseinrichtungen arbeiten, ist erkennbar, dass kleine Teams mit 20,6% zu selten (-8,6 PP) und mittelgroße Teams dagegen mit 52,9% (+12,3 PP) zu häufig in der Stichprobe vertreten sind. Die durchschnittliche Zahl von zwölf pädagogisch Tätigen je Einrichtung stimmt jedoch mit dem Durchschnitt in der Grundgesamtheit überein.

Insgesamt haben 302 Leitungskräfte (33,6%) und 597 Fachkräfte (66,4%) an der Befragung teilgenommen. Adressiert waren neben der Leitung alle Personen, die im pädagogischen Bereich arbeiten, ausgenommen Auszubildende sowie Praktikantinnen und Praktikanten. Der Großteil der Befragten ist weiblich und hat einen einschlägigen Fachschulabschluss, meist als Erzieherin (vgl. Tab. 5 im Anhang). Etwa je 10% der Personen in der Stichprobe geben als höchsten Berufsabschluss einen einschlägigen Hochschulabschluss und einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss an. Nur sehr wenige Befragte haben einen anderen, nicht einschlägigen oder keinen Berufs- oder Hochschulabschluss. Erwartungsgemäß sind die Leitungskräfte (L) formal höher qualifiziert als die Fachkräfte (F), sie haben fast dreimal so häufig einen Hochschulabschluss

(L: 19,0%; F: 7,0%) und sehr selten einen berufsfachschulischen Abschluss (L: 0,3%; F: 13,9%). Für die Fachkräfte (nicht für Leitungskräfte) weist die Stichprobe einen leichten Bildungsbias auf, d.h., Personen mit einschlägigem Hoch- und Fachschulabschluss sind überrepräsentiert (+2,6 bzw. +9,3 PP), während Personen mit fachfremden Abschlüssen unterrepräsentiert sind (-2,7 PP). Die Mischkategorie „in Ausbildung und Praktikum und ohne Abschluss“ ist nicht vergleichbar, weil in der WIFF-Befragung Personen im Praktikum oder in der Ausbildung ausgeschlossen waren.

Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 44 Jahre, wobei Leitungskräfte mit rund 50 Jahren älter sind als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren durchschnittliches Alter bei 41 Jahren liegt. Damit sind in der Stichprobe sowohl Leitungs- als auch Fachkräfte im Schnitt etwa zwei Jahre älter als in der Grundgesamtheit.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Leitungskräfte arbeitet in Vollzeit (59,6%) oder vollzeitnah (27,7%); sie haben also deutlich höhere Stundenumfänge als in der Grundgesamtheit (+10,1 und +35,0 PP). Dass eher Leitungen mit einem größeren Beschäftigungsumfang an einer Befragung teilnehmen, war bereits in der Vorgängerstudie der Fall (Buschle/Gruber 2018, S. 58), scheint sich nun aber durch die Situation der Corona-Pandemie, die die Leitungskräfte zeitlich sehr fordert und stresst (Oeltjendiers u.a. 2021, S. 209f.), verstärkt zu haben. Unter den befragten Fachkräften sind ebenfalls die Vollzeitbeschäftigten (41,2%) und die vollzeitnah Beschäftigten (23,6%) überrepräsentiert (jeweils rund +5 PP), wobei in der Stichprobe anders als in der Grundgesamtheit keine Personen in Ausbildung und Praktikum enthalten sind. Fast alle Befragten stehen in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis (93,0%), Einrichtungsleitungen häufiger (98,2%) als sonstige Fachkräfte (90,5%) (L: +0,6 PP und F: +3,9 PP).

Insgesamt können die Daten nach dem Abgleich mit der amtlichen Statistik sowohl auf Einrichtungs- als auch auf Personenebene als annähernd repräsentativ gelten. Analysen auf Bundeslandebene, für einzelne Träger (z.B. Arbeiterwohlfahrt) oder für einzelne Einrichtungstypen (z.B. Krippen) sind aufgrund der Fallzahlen aber nicht möglich. Einige Unterschiede auf Personenebene wie beim Alter und bei der Arbeitszeit lassen sich zum Teil dadurch erklären, dass die amtlichen Daten jeweils Horte sowie Auszubildende, Praktikantinnen, Praktikanten und Freiwillige einschließen,

¹¹ Ein Vergleich mit der Grundgesamtheit ist bezüglich der Trägergröße nicht möglich, da es keine verlässlichen bundesweiten Daten gibt.

die nicht zur Gesamtheit der WiFF-Stichprobe gehören. Zudem umfasst die Kategorie der Leitungskräfte (im ersten und zweiten Arbeitsbereich) in der amtlichen Statistik teilweise auch stellvertretende Leitungen, während diese in der vorliegenden Studie nicht als Leitungskraft erfasst wurden.

5 Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs und -transfers in Kitas

Die Strukturen und Gegebenheiten in den Kindertageseinrichtungen bilden den Rahmen, innerhalb dessen das pädagogische Personal im Arbeitsfeld neues berufsbezogenes Wissen erwirbt, anwendet und austauscht. In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurde ausgehend von dem Konzept des Wissensmanagements (vgl. Kap. 2.3) der Frage nachgegangen, wie die Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers durch die Einrichtungen bzw. deren Leitungen und Träger organisiert und unterstützt werden. Je nachdem, welche Art von Wissen erworben und transferiert werden soll (z.B. eher theoretisches oder praktisches Wissen) und in welcher Form es vorliegt (z.B. als explizites oder implizites Wissen) (vgl. Kap. 2.1), eignen sich prinzipiell bestimmte Arten, Kanäle oder Medien des Wissenserwerbs und -transfers mehr oder minder, und es sind „sehr unterschiedliche Formen und Ausmaße von Steuerung und Gestaltung“ möglich (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 19). Dabei genügt es aus der Perspektive des Wissensmanagements nicht, „eine wissens- und lernfreundliche Umgebung und Kultur im Unternehmen, in der Organisation oder in der Institution zu schaffen“, sondern es geht generell um die Frage, „wie diese [Organisationen] aufgebaut und strukturiert sind und ob sie der permanenten Wissensentwicklung entsprechen“ (Wiater 2007, S. 94). Folglich umfasst Wissensmanagement „die Gesamtheit aller Konzepte, Strategien und Methoden“, um eine lernende Organisation zu schaffen, und setzt an der Trias „Mensch, Organisation und Technik“ an (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001, S. 18).

Das betriebliche Wissensmanagement wird im Bereich der Organisations- und Personalführung bzw. -entwicklung verortet und verantwortet, ist aber „nicht nur die Aufgabe von speziell damit befassten Personen (...), sondern die jedes einzelnen Mitarbeiters“ (Wiater 2007, S. 97). In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung dürften es neben den Trägern vornehmlich die Kita-Leitungen sein, die sich vor Ort mit der Gestaltung der Teilprozesse des Wissensmanagements befassen, d.h. mit der Wissensrepräsentation, -kommunikation,

-generierung und -nutzung. So gehört es z.B. im Rahmen der Personalführung und -entwicklung zu den Leitungsaufgaben, die professionelle Weiterentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Lerngelegenheiten sowie passende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten anzuregen und im Rahmen der Organisationsentwicklung die Arbeitsprozesse und Strukturen in der Kita entsprechend anzupassen. Eine weitere zentrale Aufgabe der Führungskräfte stellt die Gestaltung der Zusammenarbeit dar, und zwar sowohl intern im Team, mit den Eltern oder dem Träger als auch extern mit verschiedenen Kooperationspartnerinnen und -partnern im Sozialraum (Strehmel/Ulber 2020, S. 30–33), die ebenfalls ein wesentlicher Ausgangspunkt für den Austausch und Erwerb von neuem Wissen ist.

Vor diesem Hintergrund wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 die Führungskräfte um Auskunft gebeten zu den organisationalen Strukturen und Gegebenheiten in ihrer Einrichtung, die den Wissenserwerb und -transfer der pädagogisch Tätigen stärken können. Ein besonderer Fokus lag dabei nicht nur auf der Förderung und Unterstützung von berufsbezogenen non-formalen Fort- und Weiterbildungen, sondern auch auf dem Ermöglichen informellen Lernens im Arbeitskontext. In den Blick genommen wurden zudem institutionalisierte, regelmäßige Kommunikationsformen im Team sowie die Vernetzung und Kooperation der Kita mit anderen Institutionen und Einrichtungen in ihrer Umgebung, die wichtige Gelegenheiten zum Wissenstransfer bieten.

5.1 Non-formale Weiterbildung

Non-formale berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen stellen einen bedeutenden Ort des Wissenserwerbs

dar und können dem Teilprozess der „Wissensgenerierung“ im Wissensmanagement zugeordnet werden. Sie dienen im Arbeitskontext dazu, dass Berufstätige einerseits ihr Wissen stetig auffrischen und auf den neuesten Stand bringen und andererseits spezifische Fachkenntnisse und Zusatzqualifikationen erwerben. Darüber hinaus werden Fort- und Weiterbildungen in der frühpädagogischen Fachdiskussion auch als Mittel gesehen, um auf organisationaler Ebene die Qualität in den Einrichtungen zu verbessern und neue Themen in der Praxis zu etablieren (Friederich 2019, S. 167f.). Gerade im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung hat Weiterbildung einen hohen Stellenwert: In fast allen Einrichtungen wird sie generell sehr oder eher wichtig genommen (Geiger 2019, S. 67).

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden die Führungskräfte dazu befragt, inwiefern der Träger und sie selbst in ihrer Rolle als Leitung die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung in ihrer Einrichtung organisieren und unterstützen.

Verfügbarkeit von Weiterbildungstagen

Einen ersten Hinweis auf die Möglichkeiten des pädagogischen Personals, an non-formalen Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, liefert die Beantwortung der Frage, ob in der betreffenden Einrichtung eine bestimmte Zahl an Weiterbildungstagen pro Jahr festgelegt ist. Fast zwei Drittel der Leitungen (67,0%) stimmten dem zu (vgl. Tab. 6). Im Durchschnitt lag die jährliche Anzahl in diesen Einrichtungen bei 4,7 Tagen für Führungskräfte und 4,3 Tagen für Fachkräfte ohne Leitungsfunktion. Führungskräften wird damit durchschnittlich knapp ein halber Tag mehr für Weiterbildungen zugestanden. Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den Resultaten anderer, bereits älterer Studien (Peucker u.a. 2017, S. 91; Behr/Walter 2012, S. 49).

Tab. 6: Verfügbarkeit von Weiterbildungstagen insgesamt und nach Trägern

	Verfügbarkeit einer festen Anzahl von Weiterbildungstagen pro Jahr **			Durchschnittlich verfügbare Tage für Führungskräfte *		Durchschnittlich verfügbare Tage für Fachkräfte *	
	Ja	Nein	N	M	N	M	N
Öffentliche Träger	56,7%	43,3%	97	4,28	50	3,92	52
Freie Träger	72,4%	27,6%	185	4,92	123	4,42	128
Insgesamt	67,0%	33,0%	282	4,74	173	4,28	180

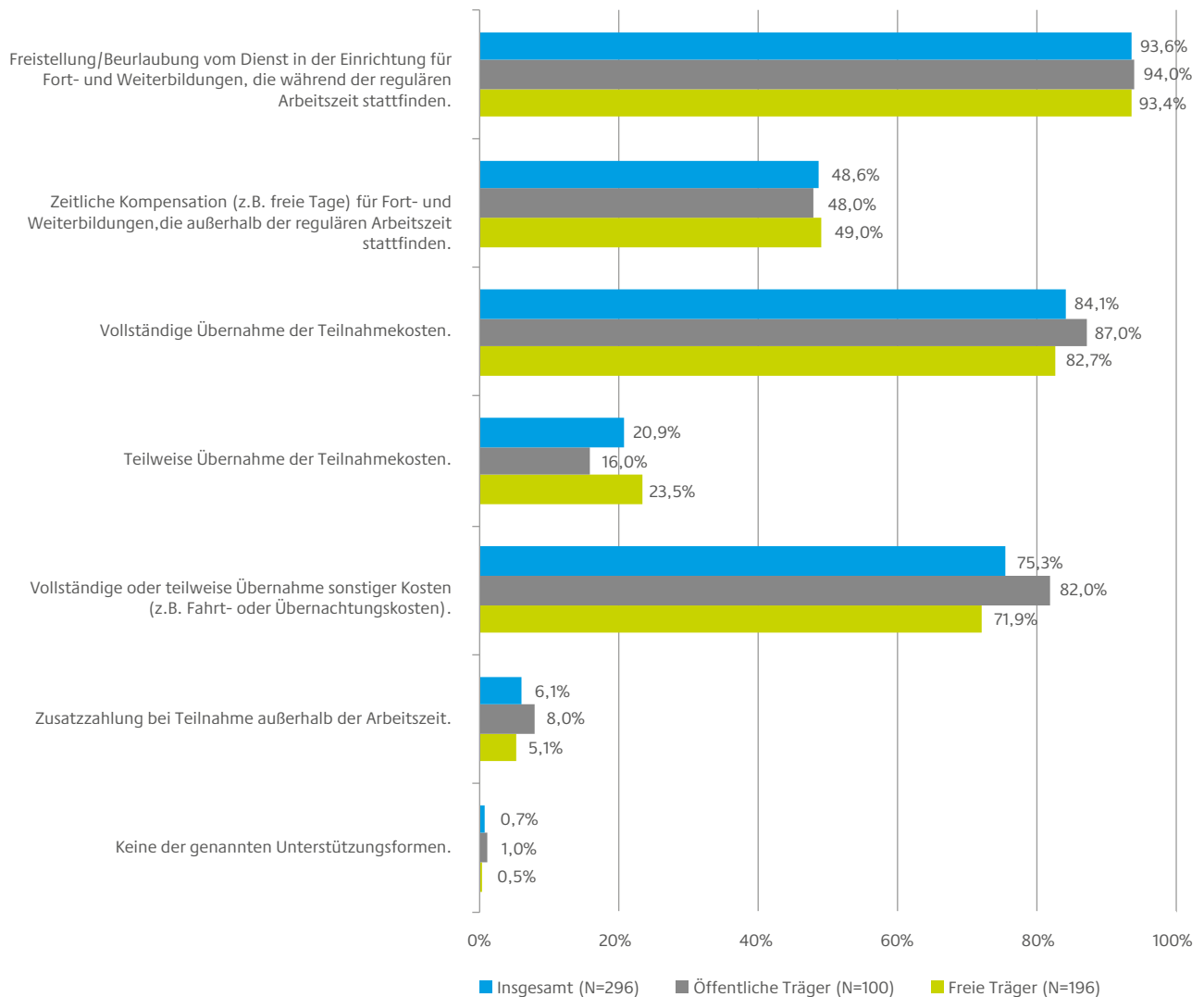
Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

In Kindertageseinrichtungen freier Träger wird die Anzahl der Fort- und Weiterbildungstage signifikant häufiger festgelegt (72,4%) als in Einrichtungen öffentlicher Träger (56,7%). Zudem stehen sowohl den Führungskräften als auch den pädagogischen Fachkräften bei freien Trägern im Durchschnitt mehr feste Weiterbildungstage im Jahr zur Verfügung (L: 4,9; F: 4,4) als bei öffentlichen Trägern (L: 4,3; F: 3,9). Im Gegensatz dazu lassen sich keine Unterschiede bei den Regelungen nach Größe des Trägers oder des Teams beobachten. Allerdings sagt die generelle Anzahl an festgelegten Weiterbildungstagen nur etwas über die strukturellen Weiterbildungsmöglichkeiten, aber noch nichts über das tatsächliche Weiterbildungsverhalten des pädagogischen Personals aus. So gibt es Hinweise darauf, dass das Kontingent an Fortbildungstagen oft nicht vollständig ausgeschöpft wird, die Ausschöpfung jedoch vor allem bei guten organisatorischen Rahmenbedingungen (z.B. Unterstützung bei der Weiterbildungsorganisation und -durchführung durch den Träger) wahrscheinlicher wird (Peucker u.a. 2017, S. 91). Dies hebt die Bedeutsamkeit eines zielgerichteten Wissensmanagements hervor.

Unterstützung von Fort- und Weiterbildung durch den Träger

Die Unterstützung von Fort- und Weiterbildung durch den Arbeitgeber kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen, etwa durch die Freistellung für die Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen oder durch eine Übernahme der anfallenden Kosten. Die Führungskräfte wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 dazu befragt, wie der Träger berufsbezogene Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals generell in ihrer Einrichtung fördert. Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine breite Unterstützung non-formaler Weiterbildung durch die Kita-Träger.

Abb. 2: Unterstützung der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen durch den Träger

Mehrfachnennungen waren möglich. Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$).

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

In fast allen Einrichtungen (93,6%) werden die Leitungs- und Fachkräfte von ihren Trägern für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung während der Arbeitszeit freigestellt bzw. beurlaubt (vgl. Abb. 2). In knapp der Hälfte der Einrichtungen werden auch Weiterbildungen außerhalb der Arbeitszeit durch eine zeitliche Kompensation, z.B. in Form eines freien Tages, gefördert (48,6%). Dabei sind die Unterschiede nach Trägerzugehörigkeit jeweils marginal.

Beim Großteil der Einrichtungen kommt zudem der Träger vollständig für die Teilnahmekosten auf (84,1%), tendenziell eher die öffentlichen als die freien Träger. Dagegen werden die Teilnahmekosten in Einrichtungen freier Trägerschaft häufiger teilweise übernom-

men (23,5 vs. 16,0%). Sonstige Kosten, z.B. für die Fahrt oder Übernachtung, werden ebenfalls in der Mehrzahl der Einrichtungen erstattet (75,3%), in Einrichtungen öffentlicher Träger jedoch mit 82,0% öfter als in denen freier Träger mit 71,9%. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die finanzielle Unterstützung auch davon abhängt, ob es sich um eine Fort- oder Weiterbildung handelt, die dem Erhalt und der Auffrischung von Kenntnissen dient, oder um eine, die auf den Erwerb weiterer Qualifizierungen zielt, die allgemein seltener finanziert wird (Schreyer u.a. 2014, S. 182). Wenig verbreitet ist außerdem eine Zusatzzahlung bei einer Teilnahme außerhalb der Arbeitszeit (6,1%).

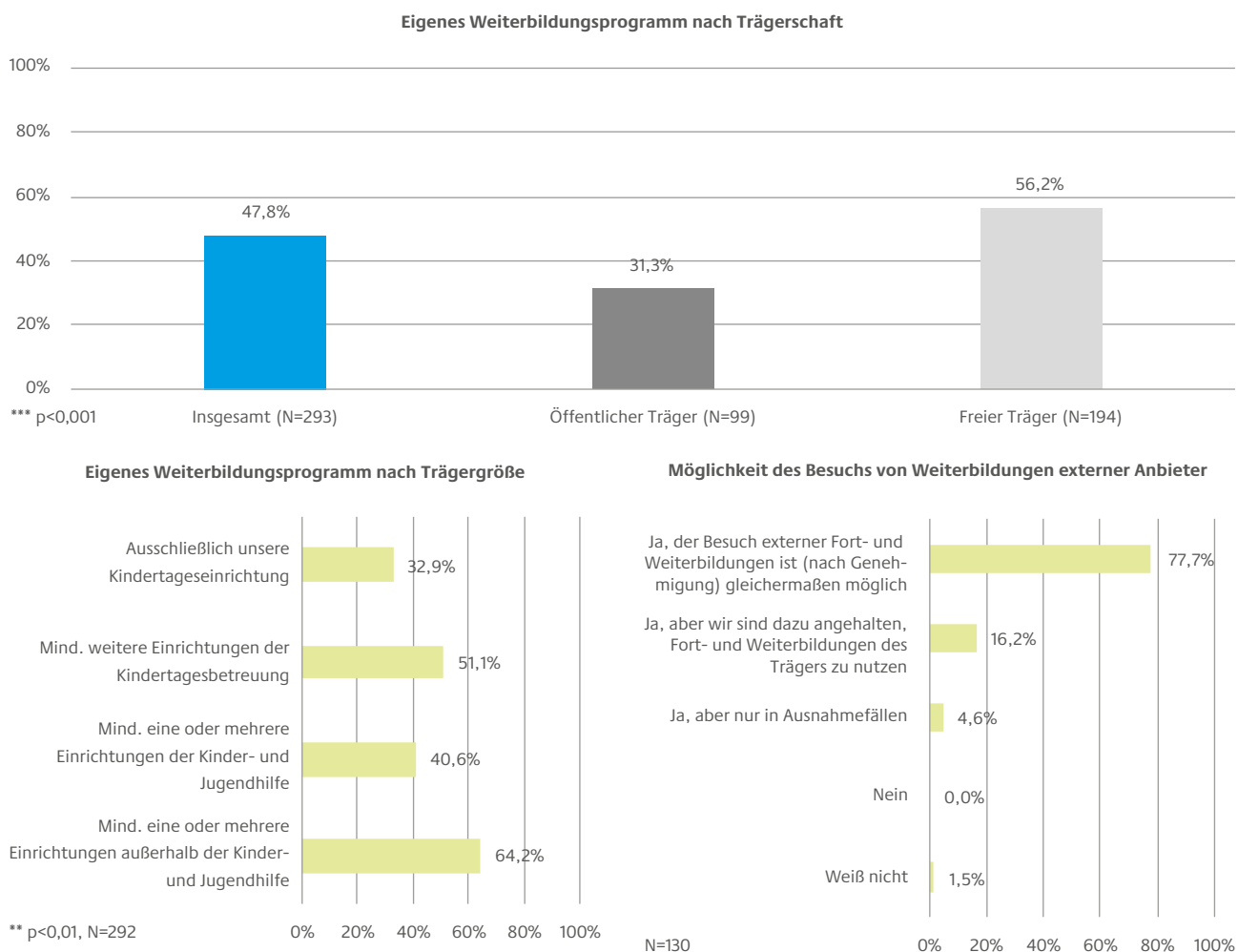
Insgesamt existieren nur geringfügige, nicht signifikante Differenzen zwischen den Trägern, am ehesten bezüglich der Kostenübernahme. Auch die Trägergröße – gemessen an der Zahl weiterer Kitas und sonstiger Geschäftsbereiche – hat keinen Einfluss auf das Unterstützungsverhalten. Die Ergebnisse unterstreichen alles in allem eindrücklich, dass sich die Trägerorganisationen der Bedeutsamkeit von kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühen Bildung zu großen Teilen bewusst sind und sie folglich dementsprechend fördern. Nur ein verschwindend geringer Anteil der befragten Leitungskräfte gab an, dass der Träger ihrer Einrichtung Fort- und Weiterbildung mit keiner der genannten Maßnahmen unterstützt. In etwas

mehr als der Hälfte der Einrichtungen werden spezifische Fort- und Weiterbildungen für Leitungen (57,6%) angeboten. Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Unterstützung kam auch die WiFF-Kita-Befragung 2018 (Geiger 2019, S. 82), wobei hier 74% der Leitungskräfte angaben, dass leitungsspezifische Weiterbildungen angeboten werden (Geiger 2019, S. 89).

Eigenes Weiterbildungsprogramm der Träger

Der Wissenserwerb des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen kann auch strukturell unterstützt werden, indem der Träger selbst ein niedrighwelliges, kostengünstiges Weiterbildungsangebot zur Verfügung stellt.

Abb. 3: Eigenes Weiterbildungsprogramm nach Trägerschaft und Trägergröße sowie Möglichkeit des Besuchs von Veranstaltungen externer Anbieter



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Ein eigenes Weiterbildungsprogramm halten nach den Angaben der Leitungen immerhin knapp die Hälfte der Kita-Träger vor (47,8%), freie Träger mit 56,2% signifikant häufiger als öffentliche mit 31,3% (vgl. Abb. 3). In der AQUA-Befragung 2012 gaben im Vergleich dazu insgesamt nur geringfügig mehr Träger an, ein Weiterbildungsprogramm zu haben (56,3%) (Schreyer u.a. 2014, S. 182). Zudem verfügen erwartungsgemäß besonders oft große Träger (64,2%), die auch Einrichtungen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe betreiben, über ein eigenes Weiterbildungsprogramm. Träger mit nur einer Kita bieten dies hingegen nur etwa halb so oft an (32,9%).

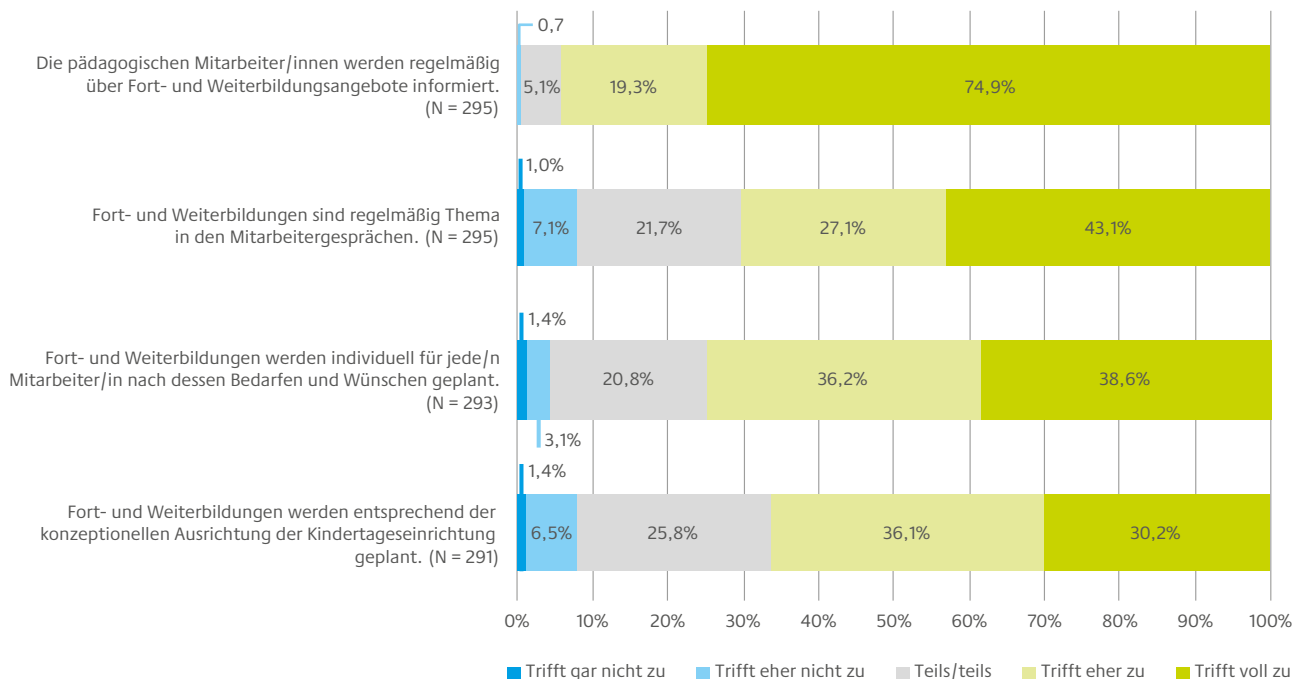
Selbst wenn die Träger ein eigenes Weiterbildungsprogramm vorhalten, können trotzdem fast immer auch Veranstaltungen externer Anbieter besucht werden. Meist ist dies nach Genehmigung gleichermaßen möglich (77,7%). In nur 16,2% der Einrichtungen werden die Leitungs- und Fachkräfte zumindest dazu angehalten, die eigenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Noch seltener, nämlich in 4,6% der Einrichtungen, ist der Besuch von externen Fort- und Weiterbildungen nur in Ausnahmefällen möglich. Damit deuten die quantitativen Ergebnisse nicht dar-

auf hin, dass das Vorliegen eines trägereigenen Weiterbildungsprogramms die Wahl von Veranstaltungen einschränkt und das Angebot externer, freier Anbieter nur für Weiterbildungen zu speziellen Themen genutzt werden darf, wie es sich in früheren qualitativen Interviews abzeichnete (Buschle/Gruber 2018, S. 54).

Thematisierung und Planung von Fort- und Weiterbildungen in der Einrichtung

Abgesehen von den strukturellen Rahmenbedingungen, die der Träger bereitstellt, dürfte es von besonderer Bedeutung sein, inwiefern Fort- und Weiterbildung vor Ort in den Kindertageseinrichtungen thematisiert, organisiert und gefördert wird. Wie die WiFF-Kita-Befragung 2018 zeigen konnte, liegt die Verantwortung für die Weiterbildungsplanung in den meisten Einrichtungen überwiegend oder vollständig bei den Leitungskräften und nur selten beim Träger (Geiger 2019, S. 48). Berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen in Abstimmung mit dem Team und unter Berücksichtigung individueller Interessen sowie einrichtungsbezogener Bedarfe zu planen, gehört im Rahmen der Personalführung und -entwicklung zu den wesentlichen Aufgaben von Leitungskräften (Strehmel/Ulber 2014, S. 17).

Abb. 4: Thematisierung und Planung von Fort- und Weiterbildungen



Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Danach gefragt, wie in ihren Einrichtungen Fort- und Weiterbildungen thematisiert und geplant werden, antworteten fast alle Leitungen (94,2%), dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter regelmäßig über Fort- und Weiterbildungsangebote informiert werden (vgl. Abb. 4). Dies passt zum Ergebnis der WiFF-Fachkräftebefragung 2016, bei der etwa zwei Drittel der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angaben, mindestens einmal im Monat über Angebote informiert zu werden (Buschle/Gruber 2018, S. 61).

Auch Mitarbeitergespräche stellen eine Gelegenheit dar, um Entwicklungswünsche und -möglichkeiten abzusprechen, dafür nötige Unterstützungsmaßnahmen auszuloten und Ziele zu vereinbaren, wengleich sie in erster Linie der Rückmeldung von Leistung und Verhalten (Soll-Ist-Abgleich) dienen (Becker 2009, S. 508). In 70,2% der Einrichtungen sind Fort- und Weiterbildungen nach Angabe der Leitungskräfte regelmäßig Thema in den Mitarbeitergesprächen. Knapp ein Drittel der Leitungskräfte äußerte aber auch, dass das nur zum Teil oder eher bzw. gar nicht zutrifft. Die WiFF-Kita-Befragung 2018 hat gezeigt, dass Mitarbeitergespräche in Bezug auf Fort- und Weiterbildung am häufigsten dazu genutzt werden, um den individuellen Bedarf des Personals zu ermitteln und um konkrete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu vereinbaren, wohingegen weiterbildungsbezogene Informationen wesentlich häufiger in informellen Gesprächen oder anderer Form weitergegeben werden (Geiger 2019, S. 79). Mitarbeitergespräche stellen damit ein bedeutendes Instrument der systematischen Karriereförderung dar.

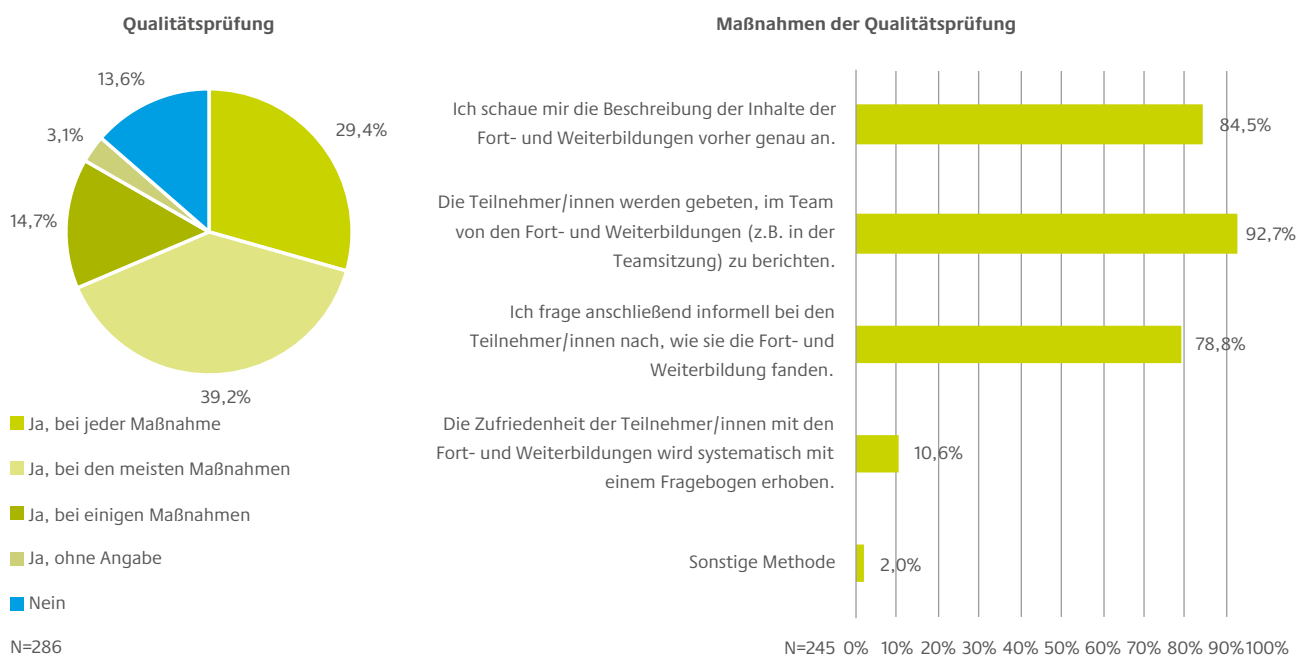
In der Mehrheit der Kindertageseinrichtungen wird nach Einschätzung der befragten Leitungskräfte bei der Planung der Fort- und Weiterbildungen voll und ganz (38,6%) oder eher (36,2%) individuell auf die Bedarfe und Wünsche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingegangen, was sich mit den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 weitgehend deckt (Buschle/Gruber 2018, S. 62). Gerade mit Blick auf die Wirksamkeit ist es wichtig, dass die Weiterbildungsformate auf die individuellen Bedarfe sowie die Unterstützung der einzelnen pädagogischen Fachkraft oder der Fachkräfte einer Kita-Gruppe und nicht vordergründig auf die Einrichtung bzw. das gesamte Team zugeschnitten sind (Egert u.a. 2017, S. 62f.).

Im Vergleich zu den individuellen Bedarfen und Wünschen der Fachkräfte werden die konzeptionellen

Anforderungen der Kindertageseinrichtungen etwas seltener bei der Weiterbildungsplanung berücksichtigt: Etwa zwei Drittel der Leitungskräfte gaben an, dass es voll (30,2%) oder eher (36,1%) zutrifft, dass Fort- und Weiterbildungen entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung geplant werden. Die vier Jahre zuvor durchgeführte WiFF-Fachkräftebefragung 2016 kam bereits zu ähnlichen Ergebnissen (Buschle/Gruber 2018, S. 61). Zudem spielt die konzeptionelle Ausrichtung der Kita bei freien Trägern eine deutlich größere Rolle als bei öffentlichen (71,0 vs. 56,7% eher oder voll zutreffend; $p < 0,05$). Ansonsten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bei der Thematisierung und Planung von Fort- und Weiterbildungen nach Trägerschaft, Trägergröße – gemessen an der Zahl zusätzlicher Einrichtungen sowie weiterer Geschäftsbereiche – oder Einrichtungsgröße – gemessen an der Zahl des pädagogischen und leitenden Personals.

Prüfung der Qualität von Fort- und Weiterbildungen

Ein weiteres Instrument, um nachhaltigen Wissenserwerb und -transfer zu unterstützen, stellt die regelmäßige Prüfung der Qualität der besuchten Fort- und Weiterbildungen dar. Gerade aufgrund der Vielzahl der Weiterbildungsanbieter sowie der geringen Regulierung dürfte die Qualität der Angebote in der Frühen Bildung sehr heterogen sein (Friederich 2017, S. 334). Danach gefragt, ob sie die Qualität der Veranstaltungen prüfen, die ihre pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besuchen, antwortete der Großteil der Leitungen, dass sie dies bei jeder (29,4%) oder den meisten Maßnahmen (39,2%) tun (vgl. Abb. 5). Immerhin 13,6% der Leitungskräfte gaben aber auch an, die Qualität der besuchten Veranstaltungen überhaupt nicht zu prüfen.

Abb. 5: Prüfung der Qualität von Fort- und Weiterbildungen durch die Kita-Leitung


Bei den Maßnahmen der Qualitätsprüfung waren Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Oftmals versuchen die Leitungskräfte, sich bereits im Voraus einen Überblick über die Qualität der anvisierten Fort- und Weiterbildung ihrer Fachkräfte zu verschaffen, indem sie sich die Beschreibung der Inhalte genau ansehen (84,5%). Nach dem Besuch der Fort- und Weiterbildung lassen sie sich am häufigsten von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern z.B. in der Teamsitzung davon berichten (92,7%). Der Großteil erkundigt sich zudem informell nach dem Eindruck von der besuchten Veranstaltung (78,8%). Nur 10,6% der Kita-Leitungen setzen auch einen Fragebogen ein, um die Zufriedenheit der Teilnehmenden systematisch zu erfassen.

Die oft angewandten weniger formalisierten Formen der Qualitätsprüfung ermöglichen zwar keine Auswertung im Sinne einer Evaluation oder eines Monitorings der besuchten Veranstaltungen über die Zeit, wie sie eine systematische Erhebung gegebenenfalls ermöglicht. Sie haben aber den Vorteil, dass sie nebenbei den Wissensaustausch im Team anregen. Indem die Person, die teilgenommen hat, z.B. anschließend von den Inhalten der Fort- und Weiterbildung berichtet, können auch Kolleginnen und Kollegen davon profitieren, oder sie lassen sich womöglich dazu inspirieren, sich selbst im entsprechenden Themengebiet weiterzubilden.

5.2 Informelle Weiterbildung

Abgesehen von non-formalen Fort- und Weiterbildungen ist auch der Arbeitsplatz bzw. die professionelle Praxis ein wichtiger Ort des Wissenserwerbs. In Kindertageseinrichtungen gibt es zahlreiche informellere Maßnahmen und Angebote, die den Wissenserwerb und -transfer von Leitungs- und Fachkräften im Sinne des Wissensmanagements strukturell unterstützen und anregen können. Laut Peter Dehnbostel stellt informelles Lernen aus betrieblicher Perspektive gar den „Dreh- und Angelpunkt“, „den Kern der die gesamte Berufsbiografie eines Beschäftigten begleitenden Weiterbildung dar“ (Dehnbostel 2016b, S. 359). Ein grobes Raster für die möglichen Weiterbildungsmaßnahmen und Lernprozesse im Arbeitskontext ist die Unterscheidung zwischen eher vom Betrieb organisierten Lernformen (z.B. Qualitätszirkel oder Lerninseln) und eher unorganisierten bzw. weitgehend selbst organisierten Lernformen, die durch eine lernförderliche Gestaltung der Arbeit angeregt werden können (Baethge u.a. 2003, S. 95).

Verfügbarkeit von informellen Angeboten und Maßnahmen in der Einrichtung

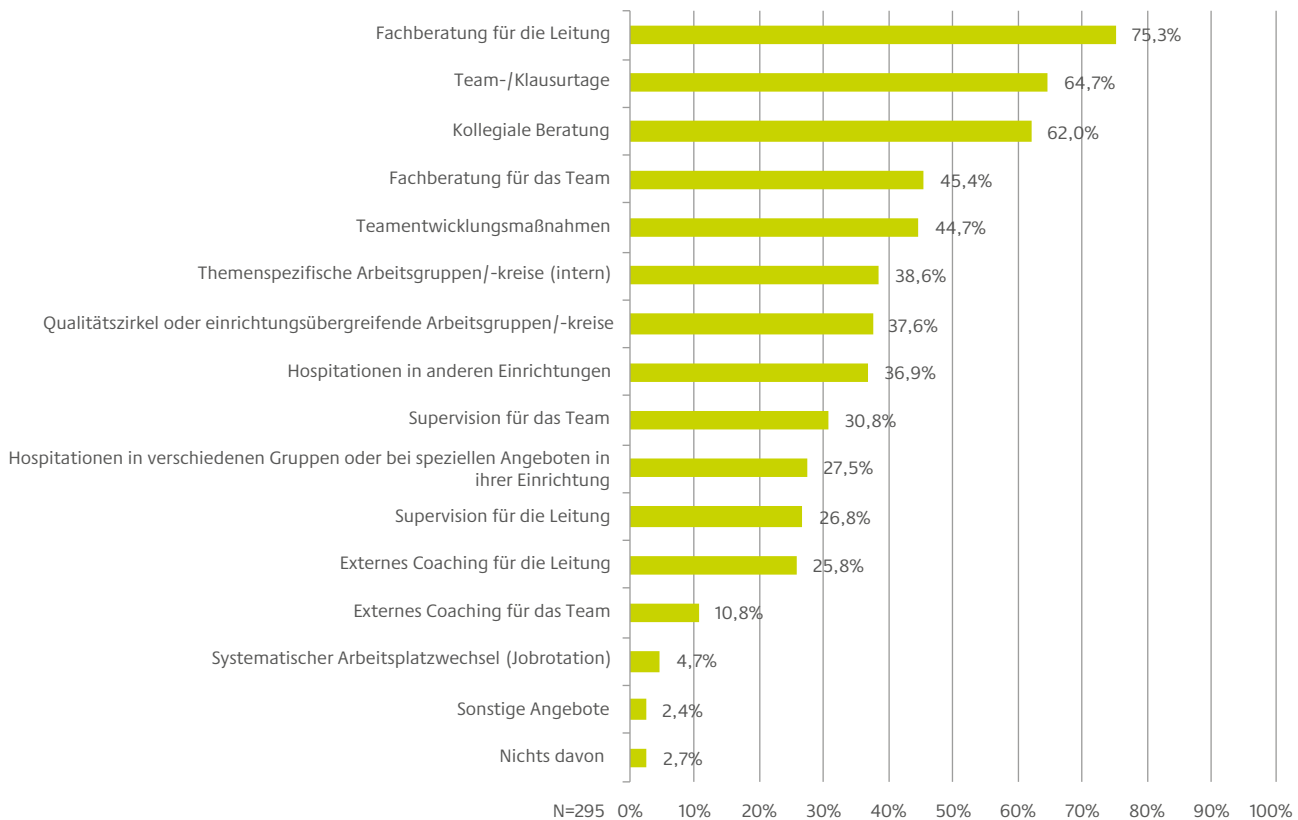
In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden verschiedene Maßnahmen und Angebote wie der Kontakt zu einer Fachberatung, aber auch Mentoring, Coaching, Supervision oder (interne und externe) Hospitationen als organisierte, informelle Lernformen betrachtet. Solche arbeitsplatznahen Lernformen sind besonders Erfolg versprechend im Hinblick auf den Lerntransfer, also die Anwendung des neu Gelernten in der Praxis, da sie die Kluft zwischen Lernsituation einerseits und Arbeitssituation andererseits minimieren. Aus einem breiten Spektrum an unterschiedlichsten Instrumenten und Angeboten sollten die befragten Leitungskräfte diejenigen auswählen, die in ihrer Einrichtung zur Verfügung gestellt werden.

Den Leitungskräften steht in rund 75% der Einrichtungen eine Fachberatung zur Seite (vgl. Abb. 6). Vergleichbare Studien kommen hier zu ähnlichen, etwas höheren Anteilen (BMFSFJ 2021, S. 118; Geiger 2019, S. 72f.). Über ein Fachberatungsangebot für das Team verfügt hingegen nur knapp die Hälfte der Einrichtun-

gen (45,4%). Dabei kann Fachberatung generell sehr unterschiedlich ausgestaltet und strukturell verankert sein, verfolgt aber stets das Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kindertagesbetreuung (BMFSFJ/JFMK 2018, S. 31; Preissing/Herrmann 2018, S. 13–16) und ist für den Wissenserwerb und -transfer in Kitas äußerst relevant. Denn sowohl die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Leitungs- und Fachkräfte als auch das Initiieren von Netzwerken und Kooperationen der Einrichtung stellen wichtige Handlungsfelder der Fachberaterinnen und -berater dar (Kaiser u.a. 2022, S. 54).

Team- und Klausurtag sowie Teamentwicklungsmaßnahmen, aber auch kollegiale Beratung, die von der Mehrheit der Kindertageseinrichtungen als sehr oder eher wichtige Personalentwicklungsmaßnahmen betrachtet werden (Geiger 2019, S. 67), stehen verbreitet zur Verfügung. In etwa zwei Dritteln der Einrichtungen werden Team- und Klausurtag sowie Formen der kollegialen Beratung angeboten, in lediglich etwas weniger als der Hälfte Teamentwicklungsmaßnahmen (44,7%). In Bezug auf die Verfügbarkeit von Teamentwicklungs-

Abb. 6: Angebote informeller Weiterbildungsmaßnahmen



Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

maßnahmen kommt die AQUA-Studie von 2012 aus Leitungssicht nur auf 30,5% (Träger 48,8%) (Schreyer u.a. 2014, S. 174), die ERiK-Studie aus dem Jahr 2020 aber ebenfalls auf eine Quote von etwa 45% (vgl. BMFSFJ 2021, S. 718). Teamentwicklungsmaßnahmen werden allerdings bislang weniger für den Wissenserwerb und -transfer genutzt als vielmehr, um ein positives Teamklima zu schaffen (Geiger 2019, S. 84), was jedoch als wichtige Voraussetzung für das Lernen voneinander zu sehen ist.

Interne themenspezifische Arbeitsgruppen und -kreise oder Qualitätszirkel bzw. einrichtungsübergreifende Arbeitsgruppen und -kreise werden lediglich in knapp zwei Fünfteln der Kitas durchgeführt (38,6 bzw. 37,6%). In 36,9% der Kindertageseinrichtungen ist es zudem prinzipiell möglich, in anderen Einrichtungen zu hospitieren, was in Bezug auf Führungskräfte (38%) auch die ERiK-Studie zeigte (vgl. BMFSFJ 2021, S. 718). In gut einem Viertel sind auch Hospitationen in der eigenen Kita möglich, z.B. in anderen Gruppen, was natürlich eine gewisse Einrichtungsgröße voraussetzt. Ein systematischer Arbeitsplatzwechsel (Jobrotation) ist hingegen nur sehr selten vorgesehen (4,7%). Angesichts der großen Bedeutung dieser arbeitsplatznahen Lernformate – nicht nur für den individuellen Wissenserwerb, sondern auch für den Wissensaustausch als Ausgangspunkt organisationalen Lernens – erscheinen diese Angebote in Kindertageseinrichtungen durchaus noch ausbaufähig.

Vergleichsweise selten haben Leitungs- und Fachkräfte zudem die Möglichkeit, an Supervision oder externem Coaching teilzunehmen. Dabei wird Supervision dem pädagogischen Team etwas öfter angeboten als den Führungskräften (30,8 vs. 26,8%), umgekehrt können Letztere deutlich häufiger von einem externen Coaching profitieren (25,8 vs. 10,8%). Dass das Team eher durch Supervision als durch Coaching Unterstützung erfährt, zeigte sich ebenso in der AQUA-Befragung (25,4 vs. 12,7%) (Schreyer u.a. 2014, S. 45). Auch die WiFF-Kita-Befragung aus dem Jahr 2018 kam zu dem Ergebnis, dass diese Angebote bislang als vergleichsweise wenig bedeutsame Instrumente der Personalentwicklung betrachtet werden und nur gut ein Drittel der Einrichtungen durch Mentoring, Coaching und/oder Supervision unterstützt wird (Geiger 2019, S. 66f., 89). Dabei dürften sich praxisorientierte Ansätze wie Coaching oder Supervision im Rahmen der pädagogischen Arbeit in der Kita besonders eignen, da sie als „begleitende

Form der Reflektion [sic!] und Beratung beruflicher Erfahrung“ fungieren (von Hippel 2011, S. 257). Zudem hat sich in der Forschung zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen in der Frühen Bildung gezeigt, dass gerade Programme in Verbindung mit Coaching, Supervision, Mentoring oder Beratung, die eine Unterstützung des Transfers in den Anwendungskontext integrieren, besonders effektiv sind (Egert u.a. 2017, S. 61; Markussen-Brown u.a. 2017, S. 107–109) und auch Coaching allein große positive Effekte auf die Prozessqualität erzielt (Egert u.a. 2018, S. 418).

Insgesamt werden in den Einrichtungen durchschnittlich sechs verschiedene informelle weiterbildende Maßnahmen offeriert. Dabei stellen freie Träger im Schnitt signifikant mehr Angebote zur Verfügung als öffentliche Träger und größere Träger mehr als kleinere, wobei hier nur der Unterschied zwischen sehr kleinen Trägern mit nur einer Kita und sehr großen Trägern, die auch Einrichtungen außerhalb der KJH betreiben, signifikant ist. Bei zusätzlichen Angeboten, die den informellen Wissenserwerb, aber auch den gegenseitigen Wissensaustausch am Arbeitsplatz fördern, existieren also, anders als bei der Unterstützung organisierter Fort- und Weiterbildung, Unterschiede nach der Trägerschaft. Auffällig ist zudem, dass gerade arbeitsplatznahe informelle Lernformate wie Hospitationen, Qualitätszirkel und Arbeitsgruppen bzw. -kreise trotz ihres großen Potenzials selten angeboten werden.

Gelegenheiten zum selbstgesteuerten informellen Lernen

Neben diesen konkreten Angeboten und Maßnahmen können Träger und Einrichtungen informelles Lernen des pädagogischen Personals aber auch dadurch unterstützen, dass sie im Arbeitsalltag Möglichkeiten zum selbstgesteuerten bzw. -organisierten Lernen bieten. Wie bereits in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 wurden die Führungskräfte auch für die vorliegende Studie gefragt, welche Informationsquellen derzeit in ihrer Kita für das gesamte Team zur Verfügung stehen.

Tab. 7: Informationsquellen für das Team in der Einrichtung im Vergleich mit 2016

	2016	2020/21
Fachbücher oder buchähnliche Publikationen	97,9%	98,0%
(Abonnierte) Fachzeitschriften	88,3%	83,2%
Internet, Computer/Tablet	87,0%	94,6%
Wissenssendungen oder sonstige Film- oder Audioaufnahmen	26,1%	27,3%
Sonstiges	8,84%	2,0%
N	848	297

Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Angaben aus dem Jahr 2016 beziehen sich analog zu 2020/21 nur auf die Aussagen der Leitungskräfte.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016 und 2020/21

Insgesamt ergibt sich im Zeitvergleich zwischen 2016 und 2020/21 ein sehr ähnliches Bild (vgl. Tab. 7). Wie im Jahr 2016 gaben auch 2020/21 fast alle Leitungskräfte an, dass in ihrer Einrichtung Fachbücher und buchähnliche Publikationen bereitstehen, die allen zugänglich sind. Die überwiegende Mehrheit (83,2%) hat zudem geantwortet, dass sie abonnierte Fachzeitschriften nutzen können, um sich weiterzubilden. Dieser Wert ist etwas niedriger als in der Befragung von 2016 (88,3%), dafür bieten nun mehr Einrichtungen als noch 2016 einen Internetzugang und Computer bzw. Tablets an (94,6 vs. 87,0%). Diese Entwicklung (+7,6 PP) ist als Fortschritt der Digitalisierung zu werten, dennoch haben auch im Zeitraum 2020/21 etwa 5% der Kitas weiterhin keinen Internetzugang. Zudem geben diese Zahlen keine Auskunft darüber, wie gut die Ausstattung ist oder wie viele Geräte pro Einrichtung bereitgestellt werden. So zeigen andere Studienergebnisse, dass den Fachkräften meist nur wenige Geräte zur Verfügung stehen, die überdies oft nur eine mittlere Qualität haben (Knauf 2019, S. 9). Ist nur ein Computer vorhanden, den primär die Leitung verwendet, ist anzunehmen, dass er von den Fachkräften selten zur individuellen Recherche oder gar für Online-Weiterbildungen genutzt werden kann. Der Anteil der Einrichtungen, in denen Wissenssendungen oder andere Film- oder Audioaufnahmen als Informationsmaterial zum Lernen vorliegen, hat sich zwischen 2016 (26,1%) und 2020/21 (27,3%) kaum verändert.

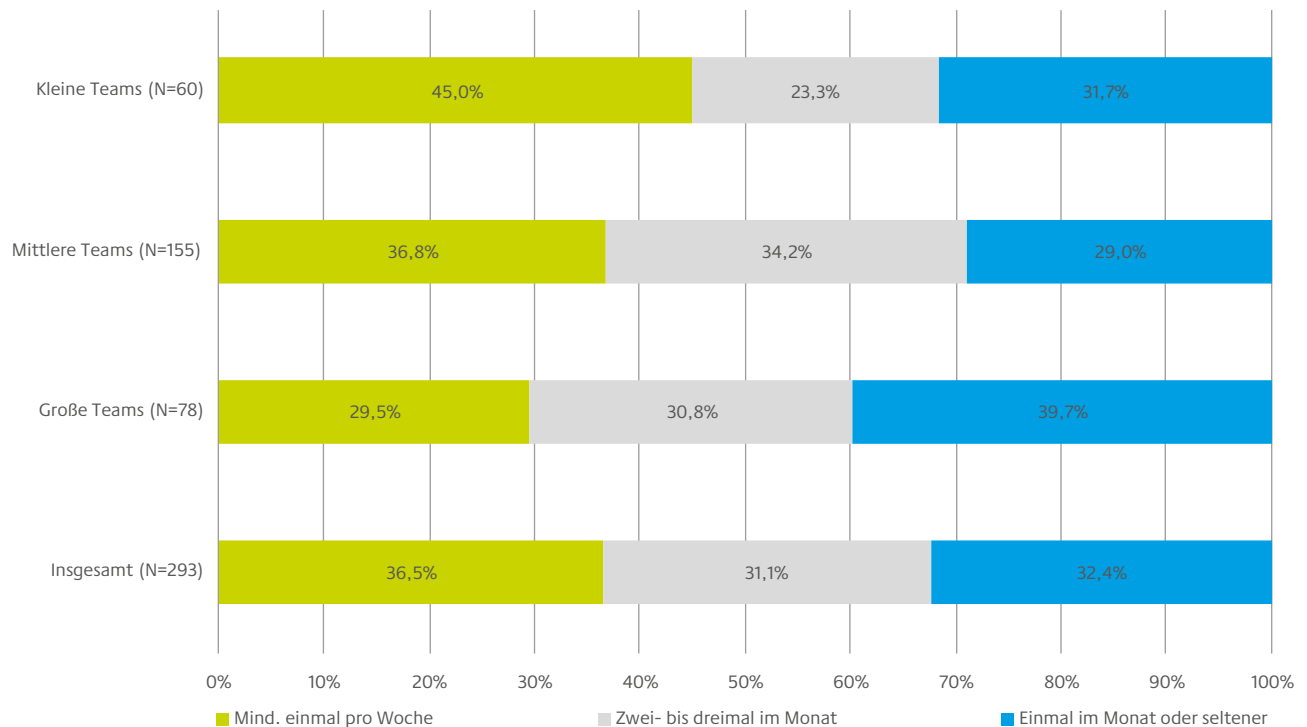
5.3 Wissenstransfer

Informelle Lernprozesse laufen nicht nur innerhalb sowie jenseits betrieblich und selbst organisierter Lern- und Arbeitsformen ab, sondern auch in der täglichen Arbeitspraxis: „Gespräche und kooperative Arbeitshandlungen lösen vielfach beiläufige Lernprozesse aus, die zu einem zusätzlichen Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen führen“ (Dehnbostel 2016b, S. 348). Diese Formen der Kommunikation und des Austauschs von Wissen können also Ausgangspunkt des informellen Lernens der Beteiligten sein und sind bedeutsam für das organisationale Lernen. Im Rahmen der Konzeption der vorliegenden Studie werden sie in Anlehnung an das präsentierte Modell des Wissensmanagements (vgl. Kap. 2.3) separat als Wissenstransfer behandelt, auch wenn sie eng mit dem Wissenserwerb zusammenhängen und nicht trennscharf davon abzugrenzen sind (vgl. Kap. 2.2). Dies hat z.B. den Vorteil, dass Unterschiede in der Steuerbarkeit der Teilprozesse des Wissensmanagements sowie in den Bedingungsfaktoren sichtbar werden. Bei der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden verschiedene in der Einrichtung genutzte Formate, Kanäle und Gelegenheiten zum fachlichen Wissensaustausch abgefragt.

Häufigkeit von Gesamtteamsitzungen

Teamsitzungen stellen eine wichtige formalisierte und regelmäßige Gelegenheit dar, um sich im Kollegium gegenseitig zu informieren, auf den neuesten Wissensstand zu bringen oder Erfahrungen auszutauschen. Dabei können die Inhalte der Sitzungen sehr verschieden sein und von Verwaltungs- und Organisationsauf-

Abb. 7: Häufigkeit von Gesamtsitzungen nach Teamgröße



Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$).

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

gaben bis hin zu spezifischen Themen wie Sprachförderung reichen (Weltzien u.a. 2016, S. 106; Viernickel u.a. 2013, S. 59). Teamsitzungen werden aber neben Mitarbeitergesprächen z.B. auch für die Fort- und Weiterbildungsplanung genutzt (Buschle/Gruber 2018, S. 54).

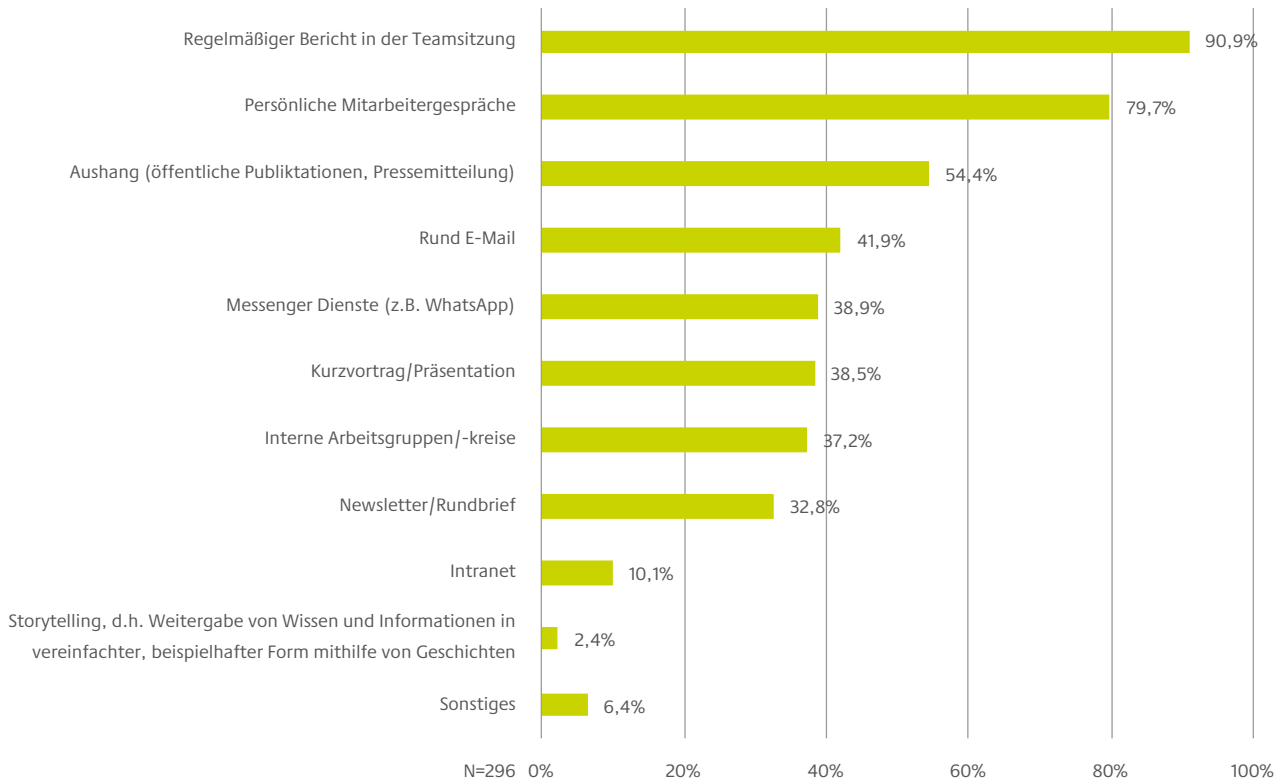
Insgesamt finden laut den befragten Leitungskräften in 36,5% der Einrichtungen mindestens einmal pro Woche Sitzungen des ganzen Teams statt (vgl. Abb. 7). In jeweils etwas weniger als einem Drittel der Kitas werden Gesamteamsitzungen zwei- bis dreimal im Monat bzw. sogar nur einmal im Monat oder seltener abgehalten. Weitere Analysen zeigten Unterschiede nach der Einrichtungsgröße – gemessen an der Zahl der im Team beschäftigten pädagogischen Fachkräfte –, die allerdings nicht signifikant sind. Tendenziell treffen sich kleine Teams mit bis zu sieben Personen am häufigsten zu Besprechungen im Gesamtteam, während sich große Teams ab 15 Personen besonders selten zu Gesamtsitzungen verabreden. In großen Einrichtungen dürfte es aber zusätzlich Treffen in den Kleinteams geben, bei denen sich die pädagogischen Fachkräfte austauschen können. Darauf deuten auch die Ergebnisse der AQUA-Studie hin, in der etwa jede vierte Leitungskraft angab, dass mindestens alle zwei Wochen eine Art von Team-

sitzung stattfindet (Schreyer u.a. 2014, S. 43). Im Gegensatz zur Teamgröße spielen Trägerart und -größe keine Rolle für die Häufigkeit von Gesamtsitzungen, was anzunehmen war, da diese intern in den Einrichtungen anberaumt werden.

Nutzung weiterer interner Kommunikations- und Austauschformate

Neben den Teamsitzungen gibt es auch noch andere Möglichkeiten der Kommunikation und des Austauschs im Kita-Team, wie z.B. Mitarbeitergespräche, Rund-E-Mails oder Messenger-Dienste, die gerade in Zeiten der Corona-Pandemie aufgrund der Kontaktbeschränkungen an Bedeutung gewonnen haben dürften. Aus verschiedenen Formaten sollten die Leitungskräfte bei der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 auswählen, welche sie regelmäßig nutzen, um neue Informationen und Wissen intern im Team zu verbreiten.

Abb. 8: Formate zur internen Informationsverbreitung



Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Am häufigsten geben die Leitungskräfte Informationen und Wissen in der Regel über Berichte in Teamsitzungen an die pädagogischen Fachkräfte weiter (90,9%) (vgl. Abb. 8). Am zweithäufigsten werden persönliche Mitarbeitergespräche (79,7%) genutzt und am dritthäufigsten Aushänge, z.B. öffentlich oder im Personalraum (54,4%). Aber auch Rund-E-Mails, Messenger-Dienste wie WhatsApp sowie mündliche Kurzvorträge oder interne Arbeitsgruppen bzw. -kreise dienen jeweils in rund zwei Fünfteln der Kindertageseinrichtungen zum Austausch von Informationen und Wissen. Newsletter bzw. Rundbriefe vonseiten der Leitung kommen immerhin in einem Drittel der Einrichtungen zum Einsatz. Ein eigenes Intranet, über das tendenziell eher Einrichtungen größerer Träger verfügen, nutzt hingegen nur jede zehnte Kita. An sonstigen Formaten nannten die Leitungskräfte z.B. auch die Kita-(Info)-App, Umlaufmappen und Übergabebücher als Kommunikationstools.

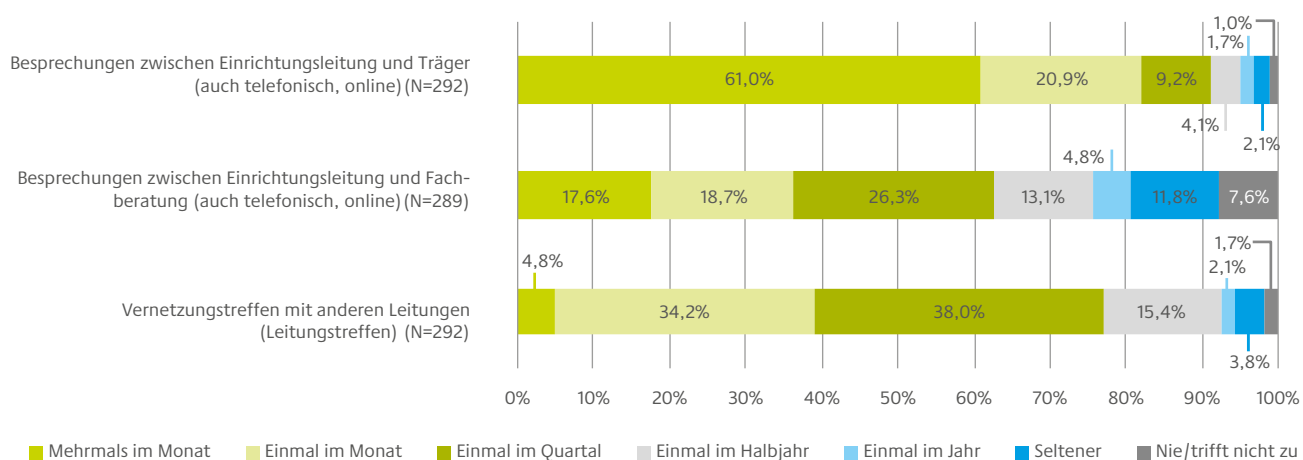
Wie sich der Austausch in Kindertageseinrichtungen gestaltet, hängt signifikant von deren Größe ab ($p < 0,05$). Je mehr Fachkräfte in den Einrichtungen

arbeiten, desto mehr unterschiedliche Formate werden eingesetzt. Auch einzelne Formen, wie z.B. interne Arbeitsgruppen und -kreise, werden in mittleren und großen Teams (37,6 bzw. 50,0%) öfter als in kleinen Teams (20,0%) zum Informations- und Wissensaustausch verwendet ($p < 0,01$).

Häufigkeit des Austauschs der Kita-Leitung mit wichtigen Ansprechpartnerinnen und -partnern

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung ist nicht nur maßgeblich für die interne Kommunikation und Informationsverbreitung im Team zuständig, sondern stellt auch die erste Kontaktperson für die Trägerorganisation, Fachberatung oder Leitungskräfte anderer Kitas dar. Über diese, oftmals durch den Träger strukturierten Kanäle können wichtige Informationen und Wissen ausgetauscht werden und in die Einrichtung gelangen. Die Kita-Leitung ist außerdem eine Schlüsselfigur für die Vernetzung mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Einrichtungen und Institutionen. „Bei ihr laufen alle Fäden zusammen und es gehört zu ihrer Rolle, Informationen zwischen den einzelnen Akteurinnen

Abb. 9: Häufigkeit des Austauschs der Kita-Leitung mit dem Träger, der Fachberatung und anderen Leitungskräften



Quelle: WIFF-Fachkräftebefragung 2020/21

und Akteuren zu transportieren, Kooperationen zu initiieren sowie Angebote zur Zusammenarbeit [...] zu kommunizieren“ (Strehmel/Ulber 2020, S. 32). In der WIFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden die Leitungskräfte nach der Häufigkeit des Kontakts zum Träger sowie zu trägernahen Stützstrukturen befragt.

Am häufigsten stehen die Leitungskräfte erwartungsgemäß mit dem eigenen Träger im persönlichen, telefonischen oder E-Mail-Kontakt (vgl. Abb. 9). Knapp zwei Drittel der Leitungskräfte tauschen sich nach eigenen Angaben in der Regel mehrmals im Monat mit dem Träger aus (61,0%), etwa ein Fünftel (20,9%) zumindest einmal im Monat. Gerade in Zeiten der Corona-Pandemie dürfte sich der Kontakt zum Kita-Träger aufgrund der Planung und Umsetzung zahlreicher Regelungen weiter intensiviert haben. Eine aktuelle Studie konnte für Bayern zeigen, dass aus Sicht der Leitungskräfte eine bessere Zusammenarbeit mit dem Träger vor der Pandemie außerdem dazu beitrug, dass die Arbeitsbelastung, die während der Pandemie insgesamt deutlich angestiegen ist, als geringer eingeschätzt wurde (Oeltjendiers u.a. 2021, S. 210f.).

Zur Fachberatung besteht vonseiten der Leitung in 36,3% der Einrichtungen einmal im Monat oder öfter Kontakt, bei etwa einem Viertel der Einrichtungen zumindest einmal im Quartal (26,3%). Etwa jede fünfte Leitung gab jedoch auch an, seltener als einmal im Jahr oder nie mit einer Fachberatung Kontakt zu haben (19,4%). Dabei sind Fachberaterinnen und -berater nicht nur bedeutende fachliche Impulsgeber für die pädagogische und leitende Arbeit, sondern können auch die Vernetzung der Kita im Sozialraum und zu weiteren

Einrichtungen und Organisationen vorantreiben (Kaiser u.a. 2022, S. 13–16, 26–29).

Vernetzungstreffen mit anderen Leitungskräften, die in der überwiegenden Mehrheit der Kindertageseinrichtungen auch als wichtiges Instrument der Personalentwicklung betrachtet werden (Geiger 2019, S. 67), finden nur selten mehrmals im Monat statt (4,8%). Insgesamt fast drei Viertel der befragten Leitungen gaben an, in der Regel entweder einmal im Monat (34,2%) oder einmal im Quartal (38,0%) an Leitungstreffen teilzunehmen. Gegenüber der AQUA-Befragung von 2012 (Schreyer u.a. 2014, S. 43) fanden Leitungstreffen damit im Zeitraum 2020/21 etwas häufiger als noch vor acht Jahren statt. In einer aktuellen Befragung gab der Großteil der Leitungskräfte (88%) zudem an, dass die Träger Leitungstreffen als kollegiale Beratung organisieren (vgl. BMFSFJ 2021, S. 717), auf diese Weise also den Wissenstransfer fördern.

Tab. 8: Häufigkeit des Austauschs der Kita-Leitung nach Trägergröße

Trägergröße	Vernetzungstreffen mit anderen Leitungen (Leitungstreffen) ***		Besprechungen zwischen Einrichtungsleitung und Träger		Besprechungen zwischen Einrichtungsleitung und Fachberatung *		N
	Seltener als einmal im Monat	Mindestens einmal im Monat	Seltener als einmal im Monat	Mindestens einmal im Monat	Seltener als einmal im Monat	Mindestens einmal im Monat	
Ausschließlich unsere Kindertageseinrichtung	84,7%	15,3%	15,1%	84,9%	75,3%	24,7%	72–73
Mindestens eine weitere Einrichtung der Kindertagesbetreuung	56,8%	43,2%	20,5%	79,5%	64,4%	35,6%	132
Mindestens eine oder mehrere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	37,5%	62,5%	18,2%	81,8%	53,1%	46,9%	32–33
Mindestens eine oder mehrere Einrichtungen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe	53,7%	46,3%	15,4%	84,6%	52,0%	48,0%	50–54
Insgesamt	61,0%	39,0%	17,9%	82,1%	63,8%	36,2%	287–290

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

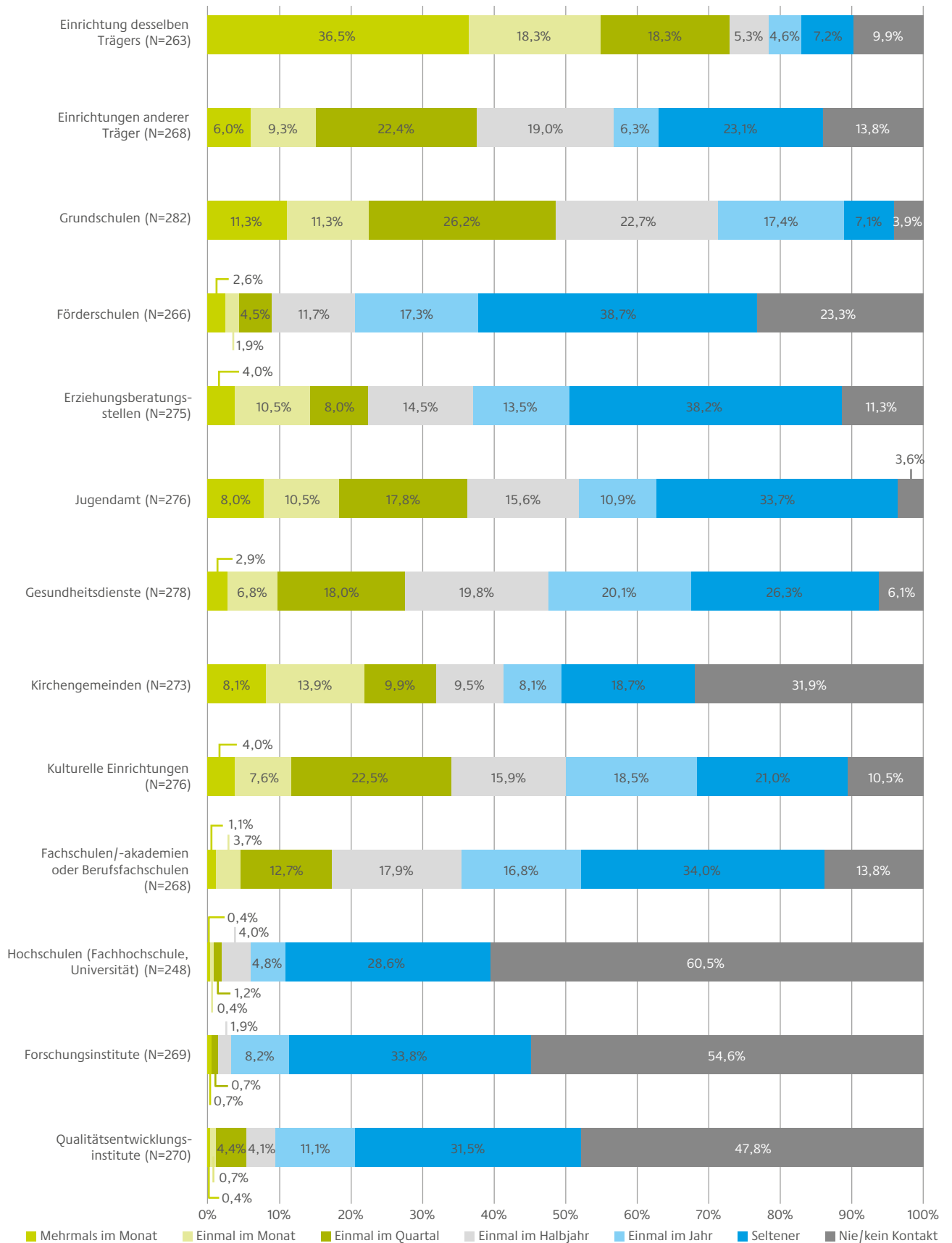
Insgesamt haben weder die Art der Trägerschaft (öffentlich oder frei) der Einrichtung noch die Teamgröße einen Einfluss darauf, wie intensiv die Leitung mit dem Träger selbst, einer Fachberaterin bzw. einem -berater oder anderen Leitungskräften im Austausch ist. Ein signifikanter Zusammenhang besteht dagegen mit der Trägergröße (vgl. Tab. 8): Betreibt der Träger nur eine Kindertageseinrichtung, so gaben die Leitungskräfte seltener als solche bei größeren Trägern an, dass sie mindestens einmal im Monat an Leitungstreffen teilnehmen. Ebenso nannten Einrichtungsleitungen kleinerer Träger seltener als diejenigen größerer Träger, sich mindestens einmal im Monat mit einer Fachberaterin bzw. einem Fachberater zu besprechen. Dies deutet darauf hin, dass größere Träger, die mindestens noch eine weitere Einrichtung der Kindertagesbetreuung betreiben, hier ein breiteres, strukturiertes Angebot vorhalten können als sehr kleine Träger. Kein signifikanter Zusammenhang zeigte sich hingegen zwischen Trägergröße und Häufigkeit der Besprechungen der Leitung mit dem Träger. Weitere Analysen ergaben zudem, dass die Teilnahme an Leitungstreffen häufiger

stattfindet, wenn die Einrichtungsleitung gemäß vertraglicher Vereinbarung zumindest teilweise für Leitungsaufgaben freigestellt ist, also über mehr zeitliche Ressourcen verfügt.

Häufigkeit des Austauschs im Rahmen von Kooperationen und Netzwerken

Ein weiterer wichtiger Zugang zu neuem Wissen, welches das pädagogische Personal bei seiner Arbeit unterstützt, sind externe Netzwerke und Kooperationen. Für Kindertageseinrichtungen ist die Aufgabe, mit anderen Akteuren und Institutionen zu kooperieren, gesetzlich festgeschrieben. Dies rührt auch daher, dass Kitas wichtige Ankerpunkte für die weitere Vernetzung im Gemeinwesen darstellen und sehr bedeutend für die präventive, frühzeitige Unterstützung von Familien sind, da sie recht wohnortnah liegen und von fast allen Kindern besucht werden (Peucker u.a. 2017, S. 22).

Abb. 10: Häufigkeit des Wissensaustauschs mit externen Kooperationspartnern und Netzwerken



Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Kooperationen können sehr unterschiedlich gestaltet sein. So grenzen Cornelia Gräsel, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel z.B. die Kooperationsformen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und kokonstruktive Kooperation voneinander ab (Gräsel u.a. 2006). Die Kooperation als Austausch beinhaltet lediglich die gegenseitige Information und Versorgung mit relevantem Material. Im Rahmen der arbeitsteiligen Kooperation werden gemeinsam Ziele vereinbart und die Aufgaben sinnvoll aufgeteilt bearbeitet. Erst bei einer kokonstruktiven Kooperation arbeiten die Beteiligten so intensiv gemeinsam an einer Aufgabe, tauschen sich diesbezüglich aus und beziehen ihr individuelles Wissen derart aufeinander, dass sie Wissen erwerben und neue Lösungen entwickeln (Gräsel u.a. 2006, S. 209–211). In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden die Leitungskräfte mit Blick auf all diese Formen gefragt, ob und wie häufig die Einrichtung in der Regel Außenkontakte zu bestimmten Institutionen und Organisationen sowie Kooperationen nutzt, um neue Informationen und Wissen zu erlangen und auszutauschen.

Die Ergebnisse zeigen zunächst ein buntes Potpourri an Außenkontakten (vgl. Abb. 10). Am häufigsten stehen die Kitas erwartungsgemäß mit anderen Einrichtungen desselben Trägers im fachlichen Austausch – vorausgesetzt, der Träger unterhält noch andere Einrichtungen. Immerhin gut ein Drittel (36,5%) der Fach- und Leitungskräfte tauscht sich mehrmals im Monat, je knapp ein Fünftel einmal im Monat (18,3%) oder zumindest einmal im Quartal (18,3%) mit Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen des eigenen Trägers aus. Mit Einrichtungen anderer Träger stehen die Kitas wesentlich seltener in Kontakt. Nur wenige Leitungskräfte gaben an, dass ihre Einrichtung einmal im Monat oder öfter mit Kitas anderer Träger Informationen oder Wissen austauscht (15,3%). Etwa je ein Fünftel antwortete, dass dies zumindest einmal im Quartal oder Halbjahr erfolgt, etwas mehr als zwei Fünftel gaben eine noch geringere Häufigkeit an.

Zu Grundschulen stehen neun von zehn Kindertageseinrichtungen zumindest einmal im Jahr in fachlichem Austausch, rund die Hälfte einmal im Quartal oder öfter. Eine Befragung von Kita-Leitungen, die vor etwa zehn Jahren stattfand, kam bereits zu ähnlichen Ergebnissen (Hanke u.a. 2013, S. 41), die DJI-Kita-Studie 2012 nur zu geringfügig höheren Werten (Peucker u.a. 2017, S. 134). Mit Förderschulen kooperieren

nur wenige Einrichtungen intensiv. Etwa zwei Drittel haben hingegen nie oder nur in Ausnahmefällen (seltener als einmal im Jahr) Kontakt zu Förderschulen. Dies gilt für kleine Einrichtungen mit bis zu sieben pädagogischen Fachkräften (80,4%) im Vergleich zu mittleren (59,7%) und großen Einrichtungen (50,8%) signifikant öfter ($p < 0,01$). Mehrere Studien belegen, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule aufgrund von unterschiedlichen Strukturen und vorherrschenden Handlungslogiken, aber auch wegen Statusunterschieden und gegenseitiger Vorbehalte sowie verschiedener Fachsprachen nicht unproblematisch ist (Peucker u.a. 2017, S. 140f.). Da eine solche Zusammenarbeit jedoch von großer Bedeutung für einen gelingenden Übergang der Kinder in die Schule ist, gerade für diejenigen aus benachteiligten Verhältnissen (Lichtblau/Albers 2020, S. 152f.; Betz u.a. 2017), ist hier noch deutliches Steigerungspotenzial zu konstatieren.

Die Kontakte zum Jugendamt finden bei 17,8% der Kitas einmal im Quartal, bei 10,5% einmal im Monat und bei 8,0% sogar mehrmals im Monat statt. Umgekehrt hat aber auch gut ein Drittel der Einrichtungen seltener als einmal im Jahr oder nie Kontakt zum Jugendamt (37,3%). Mit den Erziehungsberatungsstellen tauschen sich die Kindertageseinrichtungen etwas seltener aus als mit dem Jugendamt. Knapp die Hälfte der Einrichtungen hat seltener als einmal im Jahr bzw. gar keinen Kontakt, was überdurchschnittlich oft für kleine EinrichtungsTeams mit bis zu sieben Personen gilt (71,9%; $p < 0,01$). Etwas mehr als ein Fünftel der Leitungskräfte gab an, dass ihre Einrichtung einmal im Quartal oder häufiger im Austausch mit einer Erziehungsberatungsstelle steht (22,5%). Auch in der älteren DJI-Kita-Studie von 2012 nannten die Kitas bei einer offenen Abfrage das Jugendamt öfter (an zweiter Stelle nach Schulen) als die Erziehungsberatungsstellen als wichtigen Kooperationspartner (Peucker u.a. 2017, S. 133).

Zu Gesundheitsdiensten haben 46,4% der Kindertageseinrichtungen nur einmal im Jahr oder seltener Kontakt, 6,1% gar nie. Ein gutes Drittel steht einmal im Quartal oder Halbjahr und nur etwa jede zehnte Kita mindestens einmal im Monat in fachlichem Austausch mit Gesundheitsdiensten. In der DJI-Kita-Studie 2012 betrug der Anteil der Kitas, die überhaupt eine Kooperation pflegten, ebenfalls 94%, von denen 44% angaben, regelmäßig Kontakt zu haben (Peucker u.a. 2017, S. 143).

Etwa ein Fünftel der Kindertageseinrichtungen hat mindestens einmal im Monat Kontakt zu den Kirchen-

gemeinden (22,0%). Erwartungsgemäß trifft dies vor allem auf Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft (katholische Kirchengemeinde/Caritas und evangelische Kirchengemeinde/Diakonie) und von kleineren Trägern zu.

Mit kulturellen Einrichtungen, wie z.B. Museen, Theatern oder Musikschulen, steht nur etwa ein Drittel der Kitas mindestens einmal im Quartal in fachlichem Austausch (34,1%), ein weiteres Drittel hingegen seltener als einmal im Jahr bzw. nie (31,5%). Dabei können gerade diese Kontakte besonders wertvoll für die Entwicklung der Kinder sein, da sie entweder direkt neue Erfahrungsräume und Anregungen bieten oder indirekt durch den Wissensaustausch des pädagogischen Personals mit den jeweiligen Kontaktpersonen entsprechende Methoden und Kenntnisse in den Kita-Alltag einfließen.

Mit Fachschulen bzw. -akademien sowie Berufsfachschulen kooperieren die Kitas laut den Angaben der Leitungskräfte nur selten. Gerade einmal 17,5% der Einrichtungen haben einmal im Quartal oder öfter Kontakt zu den Ausbildungsstätten, ein Drittel nur ein- bis zweimal im Jahr (34,7%). Knapp die Hälfte der Kitas steht sogar noch seltener als einmal im Jahr oder nie im Austausch mit Fach- oder Berufsfachschulen (47,8%). Dies gilt signifikant häufiger für kleine bzw. mittlere Teams (60,7 und 50,4%) als für große Teams (31,4%) ($p < 0,05$). Dieses Ergebnis ist insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen hin zu mehr praxisintegrierten und berufsbegleitenden Formaten in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, aber auch in den einschlägigen berufsfachschulischen Ausbildungsgängen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 111–122) erstaunlich. Zudem besteht die klassische vollzeitschulische Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ebenfalls aus mehreren praktischen Phasen, die für gewöhnlich in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu absolvieren sind. Der Befund deutet folglich darauf hin, dass in den meisten Kindertageseinrichtungen, deren Leitungen an der Befragung teilgenommen haben, entweder keine Personen in Ausbildung oder Praktikum betreut werden oder es, selbst wenn eine Betreuung stattfindet, nur selten zu einem fachlichen Austausch mit den schulischen Ausbildungsstätten kommt.

Äußerst selten haben die Einrichtungen außerdem Kontakt zu Hochschulen, Forschungsinstituten und Qualitätsentwicklungsinstituten. Etwa 50 bis 60% der befragten Leitungen geben hierzu an, dass gar kein

Kontakt besteht, und jeweils ungefähr ein Drittel antwortet, dass seltener als einmal im Jahr ein Kontakt stattfindet. Am häufigsten tauschen sich die Kitas noch mit Qualitätsentwicklungsinstituten über neues Wissen und Informationen aus (20,7% mindestens einmal im Jahr). Kanäle des direkten Wissenstransfers zwischen Forschung und Praxis gibt es demnach bislang nahezu nicht. Dabei stellt der Theorie-Praxis-Transfer einen bedeutenden Faktor für das „Gelingen von Innovations- und Qualitätsentwicklungsprozessen“ dar (Durand/Eckhardt 2018, S. 477).

5.4 Zusammenfassung

Die verfügbaren organisationalen Strukturen und Gegebenheiten in den Kindertageseinrichtungen bilden den Rahmen, innerhalb dessen der Wissenserwerb und -transfer von Leitungs- und Fachkräften möglich wird. An diesen Rahmenbedingungen können Maßnahmen des Wissensmanagements zur gezielten Förderung ansetzen.

Anhand der Daten der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 konnte dargelegt werden, dass die Träger der non-formalen Fort- und Weiterbildung bereits große Bedeutung beimessen und die Leitungs- und Fachkräfte meist umfassend bei der Teilnahme unterstützen, z.B. durch Freistellung oder Übernahme der Teilnahmekosten. In den meisten Einrichtungen wird zudem über Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten informiert, und es erfolgt mehrheitlich, aber nicht durchgängig eine auf die individuellen und organisationalen Bedarfe ausgerichtete Weiterbildungsplanung.

Bezüglich der Unterstützung informeller Lernprozesse und des Wissenstransfers im Kita-Team sowie mit anderen Einrichtungen und Kooperationspartnern besteht in jedem Fall noch Verbesserungspotenzial. Zwar werden in fast allen Kindertageseinrichtungen in hohem Maß Mittel für ein selbstgesteuertes Lernen der Leitungs- und Fachkräfte bei der Arbeit zur Verfügung gestellt. Allerdings dürfte gerade die Ausstattung mit technischen Geräten wie Computern und Tablets teilweise noch ausbaufähig sein. Vor allem aber beim Angebot von organisierten arbeitsplatznahen Lernformaten wie Hospitationen, Arbeitsgruppen oder Coaching sowohl für Leitungs- als auch pädagogische Fachkräfte sollte ein Ausbau stattfinden, da diese Formate ein großes Lern- und Transferpotenzial bergen.

Auch die Vernetzung und Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Institutionen, wie z.B. Fach- oder Hochschulen, scheinen bislang teilweise nur selten oder gar nicht zum Wissens- und Erfahrungsaustausch genutzt zu werden. Im Rahmen eines abgestimmten Wissensmanagements sollten auch solche externen Kontakte vermehrt als Plattformen für den Wissensaustausch gefördert werden.

6 Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers von Leitungs- und Fachkräften in Kitas

Neben den organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs und -transfers in Kindertageseinrichtungen wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 die individuellen Prozesse des Erwerbs und Transfers von Wissen aufseiten der Leitungs- und Fachkräfte in den Blick genommen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich Leitungen und pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund der Gegebenheiten und Bedingungen in den Einrichtungen berufsbezogen weiterbilden, das Gelernte anwenden und an das Team weitergeben sowie Wissen generell austauschen, insbesondere auch in Zeiten der Corona-Pandemie. Mit der Analyse von Zusammenhängen zwischen dem individuellen Weiterbildungs- und Transferverhalten und den organisationalen Rahmenbedingungen wird das Ziel verfolgt, Ansatzpunkte für ein erfolgreiches Wissensmanagement in Kindertageseinrichtungen zu identifizieren (vgl. Kap. 4.1).

In der vorliegenden Studie wird das Augenmerk auf non-formale und informelle Formen des Wissenserwerbs im Arbeitskontext gelegt, die in besonderer Weise „das Prinzip des lebenslangen Lernens“ unterstützen (Baethge u.a. 2003, S. 91) und bislang im Bereich der Frühen Bildung wenig untersucht sind. Formale Weiterbildungen, die im klassischen Bildungs- bzw. Ausbildungssystem absolviert werden und zu einem anerkannten Abschluss führen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9), werden an dieser Stelle nicht betrachtet, obwohl sie gerade mit Blick auf die Karriere der Leitungs- und Fachkräfte relevant sein dürften.

Prozesse des Wissenstransfers bilden einen weiteren Schwerpunkt der Studie, wobei zwei Arten unterschieden werden: die Wissensanwendung und der Wissensaustausch (vgl. Kap. 2.2). Im Wissensmanagement-Modell von Gabi Reinmann-Rothmeier (2001a) wird die Wissensanwendung als Wissensnutzung bezeichnet, der Wissensaustausch umfasst die Teilprozesse Wissenskommunikation sowie -repräsentation (vgl.

Kap. 2.3). Der Wissenstransfer ist zum einen ein wichtiger Aspekt der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von besuchten Fort- und Weiterbildungen, die bislang in der Frühen Bildung im deutschsprachigen Raum jedoch nur unzureichend erforscht wurden (Egert/Kappauf 2019, S. 139; Friederich 2019, S. 171). Dies liegt unter anderem an der Komplexität der Wirkzusammenhänge (Friederich 2019, S. 170; Faas/Dahlheimer 2015, S. 66) sowie den methodischen Herausforderungen bei der Ermittlung von Weiterbildungseffekten (Egert/Kappauf 2019, S. 146). Zum anderen ist der Wissenstransfer in Organisationen im Sinne eines wissensbezogenen Austauschs im Team generell von großer Bedeutung, nicht nur als Ausgangspunkt individuellen Lernens, sondern auch für ein Lernen auf kollektiver und organisationaler Ebene. In diesem Zusammenhang fällt in der Fachliteratur oft der Begriff „Lernende Organisation“ (vgl. z.B. Senge 1990). Im Hinblick auf die weitere Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen sollten diese Prozesse auf Team- und Organisationsebene unbedingt mehr Beachtung finden (Geiger 2019, S. 8; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2012, S. 13f.). Denn „Wissen und dessen Transfer spielt [gerade] in der Erbringung von sozialen Dienstleistungen eine zentrale Rolle“ (Wilkesmann u.a. 2009, S. 15).

Sowohl beim Wissenstransfer im Sinne der Anwendung und des Austauschs als auch beim Wissenserwerb im Rahmen von non-formalen und informellen Lernprozessen handelt es sich um komplexe Phänomene, da Wissen im konstruktivistischen Verständnis nicht einfach als „Paket“ übermittelt werden kann (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Diese Prozesse sind empirisch nur schwer erfassbar und wurden in der vorliegenden Studie – wie in der empirischen Bildungsforschung üblich (vgl. Rauschenbach 2018, S. 826) – vornehmlich über Lern- und Austauschgelegenheiten sowie Selbsteinschätzungen der Fach- und Leitungskräfte abgefragt, was bei der Interpretation der folgenden Ergebnisse stets berücksichtigt werden muss.

6.1 Non-formale Weiterbildung und Wissenstransfer

Non-formalen Fort- und Weiterbildungen wird im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen große Bedeutung zugesprochen. Sie sollen nicht nur der Auf-

frischung oder Vertiefung von Wissen, sondern auch der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen dienen (Friederich 2019, S. 167f.). Damit die Weiterbildungen Wirkung entfalten können, muss jedoch einerseits tatsächlich Wissen erworben und andererseits dieses Wissen in die Praxis transferiert werden. In diesem Abschnitt steht daher die Frage im Vordergrund, ob und wie sich die Leitungs- und Fachkräfte in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung in non-formaler Form weitergebildet haben und wie sich der Wissenstransfer gestaltete.

Als non-formale berufsbezogene Weiterbildungen wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 alle Veranstaltungen in der Form von z.B. Seminaren, Kursen, Lehrgängen, Vorträgen oder Fachkongressen unterschiedlicher Dauer und Art (online, in Präsenz etc.) erfasst, die in der Arbeits- oder Freizeit besucht wurden, aber einen konkreten Bezug zur Berufstätigkeit in der Kita hatten. Ausgeschlossen waren per Definition formale Weiterqualifikationen, die länger als sechs Monate dauern und zu einem anerkannten Berufsabschluss führen (z.B. Studiengänge), sowie Hospitationen, Supervisionen, Coachings oder Arbeitsgruppen, die separat als informelle Lernaktivitäten erfasst wurden (vgl. Kap. 6.2.1).

Zunächst wurde das Weiterbildungsverhalten in den gesamten letzten zwölf Monaten vor der Befragung in den Blick genommen (vgl. Kap. 6.1.1). Anschließend wurden verschiedene Merkmale der non-formalen Fort- und Weiterbildung, die die befragten Leitungs- und Fachkräfte zuletzt besucht haben und die damit noch gut in Erinnerung sein sollte, detailliert erfragt (vgl. Kap. 6.1.2). In Bezug auf diese konkrete Veranstaltung wurden die (selbst berichtete) Anwendung des neu erworbenen Wissens – als eine wichtige Dimension des Erfolgs von Weiterbildungen – sowie die Weitergabe bzw. der Austausch des neu Gelernten im Team untersucht (vgl. Kap. 6.1.3).

Die Betrachtung des Weiterbildungs- und Transferverhaltens des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen erfolgt insbesondere im Trendvergleich mit den Befunden der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 (Buschle/Gruber 2018) sowie im Hinblick auf die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen durch die Corona-Pandemie. Aufgrund des Befragungszeitraums zwischen Mitte Oktober 2020 und Ende Februar 2021 und des Designs der Studie ist es möglich, erste Hinweise auf die Auswirkungen der Pandemie zu

erhalten. Für die Befragten, die bereits zu Beginn der Feldphase antworteten, umfasst der Bezugszeitraum der letzten zwölf Monate etwa ein halbes Jahr vor und während der Pandemie. Für diejenigen, die sich erst zum Ende der Feldphase (Ende Februar 2021) beteiligten, liegt der Bezugszeitraum der einzelnen Fragen hingegen fast ausschließlich in der Pandemiezeit (März 2020 bis einschließlich Februar 2021).

6.1.1 Teilnahme an non-formalen Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten

Die Leitungs- und Fachkräfte wurden gefragt, ob sie in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer berufsbezogenen non-formalen Weiterbildung, wie z.B. einem Seminar, Kurs, Lehrgang oder Fachkongress, teilgenommen haben und welche Gründe es gegebenenfalls dafür gab, keine solche Veranstaltung besucht zu haben. Anschließend sollten die Teilnehmenden nähere Auskunft über die besuchten Weiterbildungen geben.

Teilnahmequote und Gründe für die Nichtteilnahme

Knapp drei Viertel der Führungskräfte (73,5%) und zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte (64,3%) gaben an, in den letzten zwölf Monaten mindestens eine non-formale berufsbezogene Fort- und Weiterbildung besucht zu haben (vgl. Tab. 9). Im Vergleich zur WiFF-Fachkräftebefragung 2016 liegen die Weiterbildungsquoten der beiden Gruppen damit deutlich niedriger. Während 2016 nur etwa 15% der Befragten nicht an Weiterbildungen teilgenommen hatten, waren es 2020/21 etwas über ein Viertel der Leitungs- und ein Drittel der Fachkräfte. Darüber hinaus antworteten die befragten Fachkräfte im Zeitraum 2020/21 signifikant häufiger als die Führungskräfte, nicht an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben, wohingegen sich die Quoten in der WiFF-Befragung von 2016 nahezu nicht unterschieden. Vermutlich stellt die Corona-Pandemie die wesentliche Ursache für diese Veränderungen gegenüber 2016 dar; im Folgenden wird dies näher beleuchtet.

Tab. 9: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten im Vergleich mit 2016

	2016			2020/21 **		
	Ja	Nein	N	Ja	Nein	N
Leitung	86,0%	14,0%	838	73,5%	26,5%	298
Fachkraft	85,2%	14,8%	709	64,3%	35,7%	596

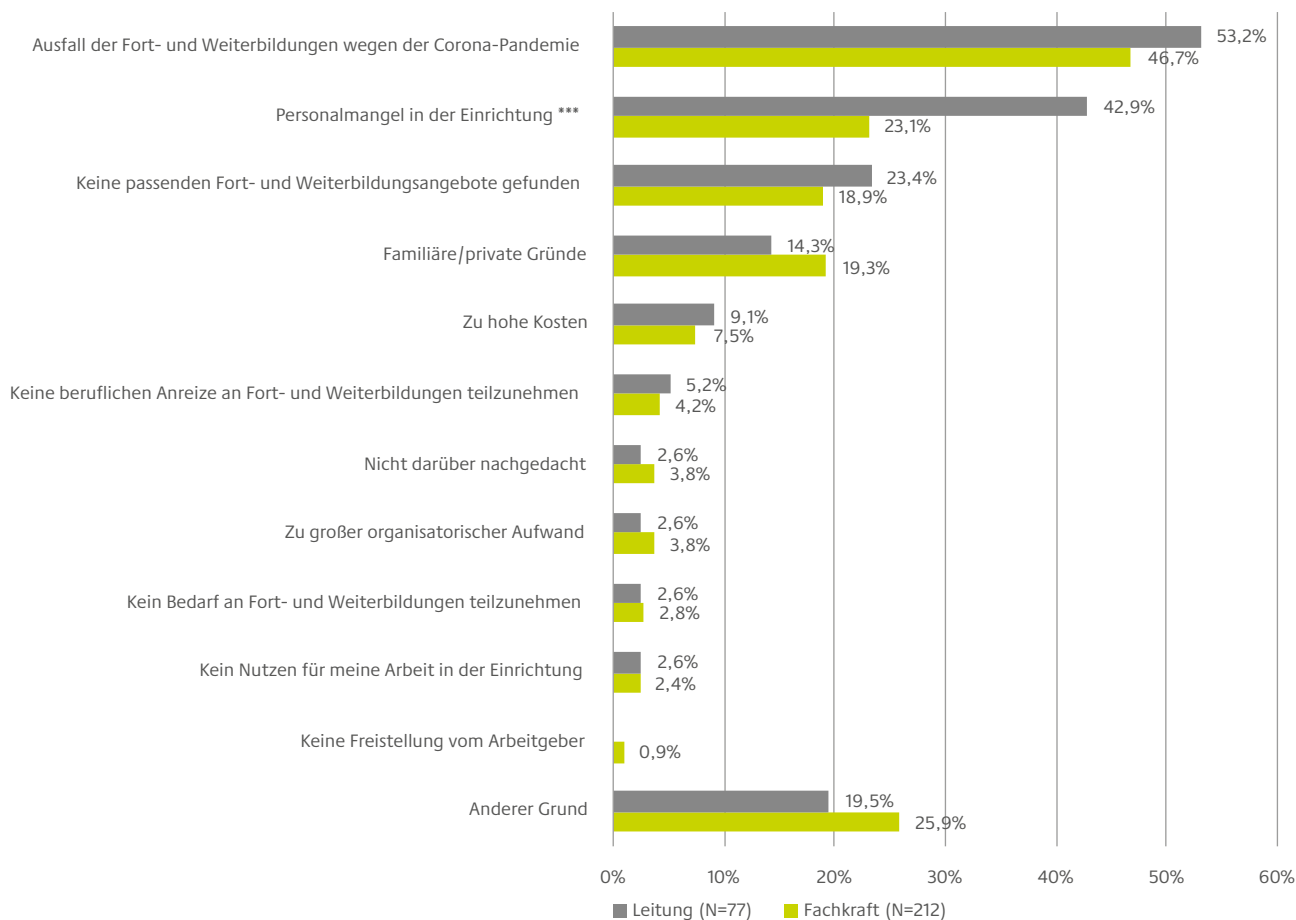
Signifikante Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016 und 2020/21

Als Gründe, warum sie nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben, nannten die Befragten vor allem äußere Umstände, zuvorderst den Ausfall von Veranstaltungen aufgrund der Corona-Pandemie (L: 53,2%; F: 46,7%), gefolgt von der Personalknappheit in Kitas, die für Leitungen mit 42,9% fast doppelt so häufig der Grund war wie für pädagogische Fachkräfte (23,1%) (vgl. Abb. 11). Auch in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 zeigte sich diese Differenz zwischen Leitungen (57%) und Fachkräften (31%) bereits, wobei der Personalmangel damals insgesamt eine noch größere Rolle spielte (Buschle/Gruber 2018, S. 62). Die dritt- und vierthäufigsten Nichtteilnahmegründe sind der Mangel an passenden Weiterbildungsangeboten (L: 23,4%; F: 18,9%) sowie familiäre bzw. private Gründe (L: 14,3%; F: 19,3%). Zu

hohe Kosten stellen nur für knapp jede zehnte Leitungs- und Fachkraft ein Hindernis für die Teilnahme dar. Im Gegensatz dazu waren die Kosten im Erhebungsjahr 2016 noch wesentlich relevanter, vor allem für die Fachkräfte (Buschle/Gruber 2018, S. 62), was für eine zwischenzeitliche Verbesserung bei der Kostenübernahme spricht. Dass das pädagogische Personal Weiterbildungen generell große Bedeutung beimisst, zeigt sich darin, dass als Gründe für die ausbleibende Teilnahme fehlende berufliche Anreize, mangelnder Bedarf oder kein Nutzen für die Arbeit sowie ein zu großer organisatorischer Aufwand von den befragten Leitungs- und Fachkräften kaum genannt wurden.

Abb. 11: Gründe der Leitungs- und Fachkräfte, nicht an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen



Mehrfachnennungen waren möglich.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Insgesamt betrachtet ist ein wesentlicher Grund für die vergleichsweise geringe Teilnahmequote der Fach- und Leitungskräfte somit die Corona-Pandemie, einhergehend mit Schwierigkeiten bei der Personaldeckung. Auch die DKLK-Studie 2021 kommt im Vergleich zur vorangegangenen Studie (2020), die den Zeitraum vor der Pandemie erfasste, zu einer deutlich geringeren Teilnahmequote bei den Kita-Leitungen. Als wichtigsten Grund, nicht teilzunehmen, nannten diese, dass die geplante Veranstaltung wegen Corona nicht durchgeführt werden konnte. Zudem gaben knapp drei Viertel der befragten Leitungen in der DKLK-Studie an, dass sich der Personalmangel, der bereits vor der Pandemie einen zentralen Nichtteilnahmegrund darstellte, unter den Corona-Bedingungen verschärft habe (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 13; vgl. Kap. 3.3).

Die ERiK-Studie, in der sich die Frage nach der Weiterbildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten zu

einem wesentlich geringeren Teil auch auf die Zeit während der Pandemie bezieht, kommt hingegen zu vergleichbar hohen Teilnahmequoten wie die WiFF-Fachkräftebefragung 2016, was den Einfluss der Pandemie unterstreicht (BMFSFJ 2021, S. 75, 101, 115, 121; Gruber/Buschle 2018, S. 59).

In früheren Befragungen lag die Quote bei frühpädagogischen Fachkräften zudem stets über dem Durchschnitt aller Berufsgruppen, was sich aktuell im Vergleich mit den Ergebnissen des AES nicht mehr zeigt (vgl. Kap. 3.2). Während über alle Berufsgruppen hinweg in den letzten Jahren eine Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung zu verzeichnen ist, ergeben die Daten der WiFF-Fachkräftebefragungen für das Berufsfeld des pädagogisch tätigen Kita-Personals dagegen eine Abnahme. Dieser Befund ist jedoch aufgrund unterschiedlicher Bezugszeiträume (vor und wäh-

rend der Corona-Pandemie) kritisch zu betrachten und bedarf weiterer Beobachtung.

Zusammenhang von Weiterbildungsteilnahme und organisationalen Rahmenbedingungen

Es ist anzunehmen, dass das Weiterbildungsverhalten zum Teil auch mit bestimmten organisationalen Gegebenheiten zusammenhängt. Die Analysen der vorliegenden Daten ergaben, dass sich die Weiterbildungsquote des pädagogischen Personals nicht systematisch zwischen Einrichtungen in verschiedener Trägerschaft (öffentlich vs. privat) oder nach der Trägergröße, gemessen an der Zahl weiterer Kitas und anderer Geschäftsbereiche, unterscheidet. Auch die Teamgröße (Anzahl des pädagogischen Personals) oder das Vorliegen eines trägereigenen Weiterbildungsprogramms spielen keine Rolle. Erwartungsgemäß zeigt sich jedoch ein Zusammenhang zwischen Weiterbildungsverhalten und bestimmten Unterstützungsmaßnahmen für Fort- und Weiterbildung durch den Träger (vgl. Kap. 5.1, Abb. 2).

Die Leitungskräfte nahmen in den letzten zwölf Monaten dann häufiger an berufsbezogener Weiterbildung teil, wenn die Kosten dafür in den Einrichtungen in der Regel vollständig übernommen wurden (75,0 vs. 68,1%; $p > 0,5$; $N=296$), bzw. signifikant seltener, wenn die Kosten nur teilweise übernommen wurden (62,9 vs. 76,5%; $p < 0,05$; $N=296$). Bei den pädagogischen Fachkräften zeigte sich hingegen nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Freistellung von der Arbeit und einer Weiterbildungsteilnahme. Wurde in den Einrichtungen für Weiterbildungen während der Arbeitszeit eine Freistellung/Beurlaubung gewährt, so nahmen die pädagogischen Fachkräfte in den letzten zwölf Monaten mit 66,5% deutlich häufiger an berufsbezogener Weiterbildung teil, als wenn dies nicht der Fall war (42,9%; $p < 0,05$; $N=503$).¹²

Für die Fachkräfte hat auf organisationaler Ebene zudem die Thematisierung und Planung von Weiterbildung in der Einrichtung einen Einfluss auf ihr Weiterbildungsverhalten. Wenn es in der Einrichtung eher oder voll zutrifft, dass Fort- und Weiterbildungen individuell nach den Bedarfen und Wünschen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geplant werden, dann

bildeten sich die befragten Fachkräfte in den vergangenen zwölf Monaten häufiger non-formal weiter (67,1 vs. 54,5%; $p < 0,05$; $N=495$). Tendenziell gilt dies auch, wenn Weiterbildungen regelmäßig Thema in den Mitarbeitergesprächen sind (67,0 vs. 57,6%; $p < 0,1$; $N=495$). Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich an dieser Stelle für den Umstand, ob in den Einrichtungen regelmäßig über Weiterbildungsangebote informiert wird. Allerdings handelt es sich hierbei um die Angaben der Leitungen zur Organisation. Inwiefern die Fachkräfte selbst der Aussage zustimmen, dass sie gut informiert werden, hängt hingegen signifikant mit der Weiterbildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung zusammen ($p < 0,01$; $N=569$). Die Bedeutsamkeit der subjektiv wahrgenommenen Informiertheit zeigte sich auch schon in anderen Analysen (Gessler/Gruber 2018).

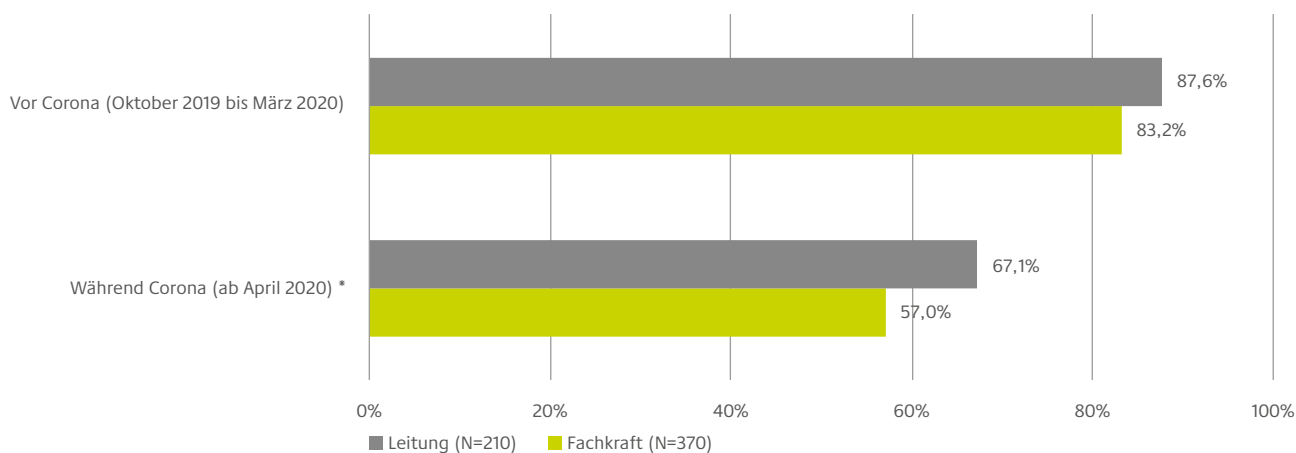
Gesamtdauer der besuchten Weiterbildungen

Wird der Wissenserwerb durch die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung genauer betrachtet, so stellt die Dauer, welche alle in den letzten zwölf Monaten besuchten Veranstaltungen insgesamt hatten, einen weiteren bedeutsamen Indikator für das Weiterbildungsverhalten dar. Unter den Teilnehmenden kommen die Kita-Leitungen im Median¹³ auf insgesamt drei Tage ($N=202$), die pädagogischen Fachkräfte auf zwei Tage ($N=362$). Diese Zahlen liegen deutlich unter den fünf Tagen, die den beiden Gruppen im Median zumindest in rund zwei Dritteln der Einrichtungen für Weiterbildung zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 5.1). Dies deutet darauf hin, dass die Kontingente nicht voll ausgeschöpft wurden – vermutlich zum Teil aufgrund der Corona-Pandemie. In der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 fällt nicht nur die Weiterbildungsquote in den letzten zwölf Monaten höher aus, sondern auch die Gesamtdauer der besuchten Weiterbildungen: Der Medianwert für die Leitenden lag bei fünf und derjenige für die pädagogischen Fachkräfte bei drei Tagen (WiFF-Fachkräftebefragung 2016). Auch über alle Berufsgruppen hinweg betrachtet, zeigt sich im AES eine Abnahme der Gesamtdauer der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Kap. 3.2).

¹² Fallzahl reduziert, da die Analysen nur für Fachkräfte möglich sind, deren Leitungskraft an der Befragung teilgenommen hat.

¹³ Der Median ist aussagekräftiger als der Mittelwert, da einzelne Veranstaltungen eine lange Dauer aufweisen.

Abb. 12: Zeitraum der Fort- und Weiterbildungen



Mehrfachnennungen waren möglich.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Weiterbildungsteilnahme vor und während der Corona-Pandemie

Ein weiterer wichtiger Aspekt der vorliegenden Studie ist, ob die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung in die Zeit seit der Corona-Pandemie fällt oder nicht, da so der Einfluss der Pandemie auf das Weiterbildungsverhalten näher untersucht werden kann. Die Leitungs- und Fachkräfte wurden daher gefragt, ob sie im Zeitraum vor der Corona-Pandemie, d.h. von Oktober 2019 bis März 2020, und/oder in den ersten Monaten während der Pandemie, d.h. ab April 2020, an non-formalen Weiterbildungen teilgenommen haben.

Zunächst zeigt sich erwartungsgemäß, dass sowohl Leitungs- als auch Fachkräfte im Zeitraum vor der Corona-Pandemie wesentlich häufiger als seit der Corona-Pandemie an mindestens einer non-formalen Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben (vgl. Abb. 12). Darüber hinaus wird noch ein anderer interessanter Befund sichtbar: Während im Zeitraum vor der Corona-Pandemie Leitungskräfte (87,6%) und Fachkräfte (83,2%) eine ähnlich hohe Weiterbildungsquote aufweisen, unterscheiden sich die Quoten im Zeitraum während der Pandemie mit 67,1% für die Leitungs- und 57,0% für die Fachkräfte signifikant voneinander (-10,1 Prozentpunkte). Die Corona-Pandemie hat also vermutlich (zumindest in den ersten Monaten) nicht nur dazu geführt, dass das pädagogische Personal generell weniger an non-formaler Fort- und Weiterbildung teilgenommen hat, sondern auch dazu, dass sich eine Kluft zwischen Leitungs- und Fachkräften aufgetan hat.

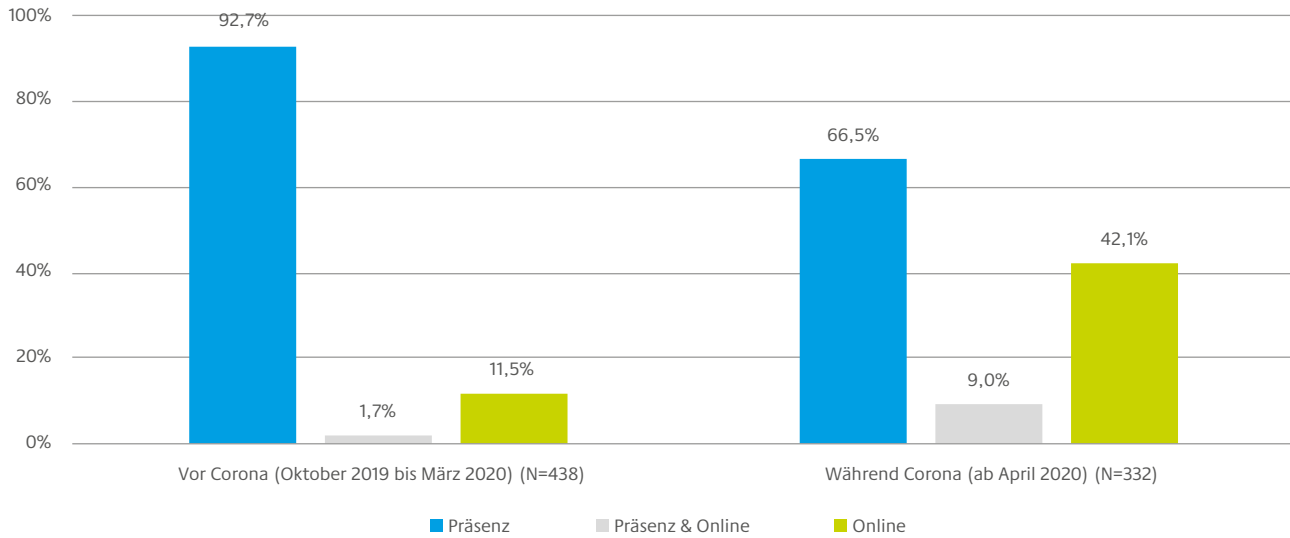
Betrachtet man nicht nur die Teilnahmequote, sondern auch die Anzahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen in den beiden Zeiträumen, so wird klarer erkennbar, dass sich die Leitungskräfte in Corona-Zeiten ebenfalls merklich seltener weitergebildet haben als zuvor. In den sechs Monaten vor der Pandemie haben Leitungskräfte im Durchschnitt an 2,1 und Fachkräfte an 1,5 Veranstaltungen teilgenommen, in den sechs (oder mehr) Monaten während der Pandemie waren es bei den Leitungskräften lediglich 1,4 und bei den Fachkräften 1,2 Weiterbildungsveranstaltungen.¹⁴

Form der besuchten Weiterbildungen

Ein weiteres Merkmal der besuchten Weiterbildungen, das eng mit dem Zeitraum der Teilnahme vor bzw. während der Corona-Pandemie zusammenhängen dürfte, ist die Form der Veranstaltungen. Diese ist sowohl durch das Angebot als auch die Nachfrage bedingt.

¹⁴ Diese Zahlen beziehen sich auf alle Befragten, die in den gesamten letzten zwölf Monaten vor der Befragung mindestens eine Veranstaltung besucht haben, d.h., auch null Veranstaltungen in einem Teilzeitraum sind enthalten.

Abb. 13: Form der Fort- und Weiterbildungen



Mehrfachnennungen waren möglich; gewichtet.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Im Zeitraum vor der Corona-Pandemie handelte es sich bei den besuchten Weiterbildungen (eine oder mehrere) der befragten Leitungs- und Fachkräfte ganz überwiegend um Präsenzveranstaltungen (92,7%) (vgl. Abb. 13). Reine Online-Veranstaltungen wurden selten besucht (11,5%), Veranstaltungen, die in irgendeiner Weise Präsenz- und Online-Anteile verbinden, nahezu nicht (1,7%). Im Zeitraum seit der Corona-Pandemie gewannen die beiden Formen hingegen deutlich an Bedeutung. Zwar rangierten Präsenzveranstaltungen mit 66,5% weiterhin an der Spitze, wurden jedoch deutlich seltener als für den Zeitraum vor der Pandemie genannt. Im Gegenzug wurden die Formen „reine Online-Veranstaltung(en)“ mit 42,1% und „Veranstaltung(en) mit Präsenz- und Online-Anteilen“ mit 9,0% etwa vier- bis fünfmal so häufig besucht.

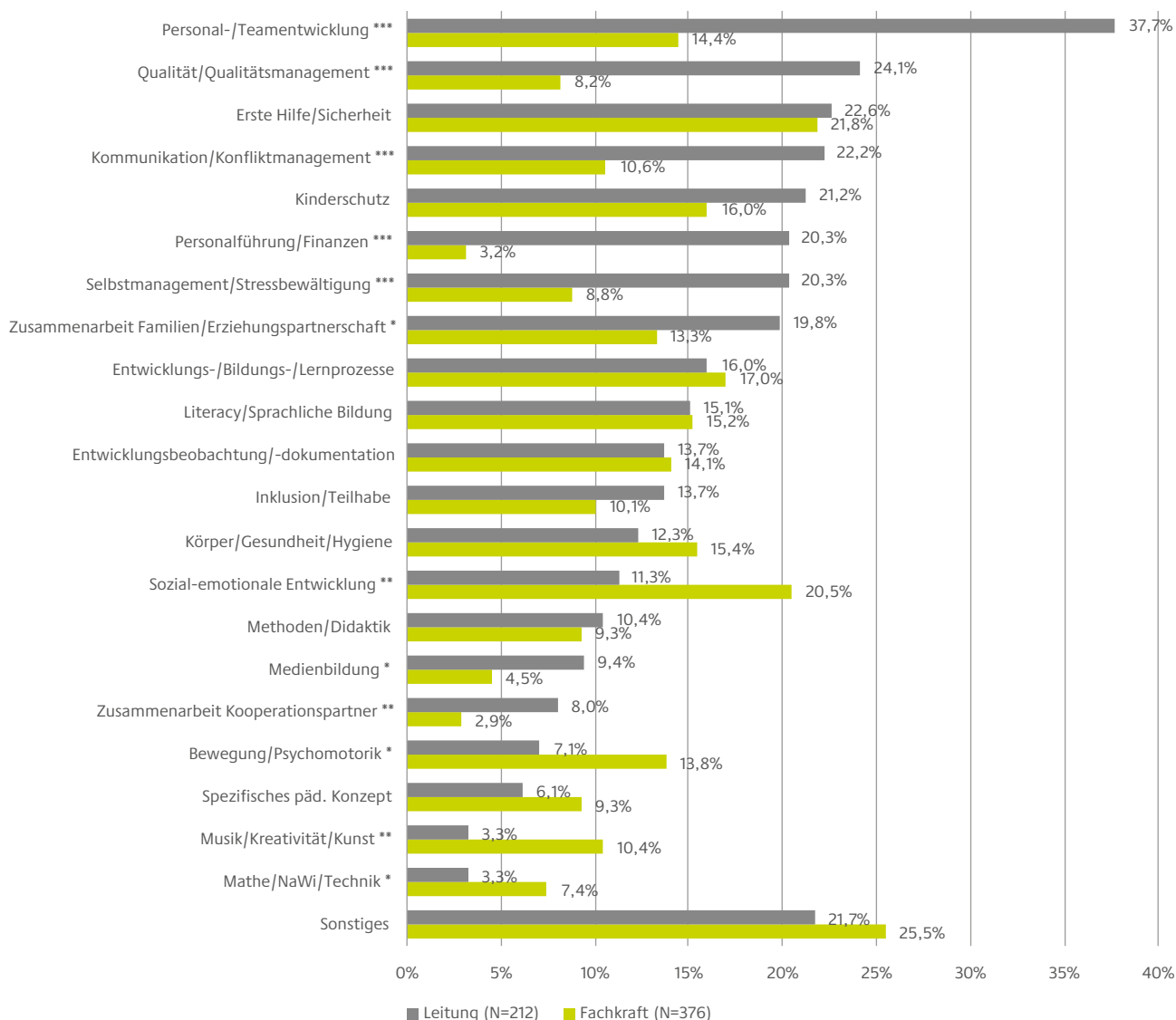
Wie aufgrund der Kontaktbeschränkungen während der ersten Monate der Corona-Pandemie zu erwarten war, haben sich die Weiterbildungsformen demnach auch im Bereich der Frühen Bildung zunehmend digitalisiert. Auch wenn im betrachteten Zeitraum damit keine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung einherging, könnte sich die stärkere Verbreitung digitaler oder hybrider Formen langfristig durchaus positiv auf die Teilnahme an berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungen auswirken. Denn die digitalen Tools erleichtern den Zugang bzw. verringern die Hürden der Teilnahme (z.B. Kosten, Fahrt- und Zeitaufwand). So gaben Kita-Leitungen in einer aktuellen Studie an, dass sie häufiger an

Weiterbildungen teilnehmen würden, wenn diese virtuell stattfänden (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 19). In Bezug auf die Qualität und Nachhaltigkeit der Weiterbildungen werden die digitalen Veranstaltungsformen aber durchaus auch kritisch gesehen, und es bleibt abzuwarten, ob sich die digitale Variante von einer Notlösung, auf die sich Lehrende und Lernende notgedrungen einlassen mussten, zu einer „echten“ Alternative wandelt (Schmidt-Hertha 2021, S. 20, 26).

Themenschwerpunkte der besuchten Weiterbildungen

Die Themen von berufsbezogenen Weiterbildungen im Bereich der Frühen Bildung können sehr unterschiedlich sein. Es ist anzunehmen, dass sich die pädagogisch und leitend Tätigen z.B. je nach beruflicher Vorqualifikation und Berufserfahrung, besonders aber je nach individuellem Interesse und konzeptioneller Ausrichtung der Kindertageseinrichtung, in bestimmten Themengebieten weiterbilden und damit auch spezifische Ziele verfolgen.

Abb. 14: Themenschwerpunkte der Fort- und Weiterbildungen



Mehrfachnennungen waren möglich.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Insgesamt haben die Leitungs- und Fachkräfte eine große Bandbreite an Themen angegeben, die in den besuchten Weiterbildungsveranstaltungen schwerpunktmäßig behandelt wurden (vgl. Abb. 14). Zunächst fällt auf, dass Leitungs- und pädagogische Fachkräfte unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Während die befragten Leitungen besonders häufig Veranstaltungen besuchten, die thematisch im Zusammenhang mit ihrer Leitungstätigkeit standen, nahmen die Fachkräfte verstärkt an Weiterbildungen zu Themen der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern teil. Dies

zeichnete sich bereits in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 ab (Buschle/Gruber 2018, S. 65).

Leitungen besuchten im Vergleich zu den Fachkräften signifikant häufiger Veranstaltungen zu Personal- und Teamentwicklung (37,7%), Qualität/Qualitätsmanagement (24,1%), Kommunikation/Konfliktmanagement (22,2%), Personalführung/Finanzen (20,3%), Selbstmanagement/Stressbewältigung (20,3%) und Zusammenarbeit mit den Eltern (19,8%). Im Gegensatz dazu beziehen sich die besuchten Weiterbildungsveranstaltungen bei den Fachkräften signifikant häufiger z.B. auf die Förderung der sozial-emotionalen

Entwicklung der Kinder (20,5%) sowie auf die Themenbereiche Körper/Gesundheit/Hygiene (15,4%) und Musik/Kreativität/Kunst (10,4%).

Einige Themen, wie z.B. Erste Hilfe/Sicherheit, wurden nahezu gleichermaßen häufig von den Leitungs- (22,6%) und Fachkräften (21,8%) genannt. Dies ist nahe liegend, da die Kenntnis der Erstversorgung durch regelmäßige Weiterbildungen sichergestellt werden muss. Auch das Thema des Kinderschutzes hat für beide Gruppen einen ähnlich hohen Stellenwert (L: 21,2%; F: 16,0%). Die EriK-Befragung 2020 kam insgesamt zu ähnlichen Ergebnissen: Während die pädagogischen Fachkräfte vor allem Entwicklungs- und Gesundheitsthemen besucht hatten, waren für die Leitenden leitungsspezifische Themen wie Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Teamleitung/-entwicklung besonders relevant. Zudem stellte auch das Thema Kinderschutz für beide Gruppen ein zentrales Thema dar (BMFSFJ 2021, S. 101, 121).

Als sonstige Themenschwerpunkte wurden in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 (L: 21,7%; F: 25,5%) vor allem Themen im Bereich der Werteerziehung (inklusive Religionspädagogik), der Psychologie/Entspannungstechniken und der Praxisanleitung genannt. Aber auch der Umgang mit der Corona-Pandemie wurde teilweise in Weiterbildungen wie „Personalführung in Corona-Zeiten“ oder „Corona im Kita-Alltag“ thematisiert.

6.1.2 Bedingungen und Merkmale der letzten Weiterbildung

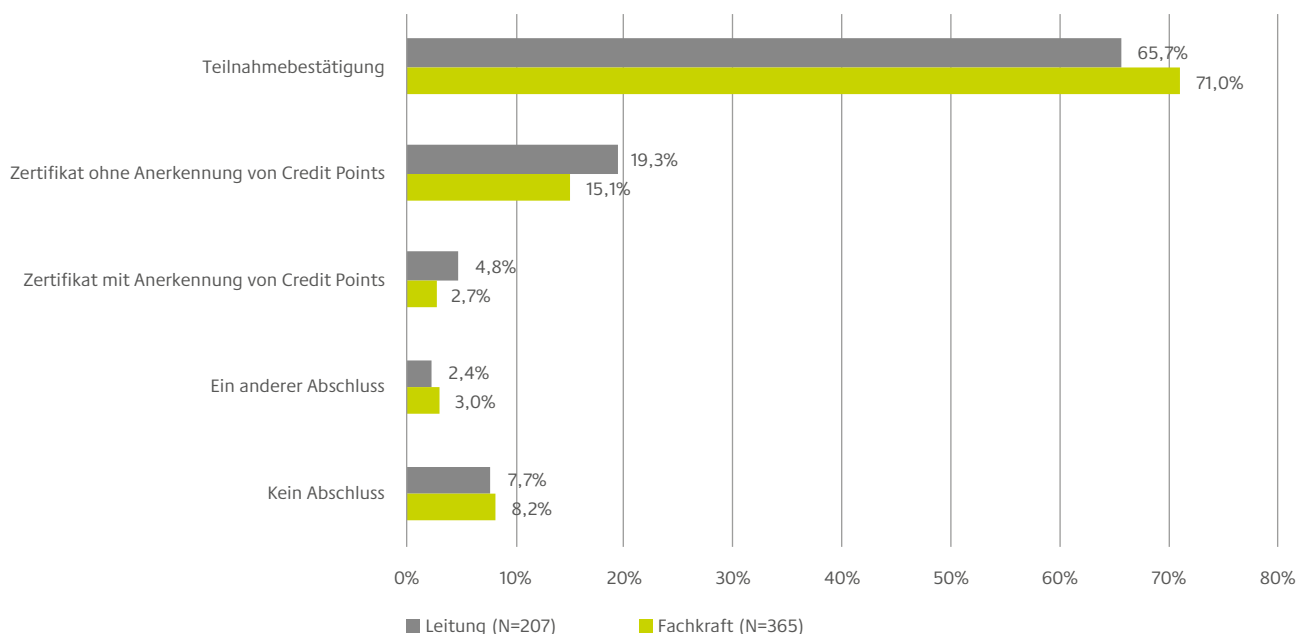
Im Folgenden werden Ergebnisse zu den Bedingungen und Merkmalen von konkreten non-formalen Weiterbildungsveranstaltungen beschrieben. Für die Beantwortung der Fragen sollten die pädagogisch und leitend Tätigen ihre jeweils zuletzt besuchte Weiterbildung auswählen. Wenn sie eine längere Weiterbildung besucht haben, die zum Zeitpunkt der Befragung noch andauerte, sollte diese herangezogen werden. Das traf für rund ein Fünftel der Leitungen (24,4%; N=209) und Fachkräfte (18,7%; N=369) zu.

Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass es sich um eine zufällig ausgewählte Veranstaltung handelt, die noch nicht weit zurückliegt, sodass sich die Befragten relativ gut erinnern und konkrete Merkmale und Bedingungen benennen können. Da den pädagogisch Tätigen in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 teilweise die gleichen Fragen zu einer konkreten Weiter-

bildung gestellt wurden, wird zudem ein Vergleich mit den aktuellen Ergebnissen möglich. Außerdem können so die Bedingungen und Merkmale von Veranstaltungen, die vor und während der Corona-Pandemie besucht wurden, einander gegenübergestellt werden. Die zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltungen lagen geringfügig öfter im Zeitraum vor als im Zeitraum während der Pandemie: 49,5% der Führungskräfte (N=200) und 42,0% der pädagogischen Fachkräfte (N=364) nahmen an der betreffenden Veranstaltung (erstmalig) ab April 2020 teil, also unter Pandemiebedingungen.

Abschlüsse und Zertifizierungen

Die Art des Abschlusses ist ein wichtiges Merkmal von non-formalen Weiterbildungen, da es hiervon abhängt, ob die Veranstaltung im Arbeitsfeld anerkannt wird und sich in dieser Hinsicht nachhaltig auf die berufliche Laufbahn auswirkt. Mit Zertifikaten wird das erworbene Wissen, etwa in Form von Leistungsnachweisen, bestätigt, was eine Anerkennung für weitere Qualifizierungen, wie z.B. ein Studium, ermöglicht (Käpplinger 2007). Daher sind zertifizierte Weiterbildungen für institutionalisierte Fachkarrieren relevant (Nachtigall u.a. 2021, S. 40).

Abb. 15: Abschluss der letzten Fort- und Weiterbildung


Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Die Ergebnisse zeigen, dass das in den non-formalen Weiterbildungen erworbene Wissen nicht primär die Funktion erfüllen kann, den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen, da Leitungs- (65,7%) und Fachkräfte (71,0%) am häufigsten lediglich eine Teilnahmebestätigung für den Besuch der Weiterbildung bekamen (vgl. Abb. 15). Dies ergab bereits die WiFF-Fachkräftebefragung 2016 (Buschle/Gruber 2018, S. 64). Immerhin erhielten knapp ein Viertel der im Zeitraum 2020/21 befragten Leitungen (24,1%) und ein Fünftel der Fachkräfte (17,8%) ein Zertifikat nach dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltung. Allerdings wurden Zertifikate mit Credit Points, die für die Anrechnung für weitere Bildungsabschlüsse, wie z.B. einen Studiengang, wichtig wären, nur in sehr geringem Ausmaß vergeben. Insgesamt betrachtet, weisen die Art und die Anteile der Abschlüsse keine signifikanten Unterschiede zwischen Leitenden und Fachkräften auf, ebenso ergibt sich für den Zeitraum vor und während der Corona-Pandemie kein signifikanter Unterschied.

Dauer der letzten Weiterbildung

Die Dauer ist ein wesentliches Charakteristikum der besuchten Weiterbildungen, da sie u.a. einen Einfluss auf den Wissenstransfer hat. Weiterbildungen mit einer längeren Dauer gelten in Bezug auf die Anwen-

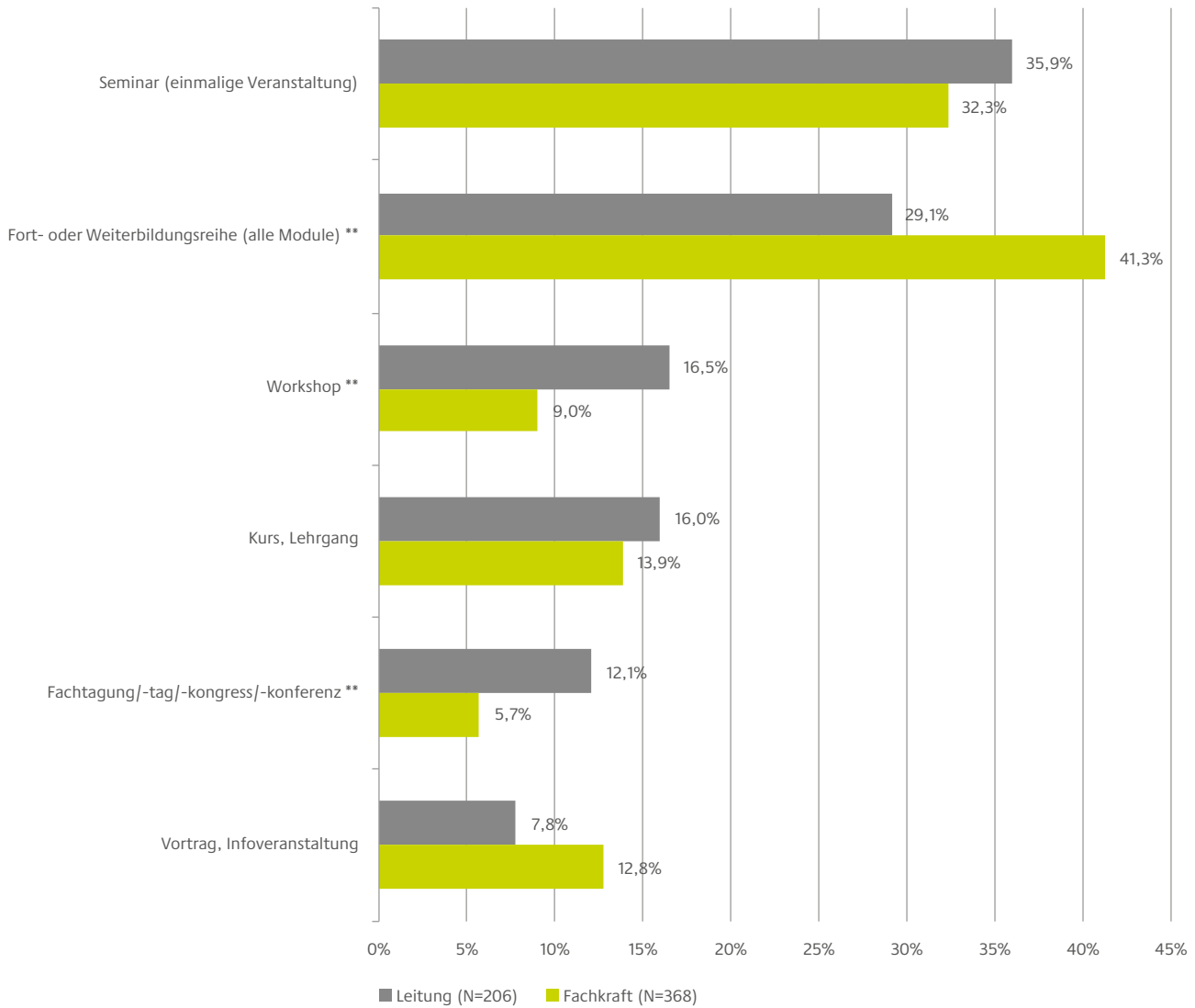
dung des erworbenen Wissens im Kita-Alltag als Erfolg versprechender gegenüber kürzeren Veranstaltungen (Markussen-Brown u.a. 2017, S. 109).

Die Weiterbildungen, die die befragten Leitungs- und Fachkräfte zuletzt besucht haben, dauerten in knapp der Hälfte der Fälle jeweils nur maximal einen Tag (L: 41,0%, N=195; F: 48,7%, N=349). Gut ein Viertel der Befragten (L: 28,7%; F: 25,5%) nahm an einer zwei- bis dreitägigen Veranstaltung teil, während längerfristige Veranstaltungen von vier bis einschließlich sieben Tagen (L: 12,3%; F: 13,2%) und langfristige Weiterbildungen von acht und mehr Tagen (L: 18,0%; F: 12,6%) von jeweils weniger als einem Fünftel besucht wurden. Im Hinblick auf die Veranstaltungsdauer bestehen zwischen Leitungen und pädagogischen Fachkräften und auch nach dem Zeitraum vor und während Corona keine signifikanten Unterschiede. Wird auch der Medianwert der Dauer bei den konkret gewählten Weiterbildungen betrachtet, so liegt dieser für Leitungen und Fachkräfte – wie bereits in der Vorgängerstudie (Buschle/Gruber 2018, S. 65) – bei zwei Tagen.

Veranstaltungsformate

Weiterbildungsveranstaltungen können in sehr unterschiedlichen Formaten durchgeführt werden. Je nach Art des zu erwerbenden Wissens (z.B. eher Faktenwissen

Abb. 16: Veranstaltungsformate der letzten Fort- und Weiterbildung



Mehrfachnennungen waren möglich.

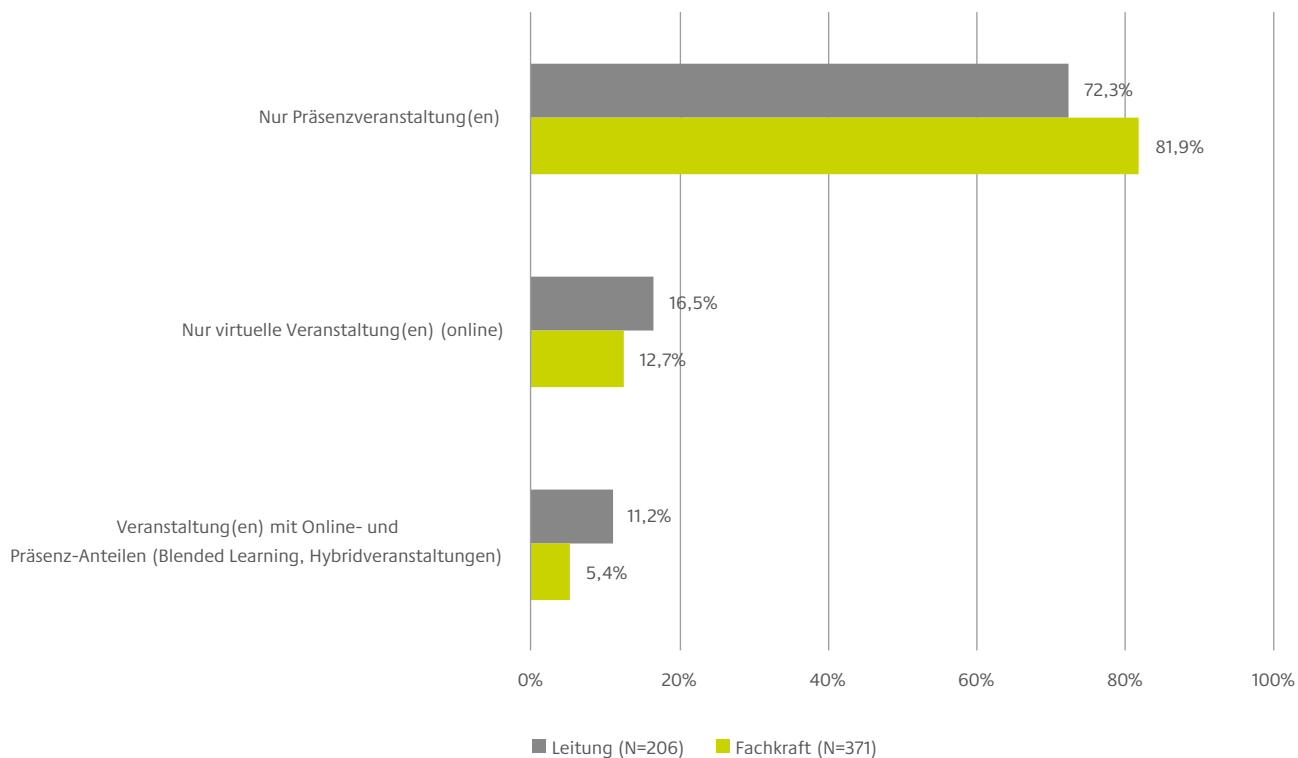
Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

oder Praxiswissen) und der individuellen Zielsetzung, die mit dem Besuch der Weiterbildung verbunden ist, eignen sich jeweils verschiedene Formate besonders gut für den Wissenserwerb. So können nicht nur Seminare, die sich durch eine interaktive Aneignung von Wissen auszeichnen, sinnvoll sein. Auch beispielsweise Vorträge oder Informationsveranstaltungen, in denen durch einen externen Input komprimiertes Wissen vermittelt wird, wurden von einigen Leitungen (7,8%) und pädagogischen Fachkräften (12,8%) besucht. Bei rund jeder dritten Leitungskraft (29,1%) und rund zwei von fünf pädagogischen Fachkräften (41,3%) handelte es sich bei der zuletzt besuchten Weiterbildung um

eine Veranstaltung im Rahmen einer Fort- und Weiterbildungsreihe. An den kürzer andauernden Seminaren hat jeweils rund ein Drittel der Leitungen (35,9%) und der pädagogischen Fachkräfte (32,3%) teilgenommen (vgl. Abb. 16).

Zudem besuchten Leitungen Workshops und Fachtagungen, -kongresse oder -konferenzen signifikant häufiger als die pädagogischen Fachkräfte und nahmen signifikant seltener als diese an länger andauernden Veranstaltungsreihen teil. Diese Unterschiede können zum Teil durch den Einfluss der Corona-Pandemie erklärt werden, denn die Leitungen nahmen während der Pandemie deutlich seltener an dem Format der Fort-

Abb. 17: Veranstaltungsformen der letzten Fort- und Weiterbildung


Unterschiede zwischen Leitungen und Fachkräften sind signifikant ($p < 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

und Weiterbildungsreihe teil als davor ($p < 0,05$). Die pädagogischen Fachkräfte besuchten demgegenüber während der Pandemie signifikant seltener Fachtagungen, -kongresse oder -konferenzen ($p < 0,01$).

Präsenz- und Online-Veranstaltungen

Die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen in Präsenz oder online birgt Vor- und Nachteile für den Wissenserwerb. Präsenzveranstaltungen haben u.a. den Vorteil, dass sich der informelle Wissensaustausch mit Fachkräften anderer Kindertageseinrichtungen leichter gestalten lässt als in Online-Veranstaltungen. Dies ist besonders relevant, da für pädagogisch Tätige in Kitas der Austausch mit anderen ein zentraler Grund ist, Weiterbildungen zu besuchen (Buschle/Gruber 2018, S. 63). Andererseits ermöglichen virtuelle Weiterbildungen eine niedrighschwellige und flexible Möglichkeit der Teilnahme, und es besteht kein Ansteckungsrisiko, was vor allem in Zeiten der Pandemie wichtig ist.

Wie sich bereits für alle Weiterbildungen, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung besucht wurden, gezeigt hat (vgl. Abb. 13), wurde auch die kon-

kret beschriebene, zuletzt besuchte Weiterbildung der Leitungen (72,3%) und der pädagogischen Fachkräfte (81,9%) überwiegend in Präsenz durchgeführt (vgl. Abb. 17). Dieser Befund verweist entweder auf die Präferenzen der pädagogisch Tätigen und/oder auf das fehlende Angebot virtueller Weiterbildungen.

Erwartungsgemäß haben die Veranstaltungen für Leitungskräfte und pädagogische Fachkräfte in Pandemiezeiten signifikant seltener ($p < 0,001$) in Präsenz stattgefunden als davor (L: 62,2% während vs. 82,0% vor Corona; F: 66,0% während vs. 93,3% vor Corona). Allerdings war auch während der Corona-Pandemie die Präsenzform verbreiteter als virtuelle Formen der Weiterbildung. Im Detail zeigen sich bei den Präsenz-, Online- und Hybrid-Formaten signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) zwischen Fachkräften und Leitungen: Leitungen nahmen etwas häufiger an rein und teilweise virtuellen Veranstaltungen teil als Fachkräfte, die stattdessen häufiger Präsenzveranstaltungen besuchten.

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 war die letzte Weiterbildung der Leitungen (99%) und pädagogischen Fachkräfte (98%) fast ohne Ausnahme eine Präsenzver-

anstellung (Buschle/Gruber 2018, S. 65), also häufiger als in der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21, selbst wenn hier nur der Zeitraum vor der Corona-Pandemie betrachtet wird. Dies deutet darauf hin, dass neben den Beschränkungen infolge der Pandemie auch andere Einflüsse im Zeitverlauf eine Rolle im Hinblick auf die Verbreitung virtueller Veranstaltungsformen spielen.

Teilnahme zusammen mit anderen Teammitgliedern

Der Transfer der in der Weiterbildung gelernten Inhalte in die Kita-Praxis wird auch durch die gemeinsame Teilnahme von Teammitgliedern begünstigt. So haben Teamfortbildungen den Vorteil, das gesamte Team auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen, und damit ein großes Potenzial, die Praxis in der Einrichtung zu verändern (Buschle/Gruber 2018, S. 35). Demgegenüber ist die Teilnahme von einzelnen Personen an Weiterbildungsveranstaltungen von Vorteil, wenn spezifisches Wissen für eine bestimmte Funktion erworben werden soll.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Teilnahme einzelner als auch mehrerer und aller Teammitglieder gängig ist, was auf die unterschiedlichen Zielsetzungen verweist, die mit dem Besuch der Weiterbildung verbunden sind. Für Leitungen (N=206) stellt die alleinige Teilnahme an Weiterbildung (66,0%) gegenüber der Teilnahme mit dem gesamten Team (19,4%) und dem Besuch mit mindestens einem anderen Teammitglied (14,6%) die häufigste Form dar. Die pädagogischen Fachkräfte (N=372) nahmen gegenüber den Leitungen seltener allein (46,0%; $p < 0,001$) und häufiger im gesamten Team (35,8%) an Weiterbildungen teil; zu 18,3% nahmen sie gemeinsam mit mindestens einem anderen Teammitglied teil.

Insgesamt wird an Präsenzveranstaltungen signifikant häufiger als an virtuellen und hybriden Veranstaltungen gemeinsam mit anderen Fachkräften der Einrichtung teilgenommen; dies gilt sowohl für Leitungen ($p < 0,05$) als auch für Fachkräfte ($p < 0,01$). Die Weiterbildungsveranstaltungen finden für knapp ein Fünftel der Leitungen (18,5%) und für fast ein Drittel der Fachkräfte (28,8%) in Präsenz und vor Ort in der Einrichtung statt (Inhouse-Veranstaltung) und begünstigen damit die gemeinsame Teilnahme mit Kolleginnen und Kollegen.

Für die Zeiträume vor und während der Corona-Pandemie bestehen für die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte keine signifikanten Unterschiede.

Anbieter der letzten Weiterbildung

Die Weiterbildungslandschaft zeichnet sich vor allem für den frühpädagogischen Bereich durch eine große Heterogenität und geringe Regulation aus, weshalb davon auszugehen ist, dass die Qualität der einzelnen Weiterbildungen stark variiert (Friederich 2017, S. 334).

Auch die WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 zeigt, dass die zuletzt besuchten Weiterbildungen von einer Vielzahl von unterschiedlichen Anbietern durchgeführt wurden (vgl. Abb. 18). Die häufige Nennung der Kategorie „sonstiger Anbieter“ sowie die Kombination von verschiedenen Anbietern verdeutlichen die Heterogenität.

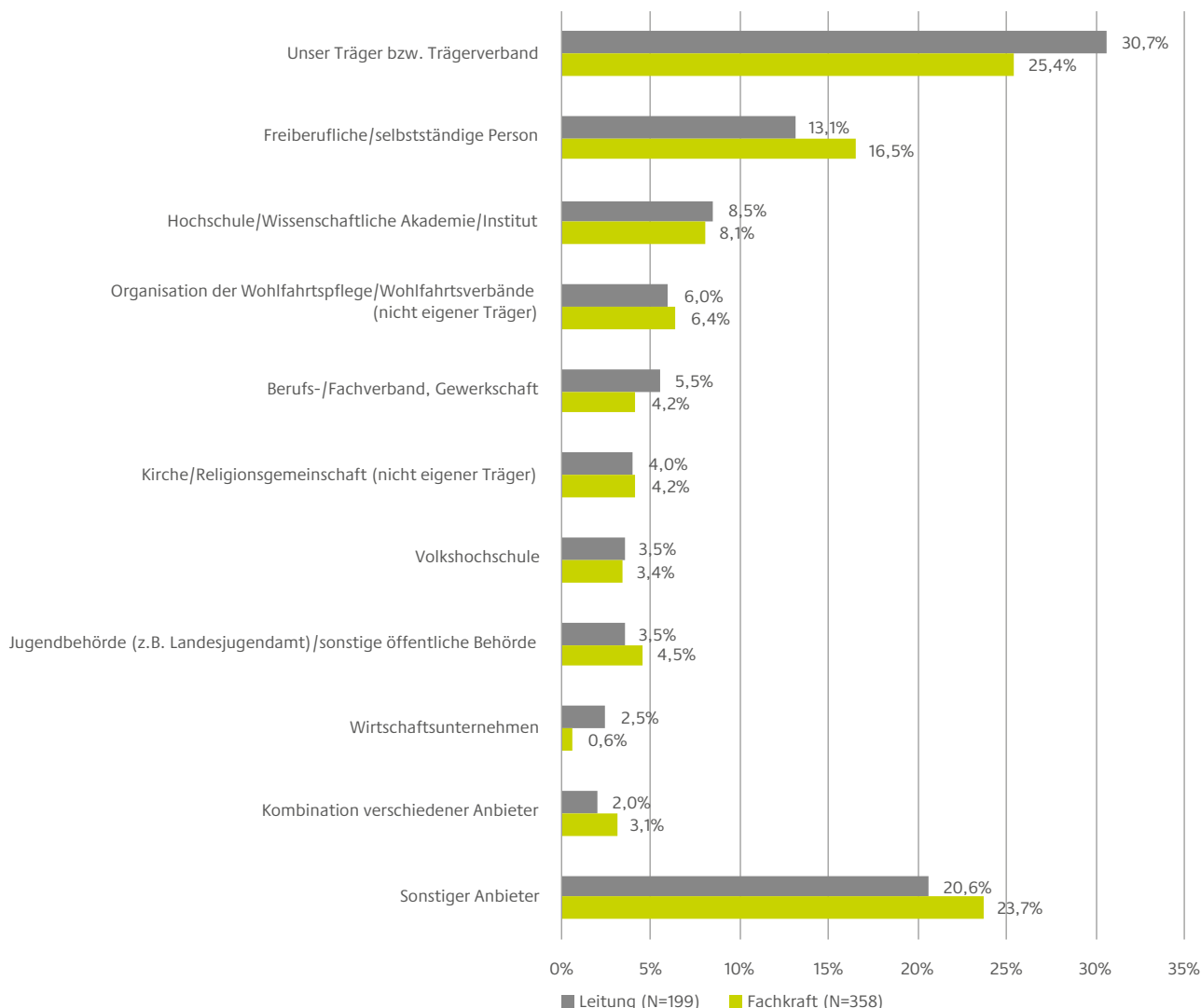
Der eigene Träger bzw. Trägerverband der jeweiligen Kindertageseinrichtung hat dabei einen besonderen Stellenwert: Die konkret genannten Weiterbildungsveranstaltungen wurden sowohl für Leitungen (30,7%) als auch für pädagogische Fachkräfte (25,4%) von ihm am häufigsten durchgeführt. Dies unterstreicht die Ergebnisse zu den organisationalen Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs und -transfers, die gezeigt haben, dass der Kita-Träger beispielsweise durch die Bereitstellung eines eigenen Weiterbildungsprogramms die Teilnahme an Weiterbildung unterstützt (vgl. Kap. 5.1). Im Hinblick auf die Corona-Pandemie liegen für Leitungs- und Fachkräfte keine signifikanten Unterschiede vor.

Auch in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 stand für die Leitungen (23%) und pädagogischen Fachkräfte (25%) der eigene Träger an erster Stelle der häufigsten Weiterbildungsanbieter (Buschle/Gruber 2018, S. 64). Am zweithäufigsten wurden die zuletzt besuchten Weiterbildungen durch freiberufliche bzw. selbstständige Personen angeboten, die keiner Organisation angehören.

6.1.3 Wissenstransfer nach der letzten Weiterbildung

Der Erfolg von Fort- und Weiterbildungen lässt sich in der Frühen Bildung unterschiedlich untersuchen, nämlich „auf den klassischen Evaluationsebenen von Zufriedenheit, Lernerfolg (Kognitionen), Transfer (Handeln) und institutionellen Wirkungen (...) sowie zusätzlich an den Wirkungen auf die Personen, mit denen die pädagogischen Akteure arbeiten (also z.B. Kindergartenkinder (...))“ (von Hippel 2011, S. 261). Besonders der Aspekt des Wissenstransfers, der in der vorliegenden Studie im Zentrum steht, wurde bisher für den deutschen Kontext

Abb. 18: Anbieter der letzten Fort- und Weiterbildung



Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

nur selten erforscht. Dabei kann erst, wenn ein Transfer im Sinne der Wissensanwendung stattfindet, also das Gelernte in die Praxis umgesetzt wird, von einem tatsächlichen Kompetenzerwerb der Fachkräfte gesprochen werden (Hoffer 2017, S. 140), der auch zu einer Qualitätsverbesserung in der Kindertageseinrichtung führen kann.

Der Wissenstransfer im Sinne des Wissensaustauschs, also der Weitergabe des Gelernten ins Team, fand bisher ebenfalls kaum Beachtung. „Noch größer ist das Forschungsdefizit, wenn man die Frage ‚what works‘ fokussiert, d.h. auf die Aufdeckung konkreter Einflussfaktoren, die Auskunft über wirksame Formen und Gestaltungsweisen von Qualifizierungsmaßnahmen

geben könnten“ (Faas/Dahlheimer 2015, S. 68). Dabei ist es von großer Relevanz, nicht nur den Erfolg von Fort- und Weiterbildungen zu evaluieren, sondern vor allem die Wirkmechanismen zu kennen, um diese dementsprechend im Rahmen des Wissensmanagements berücksichtigen zu können.

6.1.3.1. Transferbedingungen

Einen ersten Überblick über relevante Einflussfaktoren, sowohl für ein erfolgreiches Lernen als auch einen nachhaltigen Transfer, gibt das vielfach rezipierte Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (1988). Dieses unterscheidet *Merkmale der Person* wie Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten und Motiva-

tion, *Merkmale der Weiterbildung*, zu denen die Inhalte, Lernprinzipien und der Ablauf der Veranstaltung zählen, sowie *Merkmale der Arbeitsumgebung* wie die soziale Unterstützung durch das Team oder den Vorgesetzten und die Möglichkeit zur Umsetzung des Gelernten. In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden vor allem die Rahmenbedingungen der Planung und Durchführung der letzten besuchten Weiterbildungsveranstaltung sowie des Arbeitsumfeldes abgefragt, wobei auf viele Items der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 zurückgegriffen wurde (Buschle/Gruber 2018).

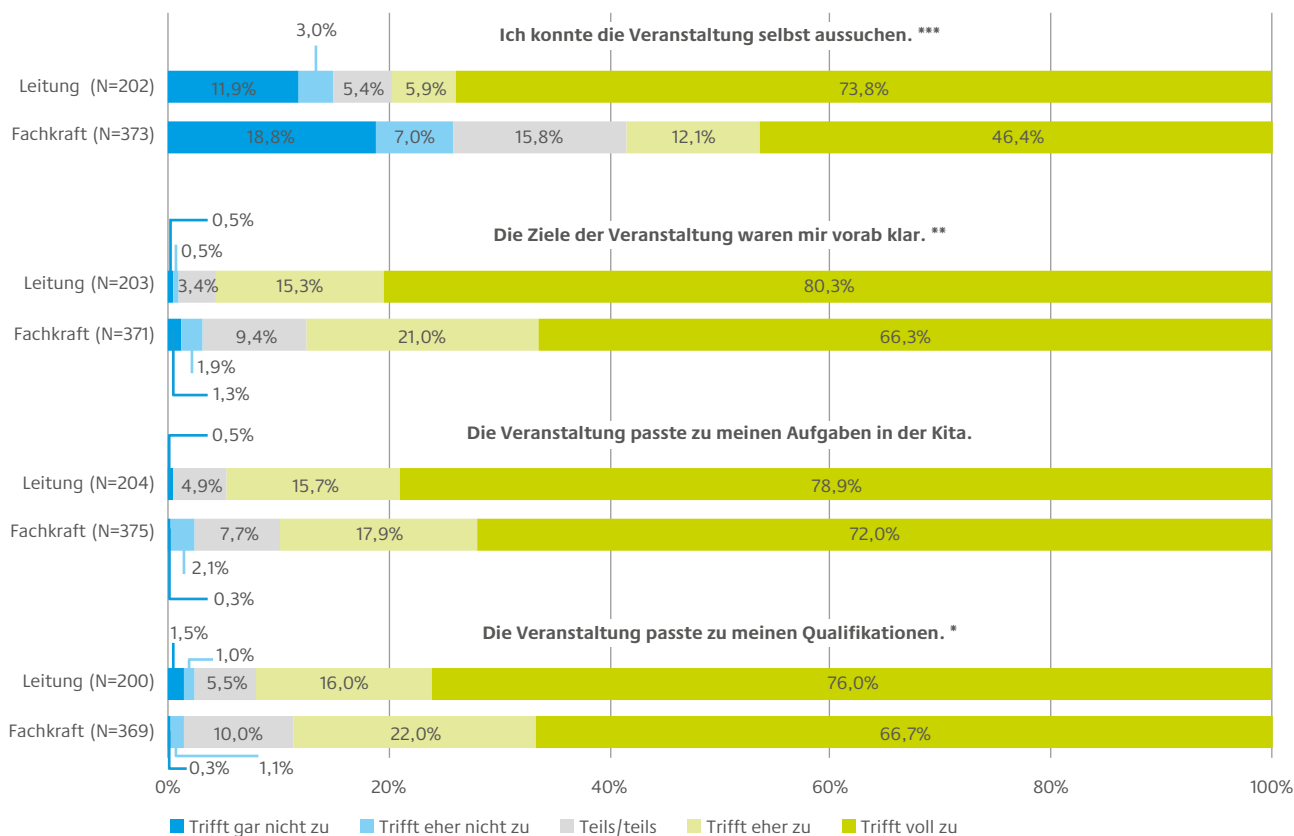
Planung und Passung der letzten Weiterbildung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerteten die Planung und Passung ihrer letzten Weiterbildung ganz überwiegend sehr positiv (vgl. Abb. 19). Jedoch zeigen sich einige Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften. So trifft es auf vier von fünf Leitungen (79,7%), aber nur drei von fünf Fachkräften (58,5%) eher oder voll zu, dass sie ihre letzte Weiterbildung selbst aussuchen konnten. Ein Viertel der Fachkräfte sagte sogar, dass

das eher nicht oder gar nicht der Fall war (25,8%). Ein Blick auf die Themen der besuchten Veranstaltungen dieser Gruppe ergibt, dass es sich dabei oft um regelmäßig zu absolvierende Fort- und Weiterbildungen handelte, z.B. zur Ersten Hilfe oder zum Brandschutz, aber genauso oft auch um Themen wie Kinderschutz oder Prävention sexuellen Missbrauchs. Zudem war der Großteil der Weiterbildungen, die laut den Befragten eher nicht oder gar nicht selbst ausgesucht werden durften, vom Arbeitgeber verpflichtend vorgegeben (L: 79,3%; F: 84,4%).

Fast alle Führungskräfte (95,6%) gaben zudem an, dass ihnen die Ziele der Veranstaltung vorab voll oder zumindest eher klar waren. Unter den Fachkräften trifft dies seltener, aber immer noch sehr häufig zu (87,3%). Erwartungsgemäß sind den Befragten die Ziele signifikant öfter im Voraus klar, wenn sie die Veranstaltung selbst ausgesucht haben (92,4%), als wenn dies nicht der Fall ist (82,0%; $p < 0,01$; $N = 569$). Im Vergleich dazu antworteten in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016, in der

Abb. 19: Planung und Passung der letzten Fort- und Weiterbildung



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

das Item ähnlich¹⁵, aber binär (ja/nein) erfragt wurde, fast gleich viele Leitungen (97%) und mehr Fachkräfte (95%), dass ihnen die Ziele der Teilnahme klar waren (Buschle/Gruber 2018, S. 67).

In sehr ähnlicher Weise bewerteten die Leitungs- und Fachkräfte auch die Passung der zuletzt besuchten Weiterbildung einerseits im Hinblick auf die Aufgaben, die sie aktuell in der Kindertageseinrichtung übernehmen, andererseits in Bezug auf ihre bisherigen Qualifikationen. Jeweils nahezu alle Leitungen (94,6 bzw. 92,0%) gaben an, dass die Veranstaltung eher oder voll zu ihren Aufgaben in der Kita und zu ihren Qualifikationen passte. Unter den pädagogischen Fachkräften lagen die Zustimmungswerte mit 89,9 bzw. 88,7% etwas niedriger, aber ebenfalls sehr hoch.

In der WiFF-Fachkräftebefragung von 2016, in der diese Items ebenfalls fast identisch, aber binär (ja/nein) abgefragt wurden, waren die Zustimmungswerte und die Gruppenunterschiede geringer. Damals haben die Leitungskräfte die Passung der Weiterbildung zu ihren Aufgaben in der Kita zu 87% und zu ihren Qualifikationen zu 70% als zutreffend angegeben. Die Fachkräfte fanden, dass die letzte Weiterbildung zu 88% zu ihren Aufgaben und zu 75% zu ihren Qualifikationen passte (Buschle/Gruber 2018, S. 67). Diese Unterschiede bei den Ergebnissen deuten darauf hin, dass bei der Auswahl der Fort- und Weiterbildungen (vor allem bei Leitungskräften) inzwischen zunehmend stärker auf deren individuelle, berufsbezogene Passung geachtet wird. Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit der Inhalte an den Arbeitskontext und die Anwendung des neuen Wissens in der Praxis ist diese Entwicklung positiv zu bewerten. Denn eine hohe Übereinstimmung der Inhalte und Situationen der Weiterbildung mit denjenigen der realen Arbeitsumgebung hat sich in vielen Studien als sehr relevant für einen erfolgreichen Transfer herausgestellt (Hinrichs 2014, S. 45; Grossman/Salas 2011, S. 111f.; Burke/Hutchins 2007, S. 274).

Durchführung der letzten Weiterbildung

Des Weiteren ist die fachliche und methodisch-didaktische Gestaltung der besuchten Fort- und Weiterbildung von hoher Bedeutung für deren Wirksamkeit. Die Weiterbildungslandschaft im frühpädagogischen Bereich stellt sich, wie bereits erwähnt, bezüglich der

Anbieter sehr heterogen dar (Oberhuemer u.a. 2010, S. 187; vgl. Kap. 6.1.2), und über die Qualifikation sowie die Berufsbiografie des tätigen Lehrpersonals ist nur wenig bekannt. Bisherige Studienergebnisse lassen darauf schließen, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mehrheitlich einen akademischen Hintergrund sowie oftmals einen Abschluss im Bereich Sozial-, Früh- oder Heilpädagogik haben (Buschle/Gruber 2018, S. 42f.; Buhl u.a. 2014, S. 54). Etwa die Hälfte verfügt auch über eine erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikation (Buschle/Gruber 2018, S. 47f.).

Insgesamt waren die Aussagen zur Durchführung der zuletzt besuchten Weiterbildung durchweg sehr positiv, und es treten nur geringfügige, nicht signifikante Unterschiede zwischen den Leitungs- und Fachkräften auf (vgl. Abb. 20). Die Befunde decken sich zudem weitgehend mit denjenigen der WiFF-Fachkräftebefragung 2016,¹⁶ insbesondere bezüglich der Reihenfolge der höchsten Bewertungen (Buschle/Gruber 2018, S. 68).

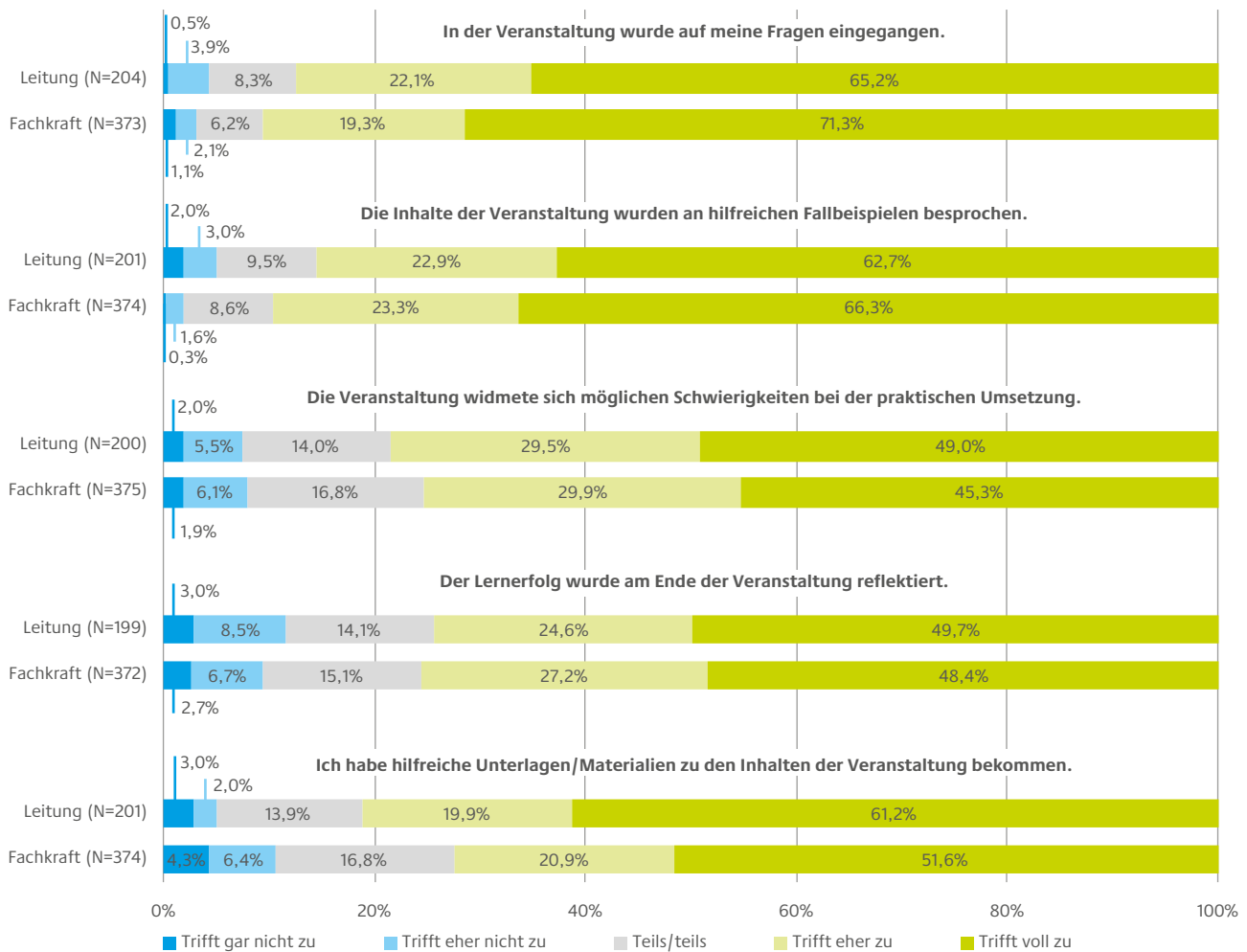
In der vorliegenden Befragung gaben je etwa neun von zehn Leitungs- und Fachkräften (L: 87,3%; F: 90,6%) an, dass in ihrer zuletzt besuchten Weiterbildung voll oder eher auf ihre Fragen eingegangen wurde. Selten ist dies erwartungsgemäß der Fall, wenn es sich um die Formate „Vortrag/Infoveranstaltung“ oder „Fachtagung/-kongress/-konferenz“ handelt. Die Aussage, dass die Inhalte an hilfreichen Fallbeispielen besprochen wurden, fanden fast ebenso viele Leitungs- und Fachkräfte voll oder eher zutreffend (L: 85,6%; F: 89,6%). Dass sich die Veranstaltung auch möglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Praxis widmete, hielten jeweils etwas weniger Leitungs- und Fachkräfte für eher oder voll zutreffend (L: 78,5%; F: 75,2%).

Die Reflexion des Lernerfolgs am Ende der Veranstaltung wurde von 74,3% der Leitungs- und von 75,6% der Fachkräfte als voll oder ganz zutreffend eingeschätzt. Immerhin 11,5% der Leitungskräfte sowie 9,4% der Fachkräfte gaben an, dass dies eher nicht oder gar nicht zutraf. An dieser Stelle gibt es also noch etwas Nachbesserungspotenzial bei der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen, denn nicht nur die unmittelbare Anwendung der gelernten Inhalte, entweder in Rollenspielen

15 „Das Ziel der Teilnahme an der Veranstaltung war mir klar.“

16 Die Items in der Erhebung von 2016 waren zum Teil etwas anders formuliert und wurden nur binär (ja/nein) erfragt. Der Anteil der Zustimmung lag jeweils geringfügig höher.

Abb. 20: Durchführung der letzten Fort- und Weiterbildung



Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

und Übungen in den Kursen oder in der Kita-Praxis, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung damit (z.B. auf der Basis von Videoanalysen) erwiesen sich in einigen Studien aus dem Bereich der Frühpädagogik als besonders transferwirksam (Egert u.a. 2017, S. 61f.). Generell gelten auch Techniken der Verhaltensmodellierung (vgl. Bandura 1977) sowie das Fehlermanagement als sehr förderlich für den Transfer in die Praxis im Sinne der Wissensanwendung (Grossman/Salas 2011, S. 111; Burke/Hutchins 2007, S. 276f.).

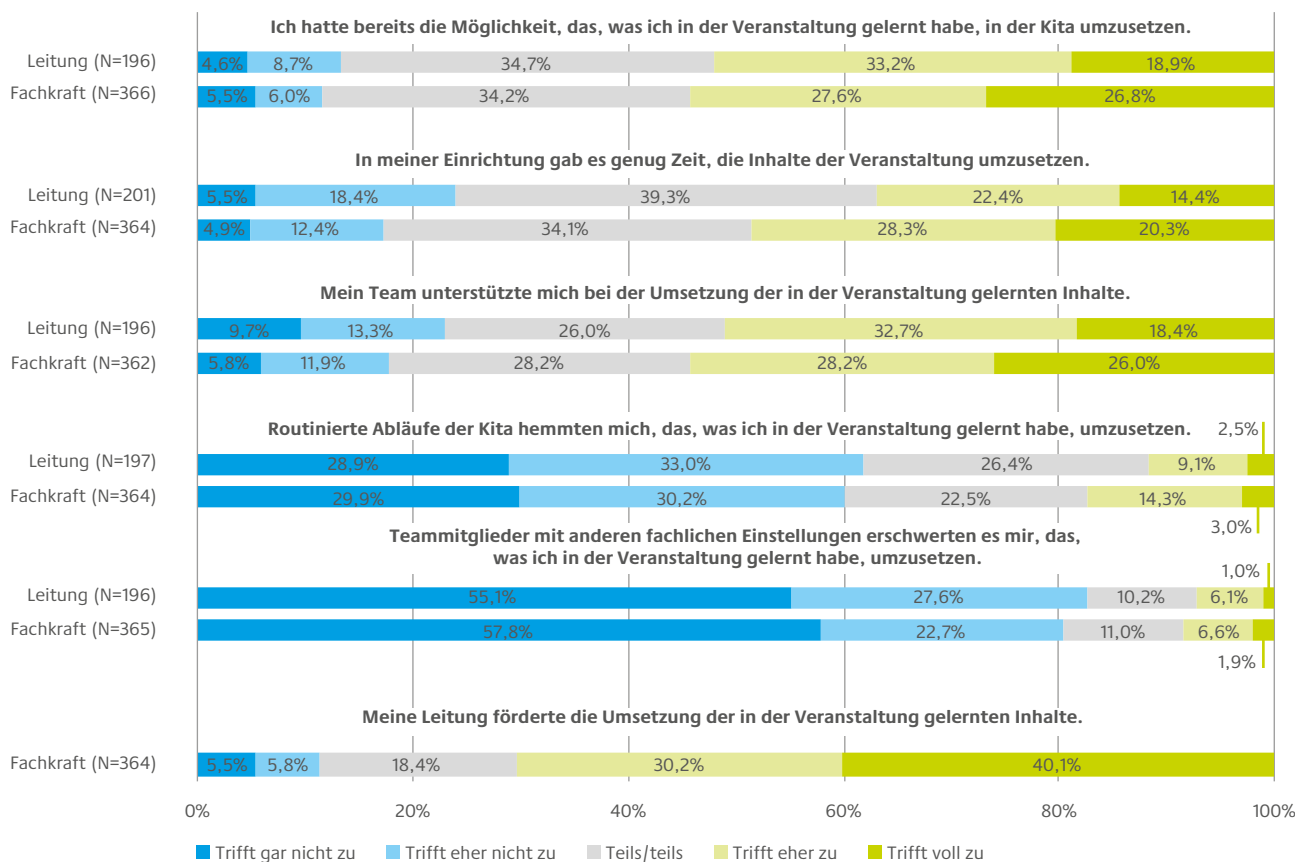
Liegt der Fokus auf dem Transfer im Sinne des Wissensaustauschs, dann erscheint es relevant, ob den Teilnehmenden Unterlagen ausgehändigt wurden, die sie direkt an ihre Kolleginnen und Kollegen weiterreichen oder an geeigneter Stelle in der Einrichtung hinterlegen können (vgl. Kap. 5.2). In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 gaben 81,1% der Leitungen, aber nur 72,5%

der Fachkräfte an, dass es eher oder voll zutrefte, dass sie nach der Veranstaltung hilfreiche Dokumente und Materialien bekommen haben. Um die Weitergabe des Gelernten ins Team zu erleichtern und damit die Nachhaltigkeit von Weiterbildungen für die gesamte Kita als lernende Organisation zu erhöhen, sollte auch diesem Aspekt vermehrt Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Bedingungen in der Arbeitsumgebung nach der letzten Weiterbildung

Für den erfolgreichen Transfer des Gelernten in die Praxis sind neben den Merkmalen der Weiterbildung auch die im Arbeitsumfeld vorherrschenden Rahmenbedingungen bedeutsam. Die Teilnehmenden wurden deshalb danach gefragt, wie sich die Arbeitsumgebung nach der letzten Weiterbildung konkret darstellte. Kita-Leitungen und pädagogische Fachkräfte haben darauf

Abb. 21: Bedingungen in der Arbeitsumgebung



Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

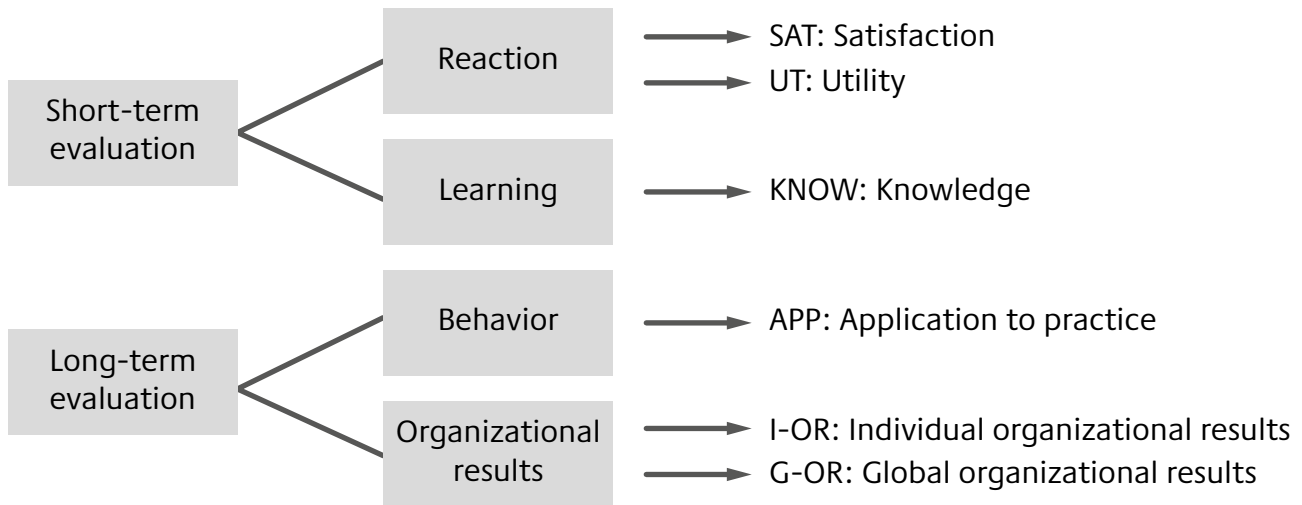
sehr ähnliche Antworten gegeben (vgl. Abb. 21). Insgesamt sagte jeweils nur etwa die Hälfte der Leitungs- und Fachkräfte, dass sie bereits die Möglichkeit hatten, das in der Veranstaltung Gelernte in der Praxis umzusetzen (L: 52,1%; F: 54,4%). Jeweils ein weiteres Drittel der befragten Leitungs- und Fachkräfte stimmte zumindest teilweise zu, je mehr als ein Zehntel stimmte jedoch eher nicht oder gar nicht zu.

Etwa die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte (48,6%), aber nur rund ein Drittel der Leitungskräfte (36,8%) fand es voll oder eher zutreffend, dass in der Einrichtung genug Zeit war, um die Inhalte der Veranstaltung umzusetzen. Dies deutet auf die zeitliche Belastung hin, unter welcher vor allem Kita-Leitungen aufgrund ihres großen Aufgabenspektrums stehen und die sich in Zeiten der Corona-Pandemie noch einmal verstärkt hat (Oeltjendiers u.a. 2021, S. 209f.). Allerdings bestanden die Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften bezüglich der wahrgenommenen Zeit für die Umsetzung des Gelernten auch schon vor der Pan-

demie (Buschle/Gruber 2018, S. 70). Routinierte Abläufe in der Kita schätzten hingegen nur 11,6% der Leitungen, aber immerhin 17,3% der pädagogischen Fachkräfte ohne Leitungsfunktion als Hemmnis für die Wissensanwendung ein. Pädagogische Fachkräfte finden demnach im Arbeitsalltag etwas seltener Freiräume, um das neu Gelernte auszuprobieren.

Dass sie bei der Umsetzung des neuen Wissens in der Praxis Unterstützung durch das Team erhielten, schätzte etwa die Hälfte der Befragten als eher oder voll zutreffend ein, darunter geringfügig mehr Fach- als Leitungskräfte (F: 54,2%; L: 51,1%). Immerhin knapp ein Viertel der Leitungen (23,0%) und ein Fünftel der Fachkräfte (17,7%) empfanden das Kollegium als eher nicht bzw. gar nicht unterstützend. Umgekehrt gab aber der Großteil der befragten Leitungs- und Fachkräfte (L: 82,7%; F: 80,5%) an, dass es eher nicht oder gar nicht zutreffend sei, dass Teammitglieder mit anderen fachlichen Einstellungen die Umsetzung des in der Veranstaltung neu Gelernten erschweren würden. Ins-

Abb. 22: Vier-Ebenen-Evaluationsmodell



Quelle: Grohmann/Kauffeld 2013, S. 139 (nach Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006 und Wang/Wilcox 2006)

gesamt betrachtet, scheint es demnach so zu sein, dass das Team zwar einerseits nur in etwa der Hälfte der Fälle als den Transfer aktiv unterstützend wahrgenommen wird, aber andererseits nur sehr selten als Hemmnis für den Transfer. Die Fachkräfte wurden zudem danach gefragt, inwiefern ihre Leitungskraft die Umsetzung der gelernten Inhalte in der Arbeit förderte. Sieben von zehn Fachkräften sahen dies als eher oder voll zutreffend an (70,3%), 18,4% als teilweise und nur 11,3% als eher nicht bzw. gar nicht zutreffend. Folglich nehmen die Fachkräfte von ihren Leitungskräften stärkere Unterstützung wahr als aus dem Kollegium.

6.1.3.2. Bewertung der letzten Weiterbildung und Wissensanwendung

Wie erfolgreich Fort- und Weiterbildungen waren, kann hinsichtlich verschiedener Aspekte untersucht werden. In der vorliegenden Studie wurde hierfür auf das bekannte Q4TE-Messinstrument von Anna Grohmann und Simone Kauffeld (2013) zurückgegriffen, das sich auf das Evaluationsmodell von Donald Kirkpatrick und James Kirkpatrick (2006) bezieht und die vier Ebenen Reaktion (= Zufriedenheit und Nutzen), Lernen, Anwendung und Organisationserfolg (individuell und global) erfasst (vgl. Abb. 22). Die Dimensionen *Reaktion* und *Lernen* bilden dabei die kurzfristige, die Dimensionen *Anwendung* und *Organisationserfolg* die langfristige Evaluation ab. Das Messinstrument gilt als zeiteffizient und eignet sich für die Erfassung verschiedener Weiterbildungen in diversen Kontexten (Grohmann/Kauf-

feld 2013, S. 149). Allerdings ist zu beachten, dass es sich dabei nur um eine subjektive Einschätzung der Befragten und nicht um eine objektive Messung handelt.

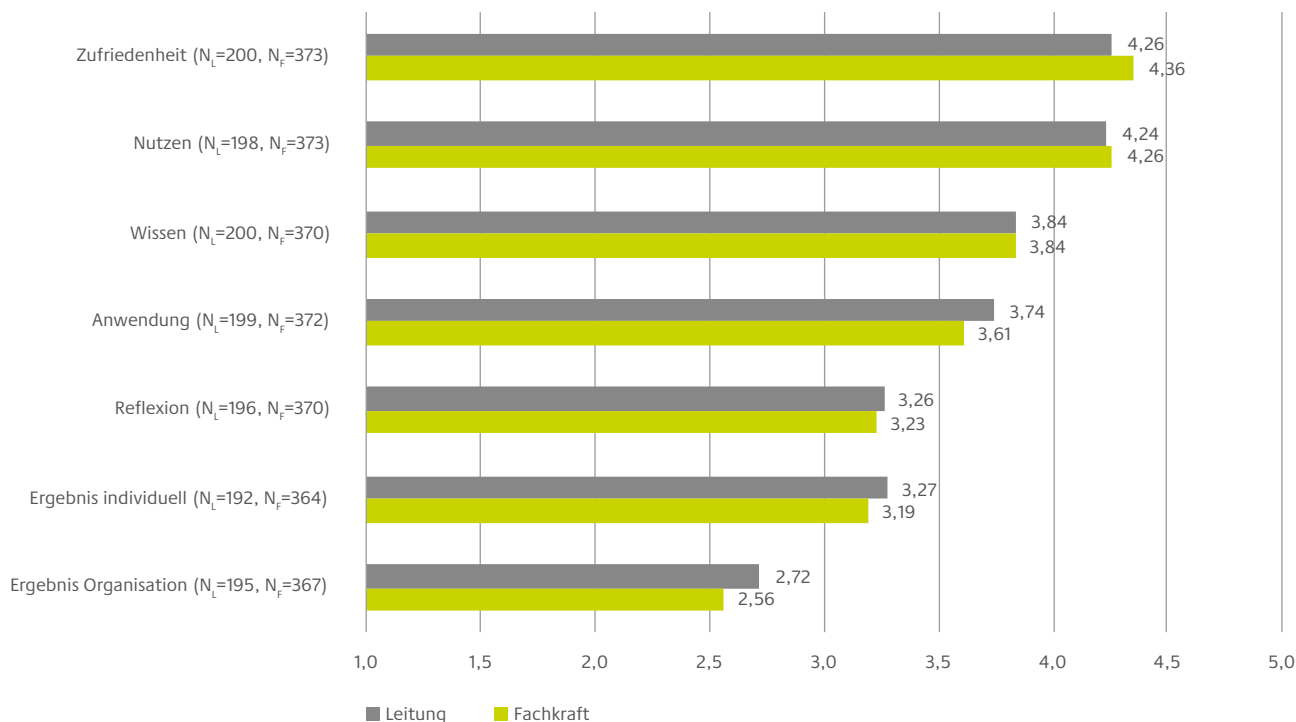
Jede der sechs Unterdimensionen wurde anhand von zwei Items erfasst (vgl. Tab. 2 im Anhang). Abweichend vom Original wurde eine 5-stufige anstatt einer 11-stufigen Skala verwendet. Darüber hinaus wurde die Dimension *Reflexion* erhoben, weil deren Förderung ein wesentliches Ziel von Fort- und Weiterbildungen im pädagogischen Bereich darstellt (von Hippel 2011, S. 250, 257).¹⁷

Bewertung der letzten Weiterbildung durch die Teilnehmenden

Insgesamt wurde die zuletzt besuchte Weiterbildung von den Teilnehmenden gut bewertet, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Evaluationsdimensionen erkennbar sind (vgl. Abb. 23). Zwischen den Leitungs- und Fachkräften gibt es hingegen kaum Differenzen in der Bewertung, die zudem nicht signifikant sind. Wie zu erwarten war, fiel die kurzfristige Evaluation besser aus als die langfristige. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Weiterbildung wurde von den Leitungs- und Fachkräften am besten bewertet (L: 4,26; F: 4,36). Fast

¹⁷ Die Reflexion wurde mittels der beiden selbst entwickelten Items „Nach der Veranstaltung habe ich viele Dinge in der Kita anders gesehen.“ und „Die Veranstaltung half mir, mein berufliches Handeln besser zu beschreiben und gegenüber anderen zu begründen.“ operationalisiert.

Abb. 23: Bewertung der letzten Fort- und Weiterbildung (Mittelwerte)



Verwendet wurde eine 5-stufige Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“. Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

ebenso hoch wurde der Nutzen der Weiterbildung eingeschätzt (L: 4,24; F: 4,26), d.h. dass die Weiterbildung „sehr viel für die Arbeit bringt“ und „äußerst nützlich“ ist. Diese beiden Aspekte werden in dem Modell von Donald und James Kirkpatrick (2006) unter der Dimension „Reaktion“ zusammengefasst, da sie die kurzfristige, oberflächliche Einschätzung der Weiterbildung, die erste Reaktion, messen.

Der Wissenserwerb wurde von den befragten Leitungs- und Fachkräften exakt gleich bewertet (je 3,84). Beide schätzten es im Durchschnitt als eher zutreffend ein, dass sie „jetzt sehr viel mehr als vorher“ wissen und durch die Veranstaltung „sehr viel Neues gelernt“ haben. Dies bestätigt die grundlegende Annahme dieser Studie, dass in den besuchten Fort- und Weiterbildungen, zumindest aus der subjektiven Sicht der Befragten, mehrheitlich neues Wissen erworben wird. Dass das neu Gelernte auch in der Praxis Anwendung findet, wurde von den Teilnehmenden ähnlich hoch eingeschätzt (L: 3,74; F: 3,61). Genauer betrachtet, stimmten jedoch der Aussage, dass die erworbenen Kenntnisse häufig in der täglichen Arbeit genutzt werden, immerhin 30,9% der Leitungen nur teilweise

und 8,0% nicht zu. Unter den Fachkräften waren es sogar 35,5%, die nur teilweise, und 11,0%, die gar nicht zustimmten. Bei der Aussage, dass es gut gelinge, die erlernten Veranstaltungsinhalte in der täglichen Arbeit anzuwenden, stellt sich die Verteilung sehr ähnlich dar. Bei einigen Teilnehmenden funktioniert der Transfer des Gelernten in die Kita-Praxis – der bedeutendste Aspekt der Wirksamkeit von Weiterbildung – demnach aus ihrer Sicht nicht optimal.

Die Dimension Reflexion wurde darüber erfasst, ob die Teilnehmenden nach der Veranstaltung „Dinge in der Kita anders sehen“ oder ihr Handeln eher reflektierend „beschreiben und begründen können“. Dem stimmten sowohl die Leitungs- als auch die Fachkräfte im Durchschnitt nur teilweise zu (L: 3,26; F: 3,23). Dieses Ergebnis ist besonders problematisch, weil es ein wichtiges Ziel von Fort- und Weiterbildungen im pädagogischen Bereich darstellt, die Reflexion des eigenen Handelns bzw. die Befähigung dazu zu fördern, um professionell mit den oft komplexen und widersprüchlichen Handlungsanforderungen in der Berufspraxis umgehen zu können (von Hippel 2011, S. 250, 257).

Tab. 10: Mittelwertunterschiede bei der Wissensanwendung nach Merkmalen der letzten Fort- und Weiterbildung

	Wissensanwendung	
	M	N
Ich konnte die Veranstaltung selbst aussuchen. **		
Nein	3,44	195
Ja	3,74	372
Die Ziele der Veranstaltung waren mir vorab klar. **		
Nein	3,24	56
Ja	3,67	510
Die Veranstaltung passte zu meinen Aufgaben in der Kita. ***		
Nein	2,63	48
Ja	3,72	522
Die Veranstaltung passte zu meinen Qualifikationen. ***		
Nein	2,98	57
Ja	3,71	503
In der Veranstaltung wurde auf meine Fragen eingegangen. **		
Nein	3,16	61
Ja	3,67	508
Die Inhalte der Veranstaltung wurden an hilfreichen Fallbeispielen besprochen. ***		
Nein	2,94	66
Ja	3,70	501
Die Veranstaltung widmete sich möglichen Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung. ***		
Nein	3,17	135
Ja	3,76	432
Der Lernerfolg wurde am Ende der Veranstaltung reflektiert. ***		
Nein	3,07	141
Ja	3,80	422
Ich habe hilfreiche Unterlagen/Materialien zu den Inhalten der Veranstaltung bekommen. ***		
Nein	3,14	138
Ja	3,78	429

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler; gewichtet.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Seit der Veranstaltung „zufriedener mit der Arbeit“ zu sein und durch die Anwendung der Inhalte die „Qualität der eigenen Arbeit verbessert“ zu haben, womit die Dimension Organisationsergebnis (individuell) abgebildet wird, schätzten die Leitungs- und Fachkräfte im Durchschnitt auch nur teilweise als zutreffend ein (L: 3,27; F: 3,19). Deutlich darunter liegen die Werte zu den Wirkungen auf die Organisation insgesamt. Dass durch die Veranstaltung „Arbeitsabläufe in der Kita vereinfacht“ werden konnten oder sich das „Einrichtungsklima generell verbessert“ hat, befanden die Teilnehmenden im Durchschnitt als eher weniger zutreffend, wobei die Zustimmungswerte der Leitungen (2,72) noch etwas höher ausfielen als diejenigen der pädagogischen Fachkräfte (2,56). Auf der Organisationsebene werden die Fort- und Weiterbildungen demnach am wenigsten wirksam.

Zusammenhang der Wissensanwendung mit den Transferbedingungen

Im Folgenden wird die Wissensanwendung (Lerntransfer) als bedeutsamer Aspekt der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen näher untersucht und der Frage nachgegangen, welche Transferbedingungen vor, während und nach der Weiterbildung in einem Zusammenhang mit der selbst berichteten Wissensanwendung stehen.¹⁸ Merkmale des Individuums, die ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, werden an dieser Stelle nicht betrachtet.

Wie bei der Auswahl und Planung der zuletzt besuchten Weiterbildung vorgegangen worden ist, hat gemäß den Analysen einen bedeutenden Einfluss darauf, ob das Gelernte im Anschluss in der Kindertageseinrichtung umgesetzt wird (vgl. Tab. 10). Teilnehmende, die die letzte Weiterbildung selbst ausgesucht haben, denen die Ziele vorab klar waren und deren Weiterbildung inhaltlich zu ihrer Arbeit in der Einrichtung und zur eigenen Qualifikation passte, haben jeweils signifikant höhere Werte bei der Wissensanwendung angegeben als solche, bei denen das nur teilweise oder nicht zutraf.

Auch alle Merkmale der Durchführung der Weiterbildungsveranstaltung stehen jeweils in einem signifikanten Zusammenhang mit der Anwendung des Gelernten in der Praxis. Wenn in der Veranstaltung auf die Fragen der Teilnehmenden eingegangen wurde, die Inhalte anhand von hilfreichen Fallbeispielen diskutiert sowie auch mögliche Schwierigkeiten der Umsetzung in der Praxis besprochen wurden, kam es aus der Sicht der Fach- und Leitungskräfte eher zur Anwendung des neu Gelernten. Auch die Reflexion des Lernerfolgs sowie das Aushändigen von hilfreichen Unterlagen und Materialien am Ende der Veranstaltung hängen positiv mit der wahrgenommenen Wissensanwendung zusammen.

Werden die Merkmale der Planung und Durchführung der Weiterbildung allerdings in einem Regressionsmodell parallel betrachtet, so zeigt sich, dass unter Kontrolle der anderen Variablen im Modell nur noch die eigene Auswahl der Weiterbildung, die Passung zur eigenen Qualifikation und Aufgabe in der Kindertageseinrichtung, die Thematisierung möglicher Schwierigkeiten bei der Umsetzung, die Reflexion des Lernerfolgs sowie die Aushändigung von Materialien einen signifikanten, eigenen Einfluss haben ($R^2=0,29$; $N=535$).

Schließlich wurden die Transferbedingungen nach der Weiterbildung im Arbeitsumfeld betrachtet (vgl. Tab. 11). Auch diese Merkmale beeinflussen zum Teil das Ausmaß der Wissensanwendung in der Kindertageseinrichtung signifikant. Wenn die Fach- und Leitungskräfte angegeben haben, genug Zeit und bereits Möglichkeiten für die Umsetzung des Gelernten gehabt zu haben sowie Unterstützung bei der Umsetzung durch das Team und, im Fall der Fachkräfte, von der Leitungskraft erfahren zu haben, dann wurde das Gelernte aus ihrer Sicht eher angewendet. Die Angabe, dass routinierte Arbeitsabläufe oder das Team aufgrund von fachlich anderen Einstellungen die Umsetzung zumindest teilweise hemmen oder erschweren, führt jedoch nicht zu einem niedrigeren Durchschnittswert bei der Anwendung. Damit scheinen für einen gelingenden Transfer im Arbeitsumfeld vor allem ausreichend zeitliche Ressourcen, Gelegenheiten zur Umsetzung und persönliche Unterstützung nötig zu sein, was sich auch bei paralleler Betrachtung in einem Regressionsmodell bestätigt hat ($R^2=0,25$; $N=546$; ohne letztes Item).

Weiterführende Regressionsanalysen, in denen auch persönliche Merkmale der Leitungs- und Fachkräfte wie der berufliche Abschluss, die Lernmotivation, berufliches Commitment oder die allgemeine

18 Die Variablen wurden jeweils dichotomisiert, indem die Kategorien „trifft gar nicht zu“ bis „teils/teils“ (=nein) sowie die beiden Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ (=ja) zusammengefasst wurden. Bei den negativ ausgerichteten Variablen wurde entsprechend verfahren.

Tab. 11: Mittelwertunterschiede bei der Wissensanwendung nach Merkmalen der Arbeitsumgebung

	Wissensanwendung	
	M	N
In meiner Einrichtung gab es genug Zeit, die Inhalte der Veranstaltung umzusetzen. ***		
Nein	3,31	308
Ja	3,96	250
Mein Team unterstützte mich bei der Umsetzung der in der Veranstaltung gelernten Inhalte. ***		
Nein	3,30	259
Ja	3,91	292
Routinierte Abläufe in der Kita hemmten mich, das, was ich in der Veranstaltung gelernt habe, umzusetzen.		
Nein	3,54	215
Ja	3,69	338
Teammitglieder mit anderen fachlichen Einstellungen erschwerten es mir, das, was ich in der Veranstaltung gelernt habe, umzusetzen.		
Nein	3,52	104
Ja	3,65	449
Ich hatte bereits die Möglichkeit, das, was ich in der Veranstaltung gelernt habe, in der Kita umzusetzen. ***		
Nein	3,21	260
Ja	3,99	294
Meine Leitung förderte die Umsetzung der in der Veranstaltung gelernten Inhalte.***		
Nein	3,23	107
Ja	3,79	255

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler; gewichtet.

¹ Diese Frage richtete sich nur an die pädagogischen Fachkräfte.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Selbstwirksamkeit berücksichtigt wurden, denen in der Transferforschung große Relevanz zugesprochen wird (Grossman/Salas 2011; Blume u.a. 2010; Burke/Hutchins 2007), bekräftigen die Bedeutsamkeit der Weiterbildungsgestaltung und der transferförderlichen unmittelbaren Arbeitsumgebung nach dem Besuch der Fort- und Weiterbildung (Gessler, im Erscheinen). Somit liegen wichtige Bedingungen eines gelingenden Wissenstransfers in der Verantwortung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, aber auch in den Strukturen

der Kindertageseinrichtung samt ihrer Leitungskraft und dem Kita-Team und können im Zuge eines abgestimmten Wissensmanagements positiv beeinflusst werden.

6.1.3.3. Wissensaustausch nach der letzten Weiterbildung

Die Weitergabe des neu Gelernten an die anderen Teammitglieder stellt aus der Perspektive der Organisation eine weitere wichtige Bewertungsdimension einer

erfolgreichen und nachhaltigen Weiterbildung dar. Bei der „Wissenskommunikation“ als Teilbereich des Wissensmanagements geht es darum, Wissen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu (ver)teilen und auszutauschen, zu vernetzen und grundsätzlich zu bewegen (vgl. Kap. 2.3). Dadurch wird einerseits das individuelle, informelle Lernen einzelner Teammitglieder angeregt, andererseits aber auch ein Lernen auf Team- bzw. Organisationsebene möglich. Damit sind verschiedene Konzepte des organisationalen Lernens bzw. der lernenden Organisation angesprochen (vgl. z.B. Senge 1990), die alle davon ausgehen, dass „Lernen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene angesiedelt ist“, wobei individuelles Lernen je nach Autorin bzw. Autor Teil oder Voraussetzung für organisationales Lernen ist (Sälzle 2020, S. 56).

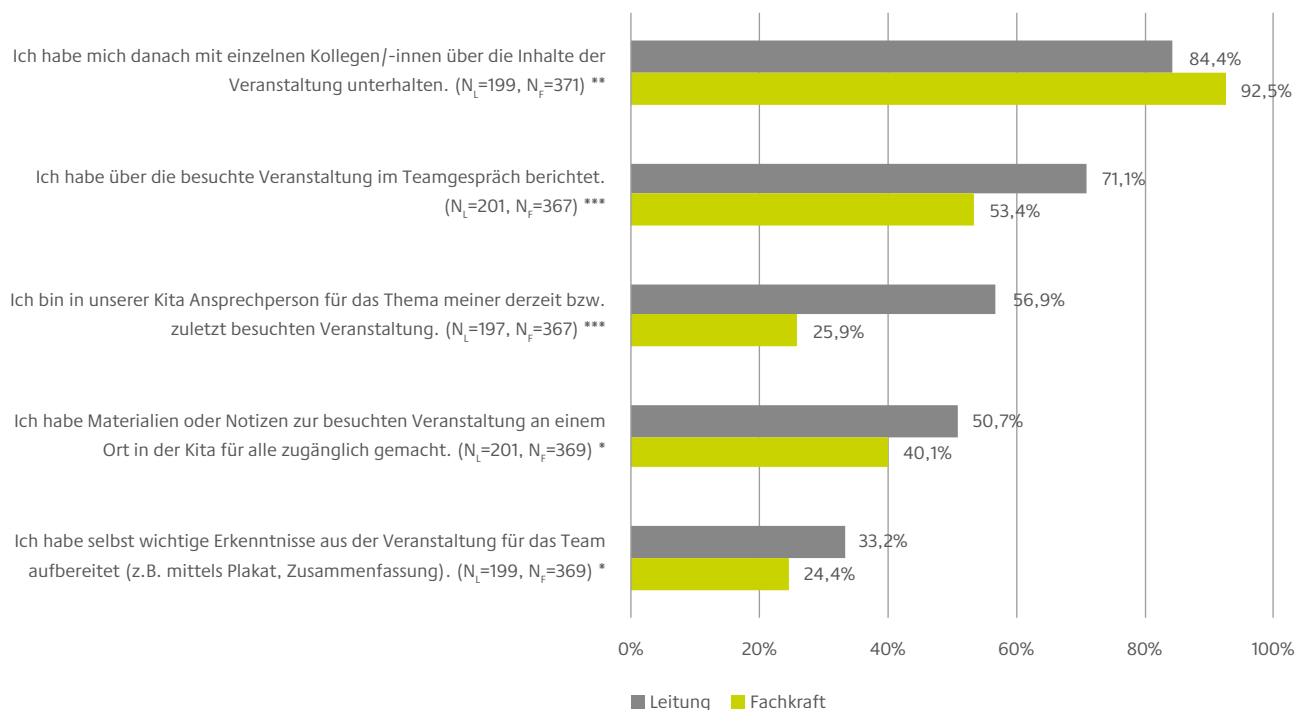
Formen der Wissensweitergabe nach der letzten Weiterbildung

In der WiFF-Fachkräftebefragung wurden die Leitungs- und Fachkräfte gefragt, ob sie das Wissen bzw. Informationen aus der letzten Weiterbildung über bestimmte Kommunikationskanäle an die Kolleginnen und Kollegen weitergegeben haben (vgl. Abb. 24). Immerhin

84,4% der Kita-Leitungen und sogar 92,5% der Fachkräfte gaben an, sich nach der Fort- und Weiterbildung mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen über die Inhalte der Veranstaltung unterhalten zu haben. Dass sie in der Teamsitzung über die besuchte Weiterbildung berichtet hätten, sagten umgekehrt 71,1% der Leitungskräfte, aber nur etwas mehr als die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte (53,4%). Leitungskräfte scheinen demnach eher formelle Gelegenheiten zur Kommunikation mit dem gesamten Team zu nutzen, während sich Fachkräfte eher informell mit Einzelpersonen austauschen.

Weitere Analysen ergaben jedoch, dass die pädagogischen Fachkräfte signifikant häufiger denn von der letzten Weiterbildung im Teamgespräch berichteten, wenn in der Kita mindestens einmal im Monat eine Gesamtteamsitzung stattfindet (64,6%), als wenn diese nur zwei- bis dreimal im Monat (43,0%) oder nur einmal Monat und seltener abgehalten wird (47,4%; $p < 0,05$; $N = 310$). Es braucht demnach häufiger Gelegenheiten zum Austausch. Dies ist öfter in kleinen Einrichtungen (bis sieben Personen) und bei kleinen Trägern der Fall. In der Einrichtung Ansprechperson für das Thema der besuchten Weiterbildung zu sein, im Sinne einer „offizi-

Abb. 24: Formen der Wissensweitergabe



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

ellen“ Multiplikatorin bzw. eines Multiplikators, gaben immerhin mehr als die Hälfte der Leitungen (56,9%) an, aber nur rund ein Viertel der Fachkräfte (25,9%). Gerade bei Fort- und Weiterbildungen, die nur von wenigen Personen besucht werden und einer Spezialisierung in einem Fachgebiet dienen, würde die anschließende Übernahme solcher Rollen den Wissensaustausch im Team sicherlich stärken und Impulse zur Qualitätsentwicklung setzen können. Im Idealfall würde dafür eine mit zeitlichen und finanziellen Ressourcen ausgestattete Funktionsstelle etabliert. So könnte auch dem individuellen Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung (Nachtigall u.a. 2021, S. 41) entsprochen werden, was zur Fachkräftebindung beitragen würde.

Darüber hinaus wurden schriftliche Formate der Wissensweitergabe erfragt, die auf den Aspekt der Wissensrepräsentation im Wissensmanagement-Modell von Gabi Reinmann-Rothmeier (2001a) Bezug nehmen (vgl. Kap. 2.3). Lediglich die Hälfte der Leitungskräfte (50,7%) und zwei Fünftel der pädagogischen Fachkräfte (40,1%) teilten mit, dass sie Materialien oder Notizen zur besuchten Veranstaltung an einem Ort in der Kita für alle zugänglich gemacht haben. Ein noch geringerer Anteil der Teilnehmenden hat selbst wichtige Erkenntnisse aus der Veranstaltung für das Team aufbereitet, z.B. indem ein Plakat oder eine Zusammenfassung erstellt wurde. Unter den Leitungskräften waren es mit 33,2% signifikant mehr als unter den Fachkräften mit 24,4%. Diese jeweils sehr niedrigen Werte verdienen besondere Aufmerksamkeit, weil die Wissensweitergabe in schriftlicher Form gegenüber der mündlichen Weitergabe den großen Vorteil hat, dass das Wissen als Information unabhängig von der Wissensträgerin bzw. dem Wissensträger und längerfristig allen Interessierten zur Verfügung steht.

Zusammenhang des Wissensaustauschs mit Merkmalen der Weiterbildung

Zusätzliche Analysen verdeutlichten, dass die Merkmale der Weiterbildung insbesondere bei pädagogischen Fachkräften ohne Leitungsfunktion einen Unterschied für die Wissensweitergabe ins Team machen, jedoch nur vereinzelt bei den Leitungskräften. Fachkräfte berichten z.B. signifikant häufiger im Teamgespräch von ihrer letzten Weiterbildung oder sind anschließend Ansprechperson in der Einrichtung, wenn es sich um eine Weiterbildung handelt, die sie sich selbst aussuchen durften, die nicht verpflichtend war und deren

Ziele den Fachkräften vorab klar waren. Die Passung der Weiterbildung zur persönlichen Qualifikation und zur Aufgabe in der Kita spielen hingegen keine Rolle für die Wissensweitergabe. Wenn während der Veranstaltung nützliche Unterlagen und Materialien ausgehändigt wurden, berichten die Fachkräfte öfter in der Teamsitzung und sind häufiger Ansprechperson für das Thema der Veranstaltung. Zudem hinterlegen sie dann erwartungsgemäß deutlich häufiger Unterlagen und Materialien an einem Ort in der Einrichtung, wodurch das Wissen aus der Weiterbildung in expliziter Form längerfristig allen Teammitgliedern zugänglich ist und zum Lernen genutzt werden kann. Auffällig ist zudem, dass pädagogische Fachkräfte über alle abgefragten Aspekte der Wissensweitergabe hinweg signifikant höhere Prozentwerte erreichten, wenn am Ende der Weiterbildung der Lernerfolg reflektiert wurde. Dies scheint demnach ein relevantes methodisch-didaktisches Mittel zu sein, um den Wissenstransfer bereits während der Weiterbildung anzuregen.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Wissensweitergabe ins Team stellt die Dauer der Weiterbildung dar. Sowohl Fach- als auch Leitungskräfte berichteten häufiger in den Teamgesprächen über Weiterbildungen, die länger dauerten. Besonders über Weiterbildungen mit einer maximalen Dauer von einem Tag berichteten Leitungskräfte (59,7%) und Fachkräfte (45,5%) vergleichsweise selten. Zumindest für Fachkräfte ließen sich auch positive Zusammenhänge zwischen der Weiterbildungsdauer und der eigenständigen Aufbereitung fürs Team oder der Übernahme einer Funktion als Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für das Thema feststellen. Darüber hinaus spielen für den Wissenstransfer aber vor allem Merkmale der Organisations- und Teamkultur (vgl. Kap. 6.2.2) sowie persönliche Merkmale eine Rolle (Hoffmann 2009), auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird.

6.2 Informelle Weiterbildung und Wissenstransfer

Neben non-formaler Fort- und Weiterbildung stellt das informelle Lernen eine wichtige Form des Wissenserwerbs im Arbeitskontext dar. In der beruflichen Bildung wird dem informellen Lernen seit einigen Jahren zum Teil sogar größeres Gewicht als organisierten Lehrgängen, Kursen oder Seminaren beigemessen und von der

„Renaissance des Lernens in der Arbeit“ gesprochen (Dehnbostel 2016b, S. 346f.).

Informelle Lernformen sowie insbesondere das Lernen im Austausch mit anderen, d.h. der Wissensaustausch, dürften gerade im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle spielen. Denn viele Wissensbestände liegen eher implizit vor, sie sind also den Leitungs- und Fachkräften oft nicht bewusst und können nur schwer oder gar nicht artikuliert werden (Thole u.a. 2016, S. 6). Dies stellt ein nicht unerhebliches Problem für die Erfassung informellen Lernens dar. Auch die Definition von informellem Lernen und dessen Abgrenzung zu anderen Lernformen sind nicht eindeutig. Einige Autorinnen und Autoren bevorzugen es deshalb, von einem Lernformkontinuum zu sprechen (vgl. Rohs 2020, S. 4–8).

Im Rahmen der vorliegenden WiFF-Studie wurde einerseits die informelle Weiterbildung der Fach- und Leitungskräfte in den letzten zwölf Monaten erfasst. Sie kann in der Arbeits- oder Freizeit stattfinden, muss aber einen konkreten Bezug zur Berufstätigkeit haben (vgl. Kap. 6.2.1). Andererseits wurde ein besonderes Augenmerk auf den generellen Wissenstransfer bei der Arbeit im Sinne eines kollektiven Austausches im Team gelegt, der den Ausgangspunkt von informellen Lernprozessen sowie organisationalem Lernen darstellen kann (vgl. Kap. 6.2.2). Die Allgegenwärtigkeit informeller Lern- und Austauschprozesse macht ihre Analyse aus organisationaler Perspektive besonders relevant. Zwar sind diese Prozesse kaum steuerbar, aber es können entsprechend des Wissensmanagements Gelegenheitsstrukturen und gute Rahmenbedingungen, z.B. ein vertrauensvolles Teamklima, gefördert werden, um sie zu unterstützen.

6.2.1 Teilnahme an informeller Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten

Informeller Wissenserwerb kann auf verschiedene Art und Weise stattfinden. Im Folgenden werden nur berufsbezogene Lernaktivitäten der Fach- und Leitungskräfte in den Blick genommen, die in den letzten zwölf Monaten stattfanden. Die betreffenden Lernaktivitäten können entweder eher (betrieblich) organisiert sein, und zwar im Rahmen von verschiedenen Angeboten und Maßnahmen (z.B. Qualitätszirkel), oder eher selbstorganisiert bzw. -gesteuert sein (Baethge u.a. 2003, S. 95). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jeweils zu bedenken, dass die Erhebung von Mitte

Oktober 2020 bis Mitte Februar 2021 lief und somit der Bezugszeitraum der letzten zwölf Monate mindestens zur Hälfte in die Zeit der Corona-Pandemie fällt (vgl. Kap. 6.1).

Teilnahme an informellen Maßnahmen und Angeboten

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden neben der Fort- und Weiterbildung in Form von Seminaren, Kursen etc. auch andere Angebote und Maßnahmen der Kindertageseinrichtung bzw. des Trägers wie Fachberatung oder Supervision als organisierte, aber informelle Weiterbildungsformen betrachtet (vgl. Kap. 5.2). Bei der Teilnahme daran zeigen sich teilweise große, signifikante Unterschiede zwischen Leitungs- und pädagogischen Fachkräften (vgl. Abb. 25).

Am häufigsten wurde das Angebot der Fachberatung genutzt. Fast zwei Drittel der Leitungen (62,6%), aber nur etwa ein Viertel der pädagogischen Fachkräfte (23,3%) gaben an, in den vergangenen zwölf Monaten Fachberatung in Anspruch genommen zu haben. Damit hatten Leitungs- und besonders Fachkräfte jeweils seltener Kontakt zu einer Fachberaterin bzw. einem Fachberater, als ihnen das Angebot prinzipiell in der Einrichtung zur Verfügung stand (vgl. Kap. 5.2). In der WiFF-Kita-Befragung 2018 gab es dagegen kaum Einrichtungen, denen eine Fachberatung bereitgestellt wurde, aber in denen die Mitarbeitenden in den letzten zwölf Monaten gar keinen Kontakt hatten (Geiger 2019, S. 73). Dieser Unterschied kann einerseits mit den coronabedingten Kontaktbeschränkungen und krankheitsbedingten Ausfällen zusammenhängen, andererseits aber auch mit den zeitlich sehr knapp bemessenen Ressourcen der Fachberaterinnen und Fachberater (Kaiser u.a. 2022, S. 55). Bezüglich der Teilnahme an kollegialer Beratung sind die Unterschiede zwischen den befragten Leitungs- und Fachkräften weniger ausgeprägt als bei der Fachberatung. Dennoch liegen die Leitungskräfte mit 58,0% vor den Fachkräften mit 46,0%.

An Qualitätszirkeln bzw. einrichtungsübergreifenden Arbeitsgruppen und -kreisen sowie an Coaching oder Supervision teilgenommen zu haben, gaben jeweils gut ein Viertel der Leitungskräfte, aber nur 8,9 bzw. 16,6% der pädagogischen Fachkräfte an, wobei die Unterschiede hochsignifikant sind. Genauso groß sind die Differenzen bei Hospitationen entweder in anderen Einrichtungen oder auch in verschiedenen Gruppen oder bei speziellen Angeboten in der eigenen Einrich-

tung. Dabei haben unter den Leitungen nur 19,6% in den letzten zwölf Monaten in anderen Einrichtungen hospitiert, in Gruppen oder bei Angeboten in der eigenen Einrichtung waren es 16,0%. Die befragten pädagogischen Fachkräfte gaben hingegen nur zu je rund 7% und damit deutlich seltener an, interne oder externe Hospitationen durchgeführt zu haben.

An einem systematischen Arbeitsplatzwechsel (Jobrotation) oder an einem Einarbeitungs- oder Mentoringprogramm teilgenommen zu haben, erklärte jeweils nur ein verschwindend kleiner Teil der Leitungs- und Fachkräfte von maximal 2,5%. Das dürfte daran liegen, dass gerade Einarbeitungsprogramme nur für die kleine Gruppe an neuem Personal sinnvoll sind und die Möglichkeit zu Jobrotation in Kitas kaum gegeben ist (vgl. Kap. 5.2). Auch Studienfahrten oder Exkursionen fanden nur sehr selten statt. Immerhin 30,5% der Fachkräfte und 10,7% der Leitungen haben angegeben, dass sie im letzten Jahr keines der genannten Angebote in Anspruch genommen haben.

Die TALIS Starting Strong Studie kam für Deutschland im Jahr 2018 zum Teil auf ähnlich niedrige Ergebnisse in Bezug auf arbeitsplatznahe Lernformate.¹⁹ Auch hier profitierten in den letzten zwölf Monaten nur etwa 35% der Leitungskräfte und 12,0% (U3) bis 15,9% (Ü3) der Fachkräfte von formal geregelten Hospitationen oder Coaching- und Selbstbeobachtungsmaßnahmen in der Einrichtung. An Hospitationen in anderen Einrichtungen nahmen jedoch etwas mehr als die Hälfte der Leitungskräfte und zumindest knapp ein Viertel der Fachkräfte teil, was mehr als das Doppelte bzw. Dreifache der Quote in der WIFF-Fachkräftebefragung 2020/21 darstellt. Bezüglich Einarbeitungs- und Mentoringprogrammen kommt die TALIS Starting Strong Studie ebenfalls zu höheren Teilnahmequoten (OECD 2019, Berechnungen des Internationalen Zentrums Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung). Qualitätszirkel und einrichtungsübergreifende Arbeitskreise sowie Studienfahrten, Exkursionen und der Besuch von Konsultationskitas wurden auch in einer deutlich älteren WIFF-Studie sowohl von den Leitungskräften (61,9 und 25,9%) als auch den Fachkräften (29,4 und 15,2%) wesentlich häufiger als Weiterbildungsmaßnahme der letzten zwölf Monate genannt (Behr/Walter 2012, S. 34) als in der vorliegenden Studie.

Abgesehen davon, dass die Formate nicht eins zu eins abgefragt wurden, ist sicherlich die Corona-Pandemie der Grund für die zum Teil großen Differenzen. Wegen der Kontaktbeschränkungen und Schließungen von verschiedenen Einrichtungen wurden vor allem direkte Austauschformate wie einrichtungsübergreifende Arbeitsgruppen oder Hospitationen sowie Studienfahrten oder Exkursionen nahezu unmöglich. Die Corona-Pandemie hat demnach dazu geführt, dass arbeitsplatznahe, kooperativere Lernformate, die bislang ohnehin vergleichsweise selten genutzt werden, obwohl sie großes Lernpotenzial bergen (Dehnbostel 2016b), noch wesentlich seltener wahrgenommen werden.

Analog zu den beiden oben genannten Studien zeigten sich in der WIFF-Fachkräftebefragung 2020/21 außerdem fast durchweg deutliche Unterschiede bezüglich der Teilnahmequote zwischen Fach- und Leitungskräften, auch bei solchen Angeboten, die sicherlich für pädagogische Fachkräfte ohne Leitungsfunktion gleichermaßen sinnvoll wären, wie z.B. interne und externe Hospitationen. Im Schnitt haben die Leitungskräfte in den letzten zwölf Monaten 2,42 der genannten Angebote wahrgenommen, während es unter den pädagogischen Fachkräften nur 1,32 waren ($p < 0,001$).

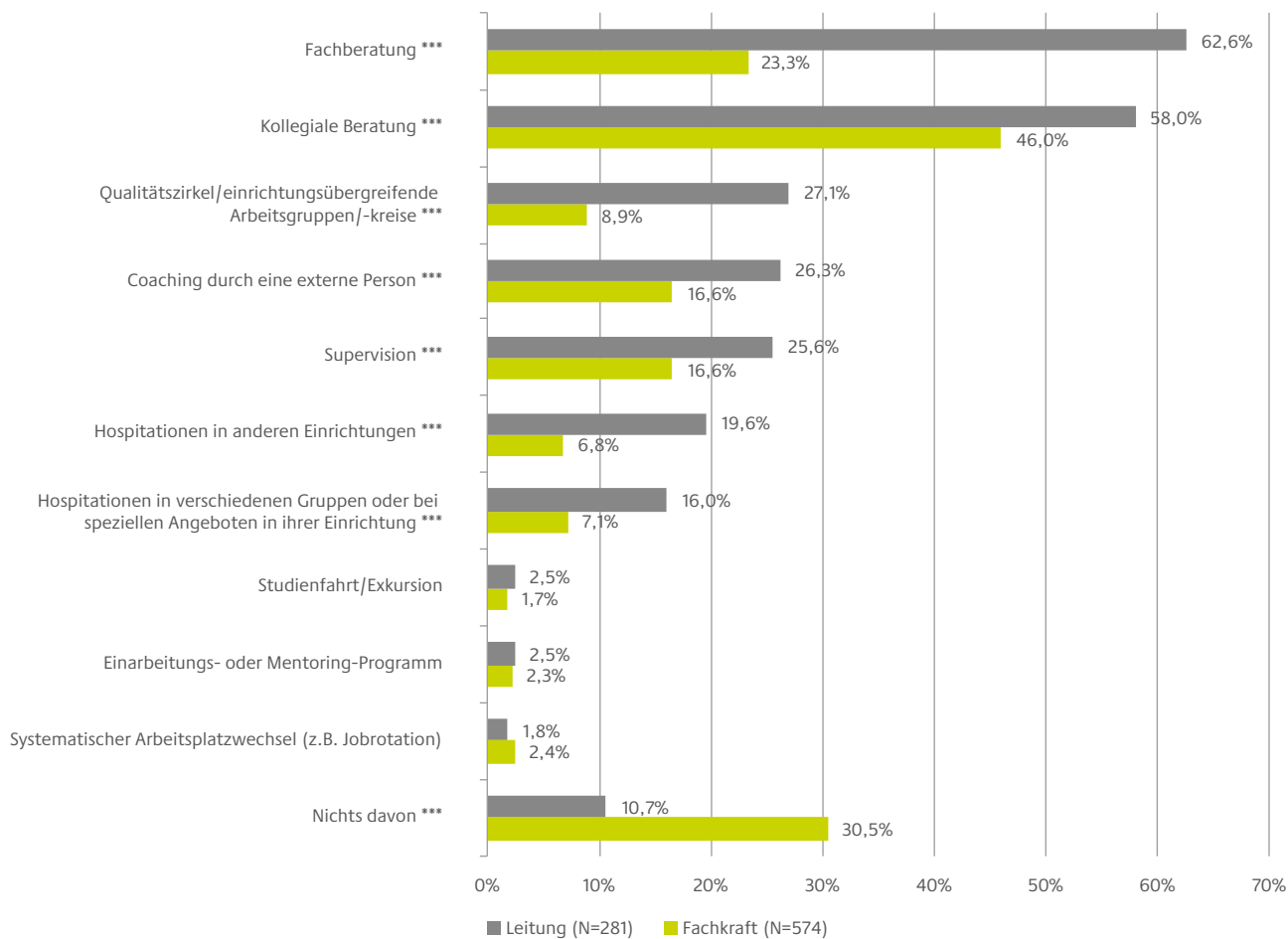
Zusammenhang der Teilnahme an informellen Weiterbildungsmaßnahmen mit organisationalen Rahmenbedingungen

Keine Unterschiede hinsichtlich der Teilnahme ergaben sich nach der Trägerschaft der Einrichtungen und der Trägergröße, jedoch nach der Einrichtungsgröße. In kleinen Teams mit bis zu sieben beschäftigten Personen nahmen die Leitungs- und Fachkräfte in den letzten zwölf Monaten durchschnittlich nur an einer Maßnahme teil ($M: 1,04$). Dies ist signifikant weniger als in mittleren Teams mit acht bis 14 Personen ($M: 1,50$; $p < 0,001$) und großen Teams mit mindestens 15 Personen ($M: 1,40$; $p < 0,05$; $N=854$).

Im Einzelnen gaben die Befragten in kleinen Einrichtungen z.B. seltener als in mittleren und großen Einrichtungen an, Supervision oder interne Hospitationen in verschiedenen Gruppen bzw. bei speziellen Angeboten gemacht zu haben, und dafür öfter, gar kein Format genutzt zu haben. Zudem zeigt sich zwischen der Anzahl der wahrgenommenen Maßnahmen und der Anzahl der Maßnahmen, die prinzipiell in der Kita angeboten werden (vgl. Kap. 5.2), ein mittlerer, signifikant positiver Zusammenhang ($r=0,29$; $p < 0,001$) – und

¹⁹ Die Angaben beziehen sich jeweils auf die U3- und Ü3-Teilstudie.

Abb. 25: Teilnahme an informellen Maßnahmen und Angeboten in den letzten zwölf Monaten



Mehrfachnennungen waren möglich.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

zwar auch unabhängig von der Trägerschaft, der Trägergröße und der Teamgröße der Kita. Dies bedeutet, dass die Teilnahme der Leitungs- und Fachkräfte an informellen, organisierten Lernformaten wesentlich damit zusammenhängt, dass die Kindertageseinrichtungen die Strukturen dafür vorhalten. Die Kita-Träger und Leitungen können folglich in gewisser Weise im Sinne des Wissensmanagements steuernd eingreifen, indem sie entsprechende Angebote zum Wissenserwerb und -austausch für alle Beschäftigten ausreichend zur Verfügung stellen.

Informelle Lernaktivitäten in den letzten zwölf Monaten

Eine weitere Form von informellem Wissenserwerb stellt das Lernen durch eigene Aktivitäten dar. Ein solches Lernen findet weitgehend selbstorganisiert statt,

was bedeutet, dass die Lernenden die Ziele, Inhalte sowie Wege und Mittel des Lernens wie auch die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen selbst bestimmen können, oder zumindest selbstgesteuert, d.h. zwar selbstgeplant, aber in einem bestimmten durch die Organisation vorgegebenen Handlungsrahmen erfolgend (Dehnbostel 2016a, S. 12f.). Wie bereits in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 wurden die Leitungs- und Fachkräfte auch für die vorliegende Studie gefragt, ob sie ihr professionelles Wissen und Können in den letzten zwölf Monaten durch eigene Aktivitäten in der Arbeits- oder Freizeit erweitert haben.

Tab. 12: Lernen durch eigene Aktivitäten in den letzten zwölf Monaten im Vergleich mit 2016

	2016 ***				2020/21			
	Ja	Nein	Insgesamt	N	Ja	Nein	Insgesamt	N
Leitung	96,9%	3,1%	100%	851	85,8%	14,2%	100%	288
Fachkraft	92,9%	7,1%	100%	722	82,0%	18,0%	100%	583

Signifikante Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2016 und 2020/21

Während im Jahr 2016 nahezu alle Leitungs- und Fachkräfte die Frage bejahten (L: 96,9%; F: 92,9%), waren es 2020/21 mit 85,8% der Leitungskräfte und 82,0% der Fachkräfte deutlich weniger (vgl. Tab. 12). Die Differenz innerhalb der Gruppen von jeweils rund -10 Prozentpunkten im Vergleich zum Jahr 2016 kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass das pädagogische und leitende Personal zunehmend über weniger Ressourcen und Freiräume verfügt, um sich bei der Arbeit oder privat informell weiterzubilden. Die Corona-Pandemie hat vor allem für Leitungskräfte nicht nur zu einer deutlich höheren Arbeitsbelastung in den Kindertageseinrichtungen geführt (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 28; Oeltjendiers u.a. 2021, S. 209f.), sondern stellte auch das Privatleben vor neue finanzielle und familiäre Herausforderungen, z.B. durch Homeschooling, die von einigen als sehr belastend wahrgenommen wurden (BMBF 2021, S. 15f.). Dennoch lag die Quote der Beteiligung an informellen Lernaktivitäten bei den befragten Leitungs- und Fachkräften auch im Zeitraum 2020/21 deutlich über der Quote von 69%, die für alle 18- bis 64-Jährigen in Deutschland ausgewiesen wurde (BMBF 2021, S. 63).

Darüber hinaus wurde erfasst, über welche Aktivitäten sich die Befragten in den letzten zwölf Monaten informell weitergebildet haben und ob das jeweils in der Arbeitszeit und/oder Freizeit erfolgte. Auch wenn die bloße Nennung der Aktivität noch nichts darüber aussagt, wie intensiv ihr nachgegangen und ob dabei tatsächlich Wissen erworben wurde, stellt die Erfassung von Lerngelegenheiten ein übliches Mittel der Erhebung informellen Lernens dar (Rauschenbach 2018, S. 826) und liefert zumindest erste Anhaltspunkte.

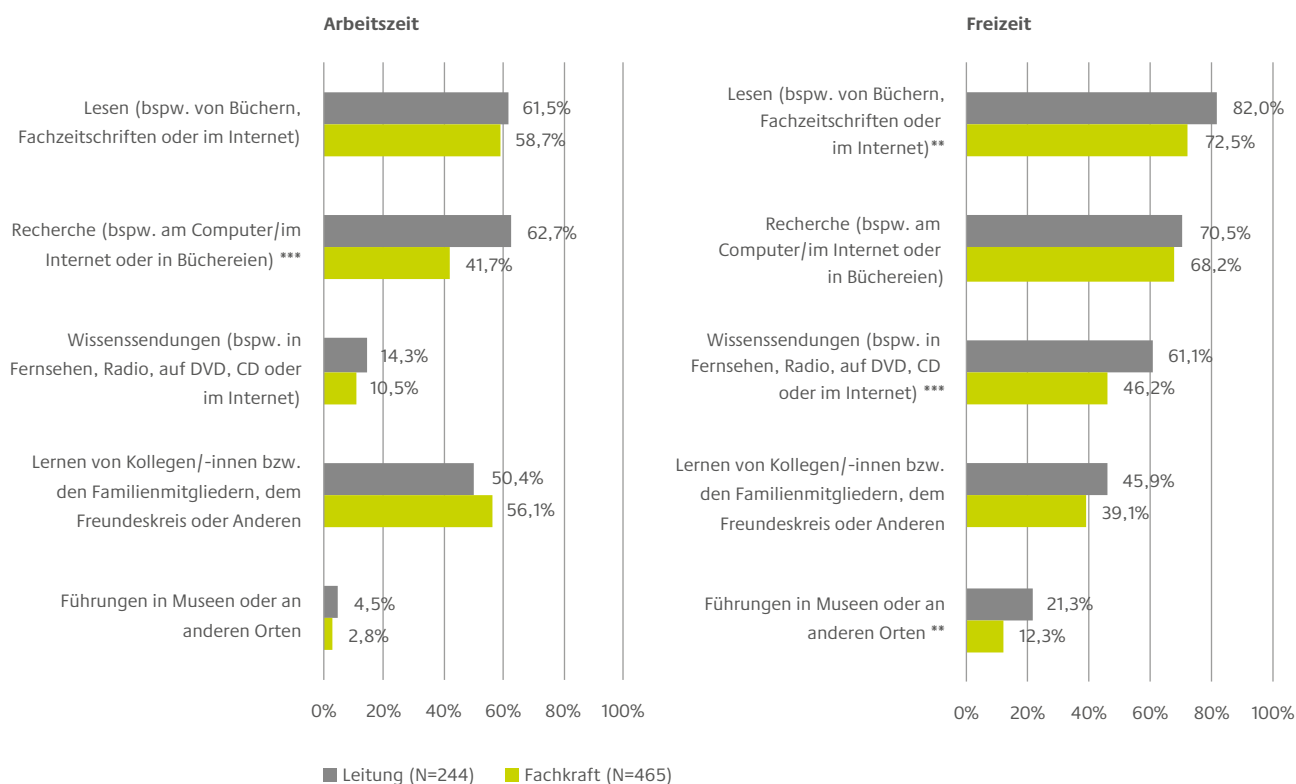
In der Arbeitszeit findet informelles selbstbestimmtes Lernen des pädagogischen Personals vor allem dadurch statt, dass in Fachbüchern und -zeitschriften

oder im Internet gelesen wird (L: 61,5%; F: 58,7%) (vgl. Abb. 26). Etwa zwei Drittel der Leitungskräfte gaben außerdem an, regelmäßig z.B. im Internet oder in der Bücherei zu recherchieren, was ein signifikant größerer Anteil als derjenige unter den Fachkräften ist (41,7%). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die pädagogischen Fachkräfte vor allem unmittelbar mit den Kindern arbeiten und weniger Zugriff auf einen Computer, ein Tablet oder Ähnliches haben. In der Freizeit zeigt sich dieser Unterschied folglich nicht.

Eine sehr wichtige Wissensquelle sind zudem andere Personen, d.h. im Arbeitsumfeld die Kolleginnen und Kollegen in der Kindertageseinrichtung, von denen 56,1% der befragten Fachkräfte und immerhin 50,4% der Leitungskräfte lernen. Dementsprechend wurden die fehlenden Kontaktmöglichkeiten im Team von den Leitungen als zentrales Problem der Corona-Pandemie bewertet (FLEET Education Events GmbH 2021, S. 24). Wissenssendungen (z.B. im Radio oder Internet) spielen sowohl für Leitungs- (14,3%) als auch für Fachkräfte (10,5%) im Arbeitsalltag eine untergeordnete Rolle für den Wissenserwerb. Noch geringer ist die Bedeutung von Führungen in Museen oder an anderen Orten.

In der Freizeit stellt das Lesen von fachlich einschlägigen Büchern, Fachzeitschriften etc. ebenso wie in der Arbeitszeit die häufigste Lernaktivität dar, wobei dies für Leitungskräfte (82,0%) signifikant häufiger gilt als für Fachkräfte (72,5%). An zweiter Stelle folgt das Recherchieren von Fachthemen im Internet oder in Büchereien, was gleichermaßen gut zwei Drittel der Leitungs- und Fachkräfte nannten (L: 70,5%; F: 68,2%). In der Freizeit stellen anders als in der Arbeitszeit auch Wissenssendungen, z.B. Podcasts, insbesondere für die Leitungskräfte (61,1%), aber auch für die pädagogischen Fachkräfte (46,2%) eine wichtige Quelle für neues Wissen und Informationen dar. Das Lernen von ande-

Abb. 26: Informelle Lernaktivitäten in der Arbeits- und Freizeit in den letzten zwölf Monaten



Mehrfachnennungen waren möglich.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

ren Personen, in diesem Fall von Familienmitgliedern, Freunden oder Bekannten, spielt in der Freizeit eine etwas geringere Rolle. Dennoch nennen dies etwa vier von zehn Befragten als Lernaktivität. Interessanterweise zählen gut ein Fünftel der Leitungskräfte, aber nur etwa halb so viele pädagogische Fachkräfte Führungen in Museen oder an anderen Orten als Aktivität auf, um ihr Wissen und Können zu erweitern.

Insgesamt wurde, wie bereits in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 (Buschle/Gruber 2018, S. 71) und im Adult Education Survey 2020²⁰ (BMBF 2021, S. 63), das Lesen von Büchern und Fachtexten am häufigsten als Aktivität genannt, um Wissen und neue Informationen zu erwerben. In der vorliegenden Studie wurde jedoch erstmalig pro Aktivität zwischen der Ausübung in der Arbeits- und Freizeit differenziert, was sich bei einzelnen Aktivitäten (z.B. bei Wissenssendungen) als äußerst relevant herausstellte. So zeigte sich auch, dass das pädagogische Personal im letzten Jahr vor

der Befragung in der Freizeit mehr unterschiedliche Aktivitäten zum informellen Wissenserwerb als in der Arbeitszeit nutzte. Besonders weiterbildungsaktiv in der Freizeit sind die Leitungskräfte. Ein Grund dürfte sein, dass Leitungskräfte im Durchschnitt höhere Bildungsabschlüsse als pädagogische Fachkräfte aufweisen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 43), was in positivem Zusammenhang mit dem Lernverhalten steht.

Zusammenhang von informellen Lernaktivitäten in der Arbeitszeit mit organisationalen Rahmenbedingungen

Weitere bivariate Analysen haben ergeben, dass das Stattfinden von Lernaktivitäten in der Arbeitszeit teilweise mit den in der Kindertageseinrichtung vorhandenen Ressourcen und Medien zusammenhängt (vgl. Kap. 5.2). Wenn die Leitungskräfte angegeben haben, dass in ihrer Kita allen Teammitgliedern Bücher frei zur Verfügung stehen, nannten die Befragten signifikant häufiger „Lesen von Büchern, Fachzeitschriften oder im Internet“ als Lernaktivität (59,8 vs. 27,6%; $p < 0,001$;

20 Betrachtet werden hier 18- bis 64-Jährige in Deutschland.

N=630). Auch das Vorhandensein von Internet bzw. einem frei zugänglichen Computer oder Tablet steht in positivem Zusammenhang mit dem Lesen in der Arbeitszeit (60,5 vs. 34,0%; $p < 0,05$; N=630). Kein derartiger Zusammenhang zeigt sich für (abonnierte) Fachzeitschriften in der Kita. Recherchetätigkeiten finden erwartungsgemäß öfter statt, wenn in der Einrichtung ein Computer bzw. Internet vorhanden ist, wobei der Unterschied nicht signifikant ist (43,3 vs. 27,6%; $p > 0,05$; N=630). Die Verfügbarkeit von Büchern oder Fachzeitschriften spielt hierfür keine Rolle. Gibt es in der Einrichtung Wissenssendungen, nutzen die Leitungs- und Fachkräfte diese auch häufiger in der Arbeitszeit (7,5 vs. 21,2%; $p < 0,001$; N=630).

Ob die Fach- und Leitungskräfte antworteten, dass sie in den letzten zwölf Monaten in der Arbeitszeit von Kolleginnen und Kollegen lernten, also ein Wissensaustausch im Team stattfand, korreliert mit der persönlichen Einschätzung der vorhandenen Zeit für Austausch und Reflexion in der Einrichtung, aber z.B. auch mit dem Teamklima (vgl. hierzu Kap. 6.2.2). Wenn aus Sicht der Leitungs- und Fachkräfte nicht genügend Zeit für Austausch und Reflexion in der Einrichtung zur Verfügung stand, nannten nur 43,2% das Lernen von Kolleginnen und Kollegen als Lernform in der Arbeitszeit. Bei mittlerer Einschätzung des Zeitbudgets waren es 57,7% und bei hoher Einschätzung 58,9% ($p < 0,05$; N=698). Diese Zusammenhänge bekräftigen die Bedeutsamkeit eines abgestimmten Wissensmanagements in Kindertageseinrichtungen, welches die organisationalen Rahmenbedingungen und technischen Voraussetzungen für informelles Lernen am Arbeitsplatz schafft.

6.2.2 Wissenstransfer in der Kita

Einen Schwerpunkt dieser Studie bildet der allgemeine Wissenstransfer in Form des Austauschs in der Kindertageseinrichtung. Wie eine Befragung im Bereich der Sozialen Arbeit zeigen konnte, war der kollegiale Austausch gerade während der Anfangszeit der Corona-Pandemie aufgrund von Kita-Schließungen, Homeoffice-Regelungen und fehlender technischer Ausstattung stark eingeschränkt (Buschle/Meyer 2020, S. 165).

Ein grundlegendes Modell zur Erklärung von Prozessen des Wissenstransfers in Organisationen stellt das *Modell der Wissensspirale* von Ikujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi (1995) dar. Es geht davon aus, dass Wissen in impliziter und expliziter Form vorliegen

(vgl. Kap. 2.1) und in Abhängigkeit von der Form über die vier Prozesse der Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung zwischen Personen transferiert werden kann. Bei der *Sozialisation* wird implizites Wissen einer Person bewusst oder unbewusst an eine andere Person weitergegeben, die dieses wiederum als implizites Wissen aufnimmt. Dieser Prozess kann nonverbal ablaufen und basiert in der Regel auf gemeinsamem Handeln. Der Vorgang der *Externalisierung* beschreibt die Weitergabe von implizitem Wissen durch Artikulation, die voraussetzt, dass dem Sender das implizite Wissen bewusst wird. Es wird dadurch zu zugänglichem explizitem Wissen. Der Prozess der *Kombination* meint die Umwandlung expliziten Wissens in anderes explizites Wissen, was durch eine Verdichtung und eine veränderte Darstellungsweise geschieht. Bei der *Internalisierung* identifiziert eine Person relevantes explizites Wissen, nimmt es durch geeignete Maßnahmen auf und speichert es als implizites Wissen ab (Nonaka/Takeuchi 1995, S. 62–69).

Alle vier Prozesse sind eng miteinander verbunden, laufen innerhalb von Organisationen in einer bestimmten Reihenfolge zyklisch ab und bilden den Motor der spiralförmigen Wissensentwicklung, die sich von der individuellen Ebene über die Gruppenebene in Richtung der organisationalen Ebene fortsetzt (Wilkesmann 2009, S. 95). Dieses Modell definiert den Wissenstransfer im Wesentlichen als einen von der Wissensform abhängigen Kommunikationsprozess (Hoffmann 2009, S. 76f.). Der Kommunikations- bzw. Interaktionsprozess auf der Individualebene lässt sich aber auch als konstruktivistischer Lehr-Lern-Prozess zwischen Wissensgeber und Wissensnehmer auffassen. Dadurch kann an das konstruktivistische Wissensverständnis angeknüpft werden (Wilkesmann 2009, S. 97f.), wonach Wissen nicht unmittelbar als „Paket“ weitergegeben werden kann.

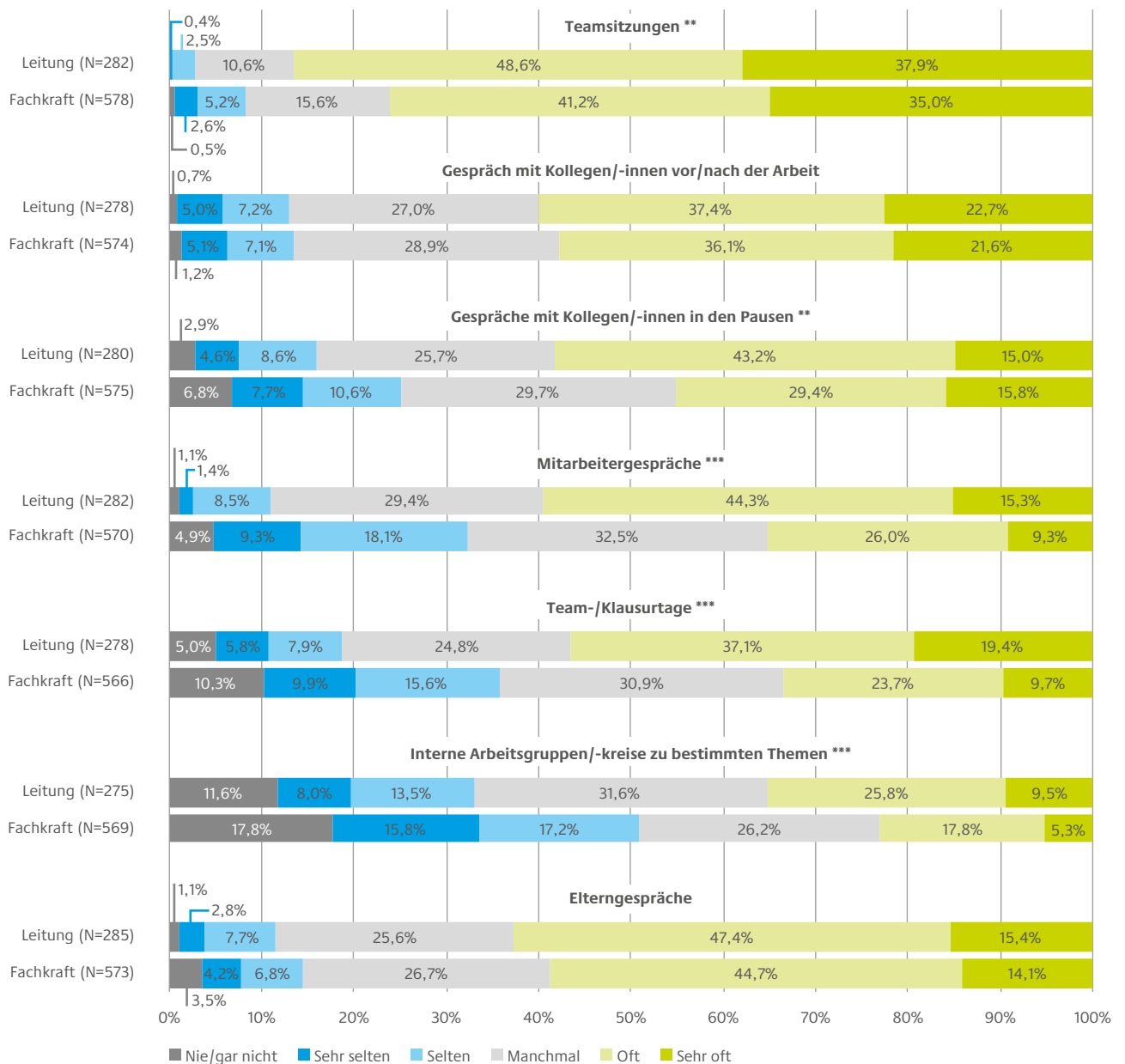
Abgesehen von individuellen Faktoren wie der Motivation der Leitungs- bzw. Fachkraft sind auf organisationaler Ebene für einen gelingenden Wissenstransfer einerseits strukturelle Rahmenbedingungen wie eine gute technische und räumliche Infrastruktur und andererseits vor allem „weiche“ Faktoren wie die Organisations- und Teamkultur, die die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen betreffen, ausschlaggebend (Hoffmann 2009, S. 112–119; Szulanski 1996, S. 36f.).

Häufigkeit von Wissensaustausch bei bestimmten Gelegenheiten

Im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtungen gibt es verschiedene Gelegenheiten, die sich gut für einen Wissensaustausch eignen. Diese können einen eher informellen Charakter haben, wie z.B. Gespräche an der Kaffeemaschine, oder aber eher formalisiert sein, wie z.B. Mitarbeitergespräche zwischen Leitung und Fachkraft.

Während Letztere vom Träger oder der Leitungskraft gezielt zum Wissensaustausch genutzt werden können, lassen sich informelle Gelegenheiten zum fachlichen Austausch weniger steuern. Dennoch können im Arbeitskontext Situationen geschaffen werden, die gemeinsame Kommunikation ermöglichen und somit einen Wissensaustausch im Team fördern.

Abb. 27: Häufigkeit des Austauschs bei bestimmten Gelegenheiten



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden die Fach- und Leitungskräfte gefragt, wie häufig in ihrer Einrichtung in bestimmten Situationen tatsächlich neue arbeits- oder berufsbezogene Informationen, Wissen oder Erfahrungen ausgetauscht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass dies mit Abstand am häufigsten in Teamsitzungen erfolgt. Sie stellen für 76,2% der Fachkräfte und 86,5% der Leitungskräfte sehr oft oder oft eine Situation des Wissensaustauschs dar (vgl. Abb. 27). Kaum eine befragte Person ist der Meinung, dass dies nie oder sehr selten der Fall ist. Dabei können die Themen von Teamsitzungen – und damit das Wissen, das ausgetauscht wird – sehr verschieden sein und von rein organisatorisch-verwaltenden Aspekten in der Einrichtung bis hin zu inhaltlichen Themen wie dem Umgang mit herausforderndem Verhalten oder Sprachförderung reichen (Weltzien u.a. 2016, S. 106; Viernickel u.a. 2013, S. 59).

Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, die vor oder nach der Arbeit stattfinden, bieten gleichermaßen für etwa sechs von zehn Leitungs- und Fachkräften (L: 60,1%; F: 57,7%) sehr oft oder oft eine Gelegenheit, Wissen, Informationen und Erfahrungen mitzuteilen oder zu erhalten. Für jeweils ein weiteres gutes Viertel gilt dies zumindest manchmal. Gespräche in den Pausen schätzen ebenfalls sechs von zehn Leitungskräften als regelmäßige Gelegenheit für einen fachlichen Austausch (58,2%) ein. Unter den Fachkräften sehen das nur 45,2% so, 14,5% hingegen nutzen Pausengespräche nie oder sehr selten, um arbeits- oder berufsbezogenes Wissen auszutauschen. Dabei können (Kaffee-)Pausen besondere Momente des informellen, organisationsinternen Wissenstransfers sein, da sie Situationen der Vertrautheit, Sympathie und Offenheit schaffen, die Voraussetzung für einen „persönlichen Austausch von Sichtweisen, Erfahrungen, Einschätzungen und Kenntnissen“ sind (Barmeyer/Würfl 2012, S. 350f.).

Interessanterweise werden auch Mitarbeitergespräche sowie Team- und Klausurtag von den Leitungen wesentlich häufiger als von den Fachkräften als typische Situationen für einen Wissensaustausch wahrgenommen. Mitarbeitergespräche werden aus der Sicht von etwas weniger als zwei Dritteln der Leitungskräfte (59,6%), aber nur aus der Sicht von einem guten Drittel der Fachkräfte (35,3%) sehr oft oder oft zum Austausch von arbeits- oder berufsbezogenen Informationen, Wissen und Erfahrungen genutzt. Sie wurden von den Leitungen auch generell als wichtiges Kommunika-

tions- und Informationsinstrument genannt (vgl. Kap. 5.3). Das könnte zum einen daran liegen, dass Leitungskräfte einen anderen Blickwinkel einnehmen, weil sie öfter, nämlich mit jeder Fachkraft, Mitarbeitergespräche führen. Zum anderen könnte das aber auch auf eine asymmetrische Gesprächssituation hindeuten, was kritisch zu sehen wäre, da Mitarbeitergespräche dialogisch und kooperativ geführt werden sollten (Becker 2009, S. 514). In jedem Fall stellen Mitarbeitergespräche keine vorrangige Gelegenheit für informellen Wissensaustausch dar, sondern dienen eher der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung sowie der Absprache von Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen und der Identifizierung von konkreten Fort- und Weiterbildungsbedarfen (Geiger 2019, S. 79; vgl. auch Kap. 5.3).

Team- und Klausurtag werden ebenfalls von 56,5% der Leitungen, aber nur von 33,4% der pädagogischen Fachkräfte als Gelegenheit gesehen, bei der sehr oft oder oft Wissen erworben und weitergegeben wird. Nicht wenige Leitungs- und Fachkräfte schreiben Team- und Klausurtagen in diesem Zusammenhang aber keine große Bedeutung zu, was noch stärker für interne Arbeitsgruppen und -kreise zu bestimmten Themen gilt. Diese dienen laut einem Fünftel der Leitungskräfte (19,6%) und einem Drittel der Fachkräfte (33,6%) gar nicht oder nur sehr selten als Anlass zum Wissensaustausch. Lediglich ein Drittel der Leitungskräfte (35,3%) und ein Viertel der Fachkräfte (23,1%) sagten, dass Arbeitsgruppen bzw. -kreise oft oder sehr oft für den fachlichen Austausch genutzt werden. Das kann einerseits daran liegen, dass diese ebenso wie Team- und Klausurtag in den Kitas oftmals gar nicht oder nur sehr selten stattfinden (vgl. Kap. 5.2). Andererseits können Team- und Klausurtag sowie Arbeitsgruppen und -kreise sehr unterschiedliche Zielsetzungen haben und z.B. eher dem Teambuilding als dem Wissensaustausch dienen.

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt im pädagogischen Alltag sind neben den Kolleginnen und Kollegen die Eltern der Kinder. Seit einigen Jahren ist die Forderung nach einer (verstärkten) Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen (sowie Grundschulen) und Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sehr virulent, vor allem vor dem Hintergrund der Reduzierung von Bildungsgleichheiten (Betz 2015, S. 6f.). Ein zentrales Element der Zusammenarbeit ist der regelmäßige Austausch. Jeweils knapp zwei Drittel der Leitungs- und Fachkräfte

(L: 62,8%; F: 58,8%) gaben an, dass in Elterngesprächen sehr oft oder oft Wissen, Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden. Nur sehr wenige der Befragten sahen darin nie oder sehr selten eine Gelegenheit zum Wissensaustausch. Allerdings ist davon auszugehen, dass es sich dabei selten um einen Austausch im Sinne einer Partnerschaft „auf Augenhöhe“ handelt. Vielmehr deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass gerade Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus und/oder mit Migrationshintergrund von den Fachkräften oftmals „als Lernende adressiert [werden], die nicht den (legitimen) Bildungsvorstellungen der professionellen Akteure entsprechen“ (Betz u.a. 2017, S. 153). Die Realisierung von echten Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gestaltet sich in der Praxis deshalb und auch aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen und Perspektiven der Eltern und Fachkräfte auf die Zusammenarbeit als schwierig (Betz u.a. 2017, S. 154f.).

Wissensspeicherung

Wissen und Erfahrungen können nicht nur mündlich und persönlich ausgetauscht oder in einer konkreten Handlungssituation abgesehen werden, sondern auch in schriftlicher oder digitaler Form weitergegeben werden. Voraussetzung ist, dass es sich um Wissen handelt, das den Wissensträgern selbst bewusst ist, also expliziert und in irgendeiner Form dokumentiert werden kann bzw. bereits in dieser Form, d.h. strenggenommen als Information, vorliegt (vgl. Kap. 2.1).

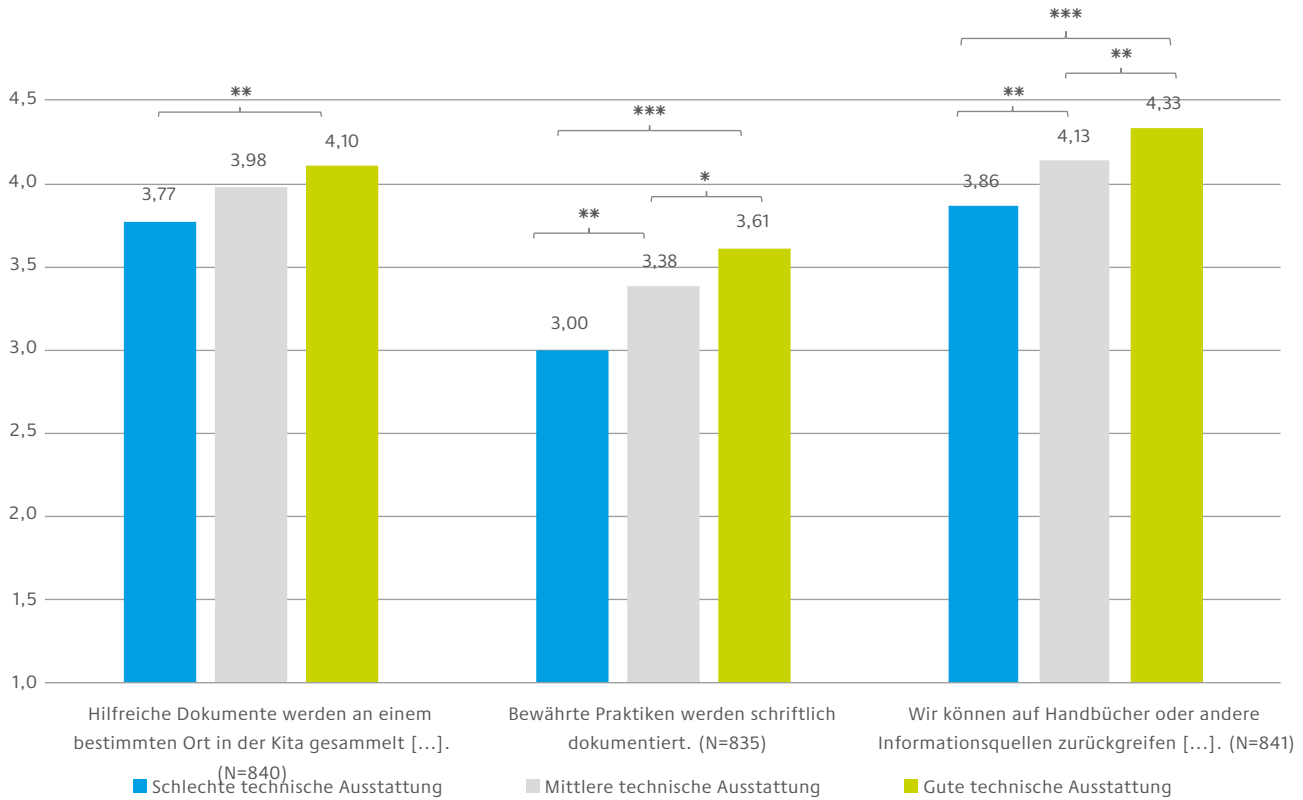
Die Bedeutung der Wissensspeicherung als Teilprozess des Wissensmanagements wird oftmals unterschätzt. Dabei hängt gerade der Erfolg wissensintensiver Organisationsbereiche oft von einzelnen Personen oder Teams ab, deren Weggang zu großen, nur schwer zu schließenden Wissenslücken führen kann (Probst u.a. 2006, S. 189–191). Durch die Speicherung von Wissen (als Information) in Dokumenten, auf Wissensplattformen etc. kann es zeitlich und örtlich unabhängig vom Wissensträger allen Interessierten in der Organisation zur Verfügung gestellt werden. Auch wenn diese Person die Kindertageseinrichtung z.B. aufgrund von Renteneintritt verlässt, kann das übrige pädagogische Personal trotzdem weiterhin von ihrem Wissen und ihren Erfahrungen profitieren. Wissensspeicherung ist demnach gerade in Zeiten von hoher Personalfuktuation in den Einrichtungen von großer Wichtigkeit.

In der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 wurden die Leitungs- und Fachkräfte deshalb danach gefragt, wie in ihrer Einrichtung mit neuen Informationen, Wissen und Erfahrungen umgegangen wird. Generell fanden es gut drei Viertel der befragten Leitungs- wie auch der Fachkräfte eher oder voll zutreffend (L: 76,2%; F: 77,7%), dass sie auf Handbücher oder andere Informationsquellen zurückgreifen können, um ihre Arbeit zu verbessern (vgl. Abb. 28). Nur wenige Befragte, darunter etwas mehr leitend Tätige, betrachteten dies als gar nicht oder eher nicht zutreffend. Dass die Kindertageseinrichtungen prinzipiell gut mit Lernmaterialien wie Fachbüchern und ähnlichen Publikationen, Fachzeitschriften und zunehmend auch mit Computern und Tablets sowie Internetzugang ausgestattet sind, zeigte sich bereits an anderer Stelle (vgl. Kap. 5.2). Wesentlich ist allerdings, ob verfügbare Lernmittel auch systematisch abgelegt und allen Interessierten jederzeit zugänglich sind und ob auch Praxiswissen, d.h. Wissen, das bei der Interaktion in pädagogischen Situationen und Einrichtungen generiert wird (Faas 2013, S. 117), in irgendeiner Form festgehalten wird.

Der Aussage, dass hilfreiche Dokumente (z.B. Materialien aus Fort- und Weiterbildungen) an einem bestimmten Ort in der Kita gesammelt werden, sodass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sie bei Bedarf nutzen können, stimmten sowohl die Leitungs- als auch die Fachkräfte größtenteils eher oder voll zu (L: 72,6%; F: 69,3%). Allerdings stimmten jeweils ein Fünftel der beiden befragten Gruppen dieser Aussage nur zum Teil zu und etwa ein Zehntel eher nicht oder gar nicht, sodass es in einigen Einrichtungen durchaus noch Verbesserungsbedarf in dieser Hinsicht zu geben scheint.

Dass bewährte Praktiken schriftlich dokumentiert werden, trifft laut 55,0% der Leitungen, aber nur 46,6% der pädagogischen Fachkräfte zu. Etwa ein Viertel der Fachkräfte fand diese Aussage dagegen eher oder gar nicht zutreffend (24,7%), während es unter den Leitungen nur etwa halb so viele waren (13,5%). Aufgrund der großen Bedeutung berufsbezogenen Praxiswissens, gerade auch aus organisationaler Perspektive, sollte die schriftliche Dokumentation solcher Wissensbestände im Rahmen eines Wissensmanagements in der Kita unbedingt vermehrt gefördert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die zu bewahrenden Wissensbestände sorgfältig ausgewählt, in geeigneter Form gespeichert und regelmäßig aktualisiert werden (Probst u.a. 2006, S. 193).

Abb. 29: Speicherung von Wissen nach technischer Ausstattung (Mittelwerte)

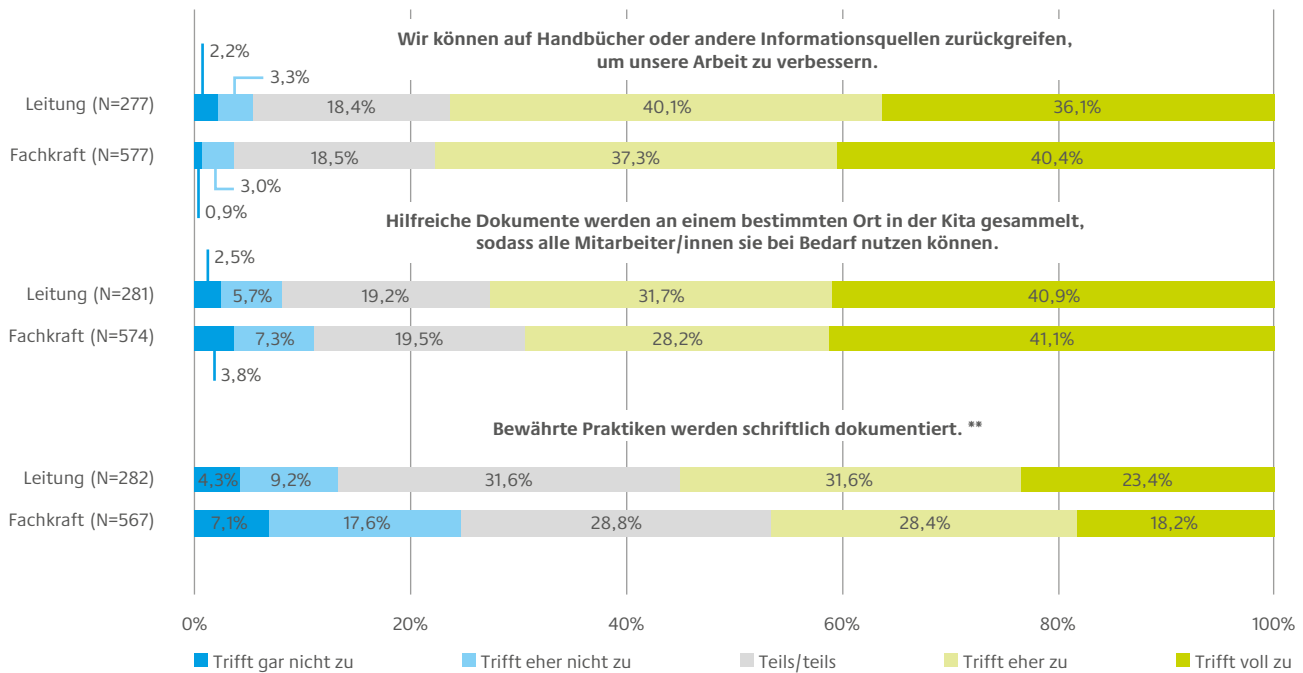


5-stufige Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“.

Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler; gewichtet.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Abb. 28: Speicherung von Wissen



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Aus weiteren Analysen geht zudem hervor, dass die allgemeine technische Ausstattung in Kindertageseinrichtungen in positivem Zusammenhang mit den Praktiken der Wissensspeicherung steht (vgl. Abb. 29). Wird die technische Ausstattung vom pädagogischen Personal als mittelmäßig oder sogar gut eingeschätzt, so sind die mittleren Zustimmungswerte bezüglich der Aussagen zum Zugriff auf nützliche Handbücher oder andere Informationsquellen, zur Sammlung von hilfreichen Dokumenten sowie zur schriftlichen Dokumentation von bewährten Praktiken jeweils signifikant höher. Zudem zeigen sich interessanterweise gerade hinsichtlich der Dokumentation von Praktiken, die sich im Kita-Alltag bewährt haben, die größten Mittelwertdifferenzen zwischen Einrichtungen mit einer schlechten und einer guten technischen Ausstattung (M: 3,00 vs. M: 3,61). Diese Befunde verdeutlichen, dass auch die Technik ein nicht zu vernachlässigender Faktor des Wissensmanagements ist (vgl. Kap. 2.3).

Transferbedingungen der Offenheit für Neues und des Kommunikationsklimas im Team

Neben einer guten Infrastruktur in der Kindertageseinrichtung ist auch die Organisations- bzw. Teamkultur von großer Relevanz für Wissenserwerb und -transfer (Hoffmann 2009, S. 112–119; Szulanski 1996, S. 36f.). Ist das Team z.B. offen für die kritische Reflexion und Diskussion bisheriger Vorgehensweisen sowie die Anwendung neuer Ideen und Arbeitsweisen, so ist anzunehmen, dass der Wissenstransfer besser funktioniert, als wenn dies nicht der Fall ist.

Dementsprechend wurden die Leitungs- und Fachkräfte gefragt, wie vonseiten des Kita-Teams mit neuen Informationen, Wissen und Erfahrungen umgegangen wird. Die Leitungs- und Fachkräfte stimmten in ihrer Einschätzung zur *Offenheit für neues Wissen im Team* weitgehend überein, die Differenzen sind nicht signifikant (vgl. Abb. 30). Nur etwa die Hälfte der Leitungs- und Fachkräfte (L: 54,1%; F: 51,9%) war eher oder voll und ganz der Meinung, dass alle im Team bereit und offen sind, ihre Arbeitsweisen zu ändern, um die Qualität der Arbeit zu verbessern. Laut jeweils etwas mehr als einem Drittel der Befragten trifft die Aussage zumindest teilweise zu (L: 38,4%; F: 36,6%).

Dass die Kolleginnen und Kollegen stets daran interessiert sind, neue Dinge auszuprobieren, hielten ebenfalls nur etwa die Hälfte der Leitungs- sowie Fachkräfte (L: 52,1%; F: 49,1%) für eher oder voll zutreffend. Darunter

ist der Anteil der „voll zutreffend“-Angaben mit 11,0% bei den Leitungen und 16,2% bei den pädagogischen Fachkräften der deutlich geringere Wert.

Dass in ihrer Kindertageseinrichtung neuen Ideen erst einmal skeptisch begegnet wird, hielt jeweils etwas mehr als ein Drittel der Leitungs- und Fachkräfte für eher oder gar nicht zutreffend (L: 36,3%; F: 37,1%). Die meisten stimmten jedoch zumindest zum Teil zu (L: 45,9%; F: 43,9%), und nicht wenige, nämlich 17,8% der Leitungen und 19,0% der Fachkräfte, hielten diese Aussage für eher oder voll zutreffend.

Die Mehrheit, nämlich etwa sechs von zehn Leitungs- und Fachkräften (L: 56,7%; F: 60,0%), schätzte es als gar nicht zutreffend oder eher nicht zutreffend ein, dass kritische Äußerungen über die bisherigen Praktiken als Angriff auf das Team gesehen werden. Nur etwa jede achte befragte Person (L: 12,8%; F: 12,5%) fand, dass dies voll oder eher zutreffend ist. In einem Großteil der Einrichtungen scheint demnach eine kritische Reflexion bisheriger Vorgehensweisen ohne Teamkonflikte möglich zu sein, obwohl es keine große Offenheit für neue Ideen gibt. Dies ist nicht selbstverständlich, denn gerade wenn sich das Team über persönliche Beziehungen und ein harmonisches Miteinander im Alltag definiert, können fachlich-kritische Diskurse auch als Gefahr für den Zusammenhalt und die Zufriedenheit im Team wahrgenommen werden (Viernickel u.a. 2013, S. 71).

Neben einer generellen Offenheit für neues Wissen und Veränderung erfordern Wissenserwerb und -transfer aber auch ein gutes *Kommunikationsklima im Team*. Denn Kommunikation ist die Grundlage dafür, dass Wissen überhaupt transferiert werden kann (Hoffmann 2009, S. 87f.), und „Sprache ist das wichtigste Medium, in dem sich Wissen kristallisiert und transportabel macht“ (Zimmermann 2006, S. 11). Obwohl Sprache (bzw. Kommunikation) nicht nur für den internen und externen Wissensaustausch, sondern auch für die Prozesse der Wissensgenerierung, -speicherung, -repräsentation und -nutzung elementar ist, wird sie im Wissensmanagement oft vernachlässigt (ebd.).

Wie die Ergebnisse zeigen (vgl. Abb. 31), wird das Kommunikationsklima in der Kita von den Befragten meist als gut eingeschätzt. Dabei unterscheiden sich die Angaben der Leitungs- und Fachkräfte allerdings signifikant voneinander, wobei die Leitungskräfte die Kommunikation jeweils etwas besser bewerteten. Der Aussage „Meine Kollegen/-innen und ich reden oft anei-

inander vorbei“ stimmten etwa drei Viertel der Leitungen (76,8%), aber nur etwa zwei Drittel der Fachkräfte (68,5%) gar nicht oder eher nicht zu. Umkehrt fanden mit 9,5% mehr Fachkräfte als Leitungen (4,3%), dass dies eher oder voll zutrifft.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für Missverständnisse im Team. Gut zwei Drittel der Leitungskräfte (69,6%) waren der Meinung, dass es gar nicht oder eher nicht zutrifft, dass häufig Missverständnisse im Team auftreten. Unter den Fachkräften waren es mit 61,3% etwas weniger. Immerhin 12,0% der Fachkräfte meinten, dass es voll oder eher zutrifft, dass es häufig zu Missverständnissen im Team kommt (L: 5,3%). Aufgrund der großen Relevanz von gelingender Kommunikation für den Wissensaustausch, aber auch für den Erwerb und die Anwendung von Wissen (Zimmermann 2006, S. 11), sollten jedoch auch diese eher geringen Werte Anlass dazu geben, die Kommunikationsprozesse im Rahmen eines Wissensmanagements in Kindertageseinrichtungen stärker zu berücksichtigen.

Zusammenhang von Offenheit und Kommunikationsklima im Team mit organisationalen Rahmenbedingungen

Für die Analysen wurden die vier Items zur Transferbedingung „Offenheit für Neues“ (vgl. Abb. 30) sowie die zwei Items zum „Kommunikationsklima im Team“ (vgl. Abb. 31) jeweils mittels Faktorenanalyse zu einer Skala²¹ zusammengefasst (vgl. Tab. 2 im Anhang).

Die Einschätzungen der Offenheit für neues Wissen und des Kommunikationsklimas im Team unterscheiden sich erwartungsgemäß nicht nach der Trägerart und der Trägergröße, sehr deutlich aber nach der Einrichtungsgröße, gemessen an der Zahl des tätigen pädagogischen Personals (vgl. Abb. 32). In kleinen Teams mit bis zu sieben Personen wird die Transferoffenheit mit einem Mittelwert von 3,75 signifikant besser beurteilt als in mittelgroßen Teams mit acht bis 14 Personen ($M=3,48$) und großen Teams mit 15 und mehr Personen ($M=3,39$). Die Skalenwerte zwischen mittleren und großen Teams unterscheiden sich aber nicht signifikant voneinander.

In Bezug auf das Kommunikationsklima in den Einrichtungen zeigt sich ein sehr ähnliches Bild. Auch hier liegen die Einschätzungen des Personals in klei-

nen Teams mit einem Mittelwert von 3,96 signifikant höher als in mittelgroßen ($M=3,70$) und großen Teams ($M=3,66$), wobei die Differenzen zwischen mittleren und großen Einrichtungen wiederum nicht signifikant sind. Anscheinend funktioniert in kleineren Kitas die Kommunikation im Team demnach besser, und neue Ideen, Vorgehensweisen oder Kritik werden besser aufgenommen. Eine mögliche Erklärung könnte im häufigeren direkten, persönlichen Austausch sowie in den kurzen Kommunikationswegen liegen. Je größer eine Einrichtung ist, desto komplexer werden die Abläufe und Prozesse, und es braucht geeignete Strukturen, um im Austausch zu bleiben.

Formen des Wissensaustauschs im Team

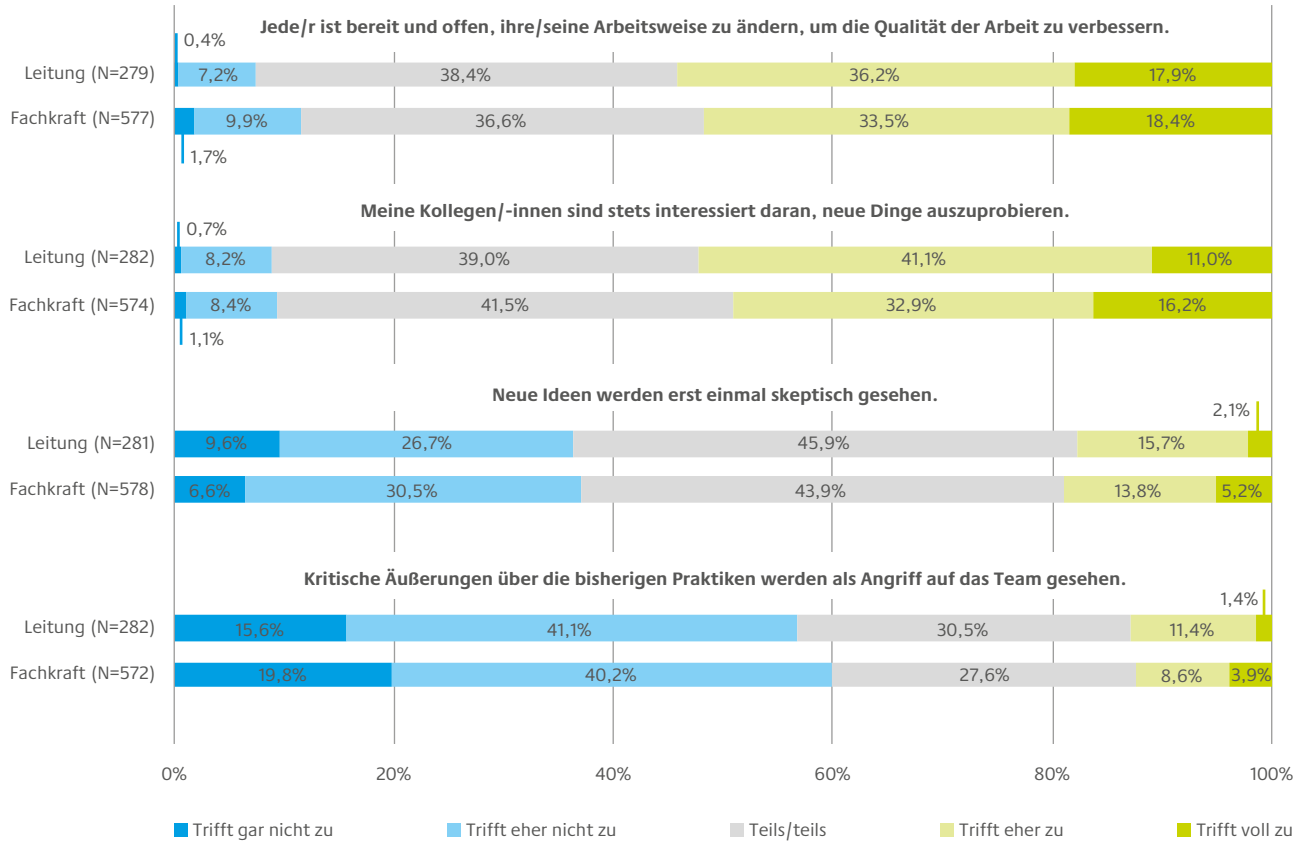
Aufgrund der großen Bedeutung des Wissensaustauschs im Team für das individuelle, aber auch organisationale Lernen wurde er in der vorliegenden Studie eingehender untersucht. Dabei ist einerseits zu beachten, dass Wissen, je nachdem in welcher Form es vorliegt, auf verschiedene Art und Weise ausgetauscht werden kann. Andererseits gehören zu einem personalen Austausch stets zwei Parteien: eine, die Wissen weitergibt, und eine, die Wissen empfängt. Es handelt sich um einen zweiseitigen Prozess, auch wenn dieser zeitlich und örtlich entkoppelt sein kann, z.B. durch die Nutzung von Speichermedien.

Um den Wissensaustausch im Team zu erfassen, wurde auf eine Item-Batterie von Maximiliane Wilkesmann, Uwe Wilkesmann und Alfredo Virgillito (Wilkesmann u.a. 2007; Wilkesmann u.a. 2009) zurückgegriffen. Die Items erfassen den Austausch von implizitem und explizitem Wissen und bilden die Wissenstransferdimensionen nach Jkujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi (1995) ab. Darüber hinaus wird zwischen den beiden Prozessen „Wissen geben“ und „Wissen bekommen“ unterschieden. Somit wird nicht nur erfasst, ob ein Wissensaustausch stattfindet, sondern auch in welcher Richtung dieser abläuft (Wilkesmann u.a. 2009, S. 10).

Sowohl die Leitungs- als auch die pädagogischen Fachkräfte weisen bei allen Aussagen zum Wissensaustausch im Team recht hohe Zustimmungswerte auf (vgl. Abb. 33). Knapp zwei Drittel der Leitungskräfte (61,9%) stimmten der Aussage, dass sie Kolleginnen und Kollegen zeigen, wie sie in bestimmten Situationen vorgehen, damit sie daraus lernen, eher oder voll zu. Unter den befragten Fachkräften waren es signifikant weniger, nämlich nur etwa die Hälfte (49,1%). Nur 6,0%

21 Negativ formulierte Items wurden vorher umgepolt.

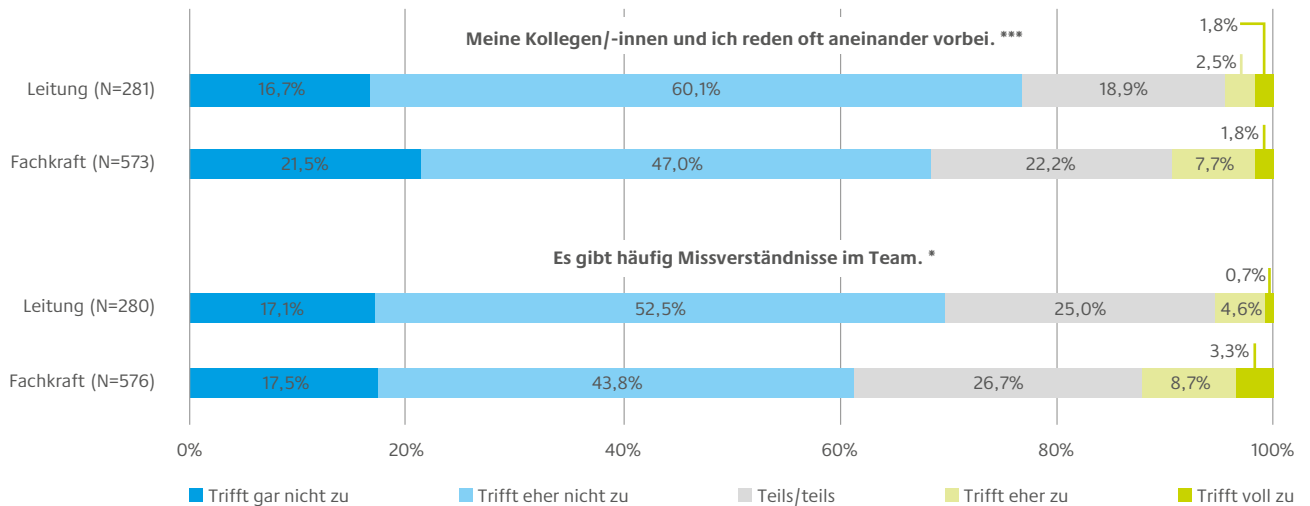
Abb. 30: Offenheit für Neues im Team



Unterschiede sind nicht signifikant ($p > 0,05$); cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

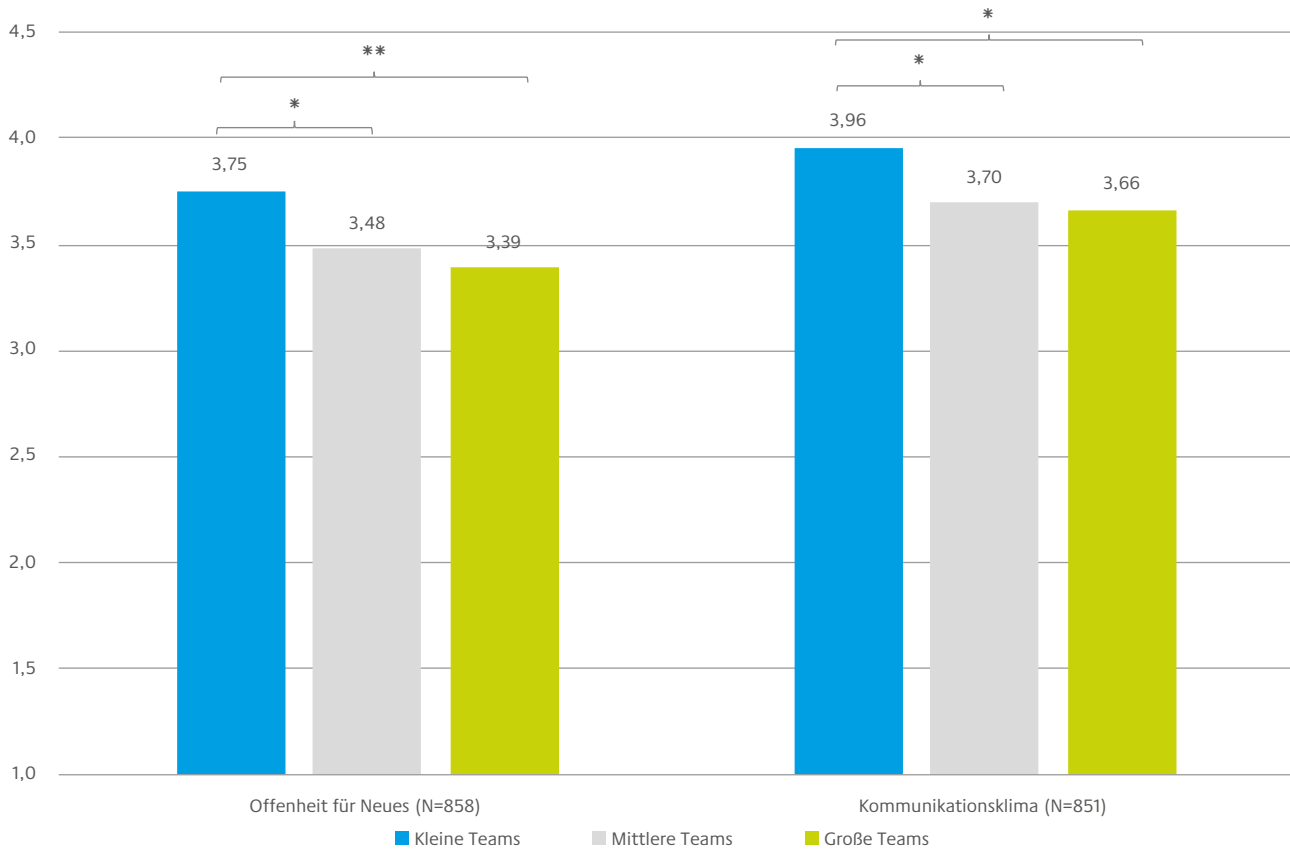
Abb. 31: Kommunikationsklima im Team



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Abb. 32: Offenheit für Neues und Kommunikationsklima nach Teamgröße (Mittelwerte)



5-stufige Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“.
 Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler; gewichtet.
 Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

der Leitungen und 11,3% der Fachkräfte stimmten eher oder gar nicht zu. Dass die Befragten ihre Kolleginnen und Kollegen dabei unterstützen, eigene Arbeitserfahrungen zu sammeln, fand auffallend hohe Zustimmung unter den Leitungskräften (95,8%) und in etwas geringerem Umfang auch unter den Fachkräften (82,3%). Im Gegensatz dazu waren nur ein Drittel der Leitungskräfte (33,4%) und vergleichbar viele Fachkräfte (29,6%) voll oder eher der Meinung, dass ihre Kolleginnen und Kollegen auch durch das Abschaun eine Menge von ihnen lernen. Jeweils knapp über die Hälfte (L: 55,0%; F: 54,8%) stimmten nur teilweise zu, einige nicht. Damit findet der implizite Wissensaustausch über das Abschaun weniger Zustimmung, was aber auch daran liegen kann, dass dieser Transferprozess eher unbewusst und beiläufig geschieht. Zusammengenommen finden die Items zum „Wissen geben“ vorwiegend hohe bis mittlere Zustimmungswerte.

Für die Items zum „Wissen bekommen“ stellen sich die Ergebnisse etwas anders dar. Fast drei Viertel der

pädagogischen Fachkräfte (72,9%), aber nur etwas mehr als die Hälfte der Leitungskräfte (58,9%) ließen sich zeigen, wie Kolleginnen und Kollegen in bestimmten Situationen vorgehen, um daraus zu lernen. Umgekehrt stimmten nur jeweils um die 5% der Befragten eher nicht oder gar nicht zu. Ähnlich stellt es sich dar für die Aussage „Ich lerne viel dadurch, dass ich Kolleginnen und Kollegen frage“. Allerdings ist hier die Differenz zwischen den Zustimmungswerten der Leitungs- und Fachkräfte (L: 64,0%; F: 69,7%) etwas geringer.

Deutliche und signifikante Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften zeigen sich wiederum bezüglich der Aussage, dass sie von Kolleginnen und Kollegen dabei unterstützt werden, eigene Arbeitserfahrungen zu sammeln. Dem stimmten nur etwa 52,3% der Leitungskräfte eher oder voll zu, aber 70,2% der Fachkräfte. Eine Menge dadurch zu lernen, dass man Kolleginnen und Kollegen bei der Erledigung ihrer Arbeit beobachtet, gaben zumindest fast die Hälfte der Leitungskräfte (47,8%) und etwas mehr als die Hälfte der pädagogi-

schen Fachkräfte an (55,0%). Immerhin 15,9% der Leitungen stimmten dem aber gar nicht oder eher nicht zu. Insgesamt betrachtet, sind die Zustimmungswerte des Kita-Personals bei den Items zum „Wissen bekommen“ somit hoch, wobei die Werte der Fachkräfte bei allen Aussagen höher ausfallen.

Für weitere Analysen wurden mittels Faktorenanalyse jeweils die ersten drei Items zur Skala „Wissen geben“ und die anderen vier Items zur Skala „Wissen bekommen“ zusammengefasst (vgl. Tab. 2 im Anhang). Dabei geben die Leitungskräfte, wie bereits sichtbar wurde (vgl. Abb. 33), in signifikant höherem Maß als Fachkräfte an, ihr Wissen weiterzugeben (L: 3,84; F: 3,62; $p < 0,001$), während die Fachkräfte signifikant eher Wissen erhalten (L: 3,63; F: 3,91; $p < 0,001$). Dies deckt sich mit den netzwerkanalytischen Befunden einer aktuellen Studie, die zeigen konnte, dass Leitungskräfte für fachlichen und vor allem organisatorischen Austausch die Hauptansprechpersonen in den Kindertageseinrichtungen darstellen (Bahn u.a. 2021, S. 193f.). Ein Grund hierfür ist sicherlich auch, dass die Leitungskräfte im Schnitt etwas älter und höher qualifiziert sind als die pädagogischen Fachkräfte ohne Leitungsfunktion (vgl. Kap. 4.2.5). Insgesamt unterstreicht der Befund die Rolle der Einrichtungsleitung für die Förderung der professionellen Weiterentwicklung und die Anregung informeller Lernprozesse der Fachkräfte am Arbeitsplatz.

Zusammenhang des Wissensaustauschs mit organisationalen Rahmenbedingungen

Blickt man auf die organisationalen Rahmenbedingungen, so zeigen sich interessante Zusammenhänge. Die Trägerschaft oder -größe sowie die Teamgröße haben keinen Einfluss darauf, inwiefern Wissen in der Kindertageseinrichtung ausgetauscht wird. Auch die Häufigkeit von Gesamtteamsitzungen oder die Anzahl der verwendeten Medien und Kanäle zur Verbreitung von Wissen in der Einrichtung, die ja Gelegenheiten und Mittel des Wissensaustausches darstellen, machen keinen nennenswerten Unterschied. Sehr wohl eine Rolle spielen jedoch Merkmale, die die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und die eher „weichen“ Faktoren der Organisations- und Teamkultur betreffen, und zwar für die beiden Dimensionen „Wissen geben“ und „Wissen bekommen“ (vgl. Tab. 13 und 14). Betrachtet wurden die Konstrukte Führungsbeziehungsqualität, Partizipationschancen, betriebliche Entwicklungsmöglichkei-

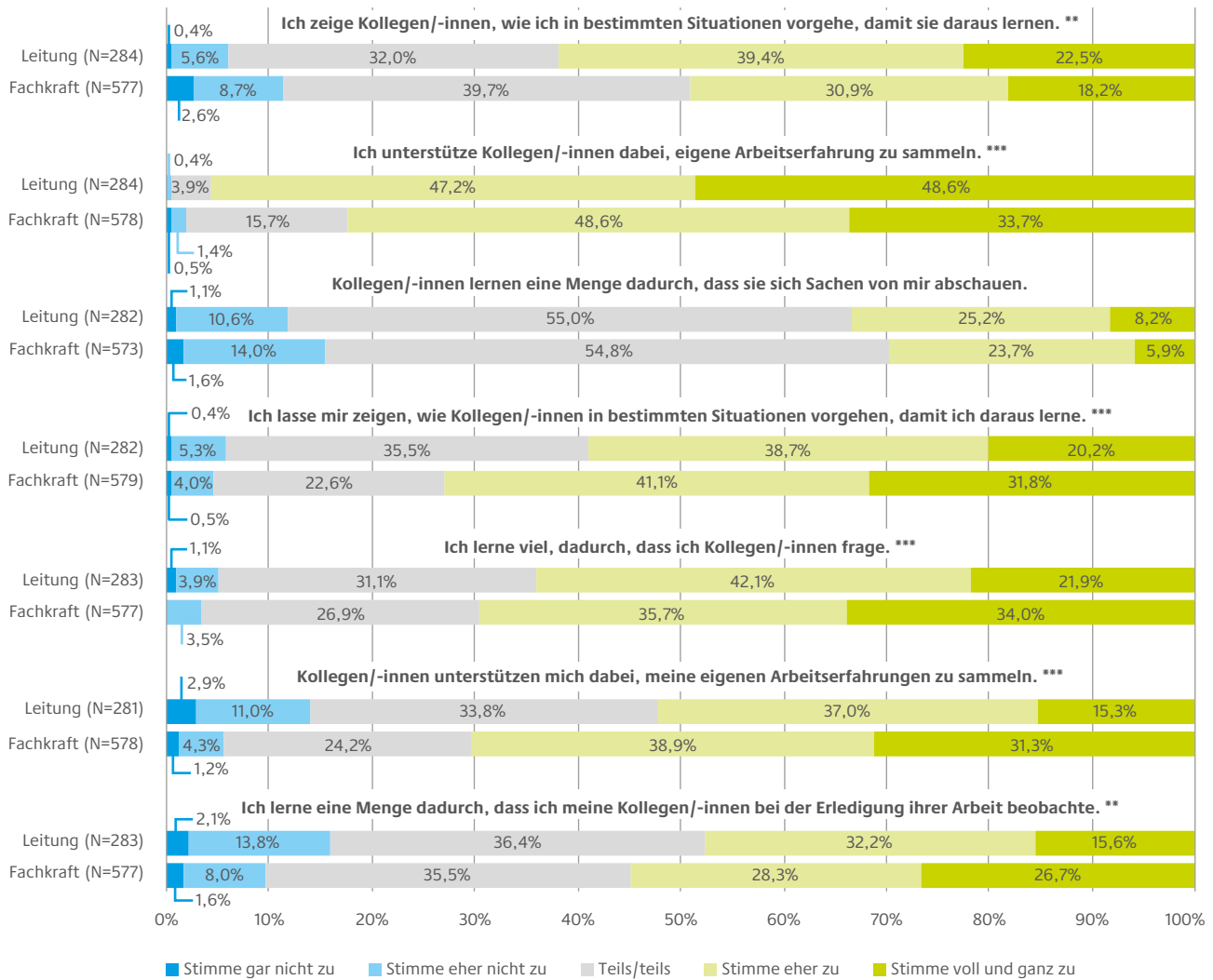
ten und Commitment zum Arbeitgeber, die allesamt anhand etablierter Skalen gemessen wurden, sowie die selbst entwickelten bzw. aus vorherigen WiFF-Studien übernommenen Konstrukte zum Teamzusammenhalt, zur Offenheit und zum Kommunikationsklima im Team (vgl. Tab. 2 im Anhang für weitere Informationen).

Sowohl bei Leitungs- als auch bei Fachkräften korrelieren fast alle betrachteten Aspekte der Organisations- und Teamkultur positiv damit, dass sie ihr Wissen weitergeben, wobei die Effekte allesamt recht klein sind (vgl. Tab. 13). Eine gute Beziehung zwischen der befragten Person und dem jeweiligen Vorgesetzten, gemessen anhand der Aspekte Vertrauen, Respekt, Ermutigung und Zuneigung, steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Weitergeben von Wissen. Auch inwiefern es sich um eine partizipativ geführte Einrichtung handelt und eine positive Lernumgebung vorherrscht, die Entwicklungsmöglichkeiten bietet, korreliert positiv mit der Wissensweitergabe der Leitungs- und Fachkräfte. Identifiziert sich das Kita-Personal mit dem Träger und fühlt sich diesem verbunden, ist es ebenso signifikant eher bereit, Wissen an die Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben.

Besonders relevant scheinen auch der Teamzusammenhalt sowie die Offenheit im Team zu sein, wohingegen das Kommunikationsklima nur bei den Leitungskräften einen signifikanten Zusammenhang mit der Wissensweitergabe aufweist. Betrachtet man die standardisierten Beta-Koeffizienten, so ist festzustellen, dass der Teamzusammenhalt sowohl bei den Leitungskräften als auch den Fachkräften einen vergleichsweise großen Einfluss hat (L: 0,28; F: 0,18). Für die Leitungskräfte scheinen zudem die Offenheit für Neues im Team und die allgemeinen Entwicklungsmöglichkeiten in der Einrichtung sehr bedeutsam, bei den Fachkräften sind es eher die Partizipationschancen.

Werden die Zusammenhänge der Variablen mit dem Bekommen von Wissen in den Blick genommen, so zeigen sich einige Parallelen, aber auch Unterschiede (vgl. Tab. 14). Bei den Leitungskräften haben hier alle teambezogenen Aspekte, d.h. der Teamzusammenhalt, die Offenheit und das Kommunikationsklima im Team, den größten Einfluss darauf, dass sie Wissen annehmen. Bei den pädagogischen Fachkräften sind es ebenfalls der Teamzusammenhalt und die Transferoffenheit im Team, an dritter Stelle aber auch die Entwicklungsmöglichkeiten in der Einrichtung und mit etwas Abstand die Qualität der Beziehung zur Leitungskraft.

Abb. 33: Formen des Wissensaustauschs im Team



Signifikante Unterschiede ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Tab. 13: Wissen geben in Abhängigkeit organisationaler Bedingungen (Lineare Regressionsmodelle)

	Leitung			Fachkraft		
	Koeffizient	Standardfehler	N	Koeffizient	Standardfehler	N
Führungsbeziehungsqualität	0,01 ** (0,17)	0,01	274	0,01 * (0,12)	0,00	564
Partizipationschancen	0,18 ** (0,16)	0,07	280	0,18 *** (0,19)	0,04	571
Commitment zum Träger	0,10 * (0,16)	0,04	281	0,13 *** (0,16)	0,04	572
Entwicklungsmöglichkeiten	0,16 ** (0,20)	0,05	280	0,12 ** (0,15)	0,04	568
Teamzusammenhalt	0,28 *** (0,28)	0,06	279	0,18 *** (0,18)	0,04	570
Offenheit im Team	0,21 *** (0,25)	0,05	280	0,12 ** (0,13)	0,04	573
Kommunikationsklima	0,15 ** (0,18)	0,05	278	0,07 (0,09)	0,04	568

Standardisierte Beta-Koeffizienten in Klammern.

Signifikante Zusammenhänge ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Tab. 14: Wissen bekommen in Abhängigkeit organisationaler Bedingungen (Lineare Regressionsmodelle)

	Leitung			Fachkraft		
	Koeffizient	Standardfehler	N	Koeffizient	Standardfehler	N
Führungsbeziehungsqualität	0,01 * (0,13)	0,01	273	0,02 *** (0,21)	0,01	563
Partizipationschancen	0,30 *** (0,21)	0,08	278	0,25 *** (0,26)	0,05	570
Commitment zum Träger	0,13 ** (0,16)	0,05	279	0,16 *** (0,18)	0,04	571
Entwicklungsmöglichkeiten	0,12 * (0,13)	0,06	278	0,24 *** (0,26)	0,04	566
Teamzusammenhalt	0,26 *** (0,22)	0,07	277	0,33 *** (0,31)	0,05	569
Offenheit im Team	0,21 *** (0,21)	0,06	278	0,29 *** (0,30)	0,04	572
Kommunikationsklima	0,19 *** (0,20)	0,05	276	0,10 * (0,12)	0,04	568

Standardisierte Beta-Koeffizienten in Klammern.

Signifikante Zusammenhänge ausgewiesen durch: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; cluster-robuste Standardfehler.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich allerdings jeweils nur um bivariate Zusammenhänge, die durch relevante Drittvariablen gestört sein können. Werden alle Einflussfaktoren der Organisations- und Teamkultur gleichzeitig in einem Modell betrachtet, so sind die Zusammenhänge mit der Weitergabe von Wissen im Einzelnen nicht mehr signifikant. Für das Empfangen von Wissen zeigen sich in der Gruppe der Fachkräfte aber weiterhin signifikante Einflüsse im Hinblick auf Transferoffenheit, Kommunikationsklima, Teamzusammenhalt und Entwicklungsmöglichkeiten. Davon abgesehen werden sicherlich auch persönliche Merkmale wie die Motivation, das Alter oder bestimmte Charaktereigenschaften sehr relevant für die Prozesse des Wissensaustauschs sein (Hoffmann 2009), die an dieser Stelle jedoch nicht untersucht wurden. Der Fokus liegt in dieser Studie auf den strukturellen Rahmenbedingungen, auf die der Träger und die Kita-Leitungs-kräfte in gewisser Weise Einfluss nehmen können.

6.3 Zusammenfassung

Anhand der Daten der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 konnten vielfältige neue Erkenntnisse über die Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Der Fokus lag dabei auf non-formalen und informellen Weiterbildungen sowie dem Transfer in Form der Wissensanwendung und des Wissensaustauschs in der Kita-Praxis.

Non-formale Weiterbildung: Die Teilnahme an non-formalen berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungen ist für das Kita-Personal ein wesentlicher Weg, um Wissen zu erwerben. Deutlich wird dies u.a. an der Teilnahmequote im Zeitraum 2020/21: Trotz erschwerter Bedingungen infolge der Corona-Pandemie haben rund zwei Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte und knapp drei Viertel der Leitungskräfte an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen. Auch die genannten Gründe dafür, keine Veranstaltung besucht zu haben, verweisen auf die hohe Bedeutung non-formaler Weiterbildung im frühpädagogischen Bereich, da vor allem äußere Umstände die Teilnahme verhindert haben. Dass kein Nutzen gesehen wurde oder kein Bedarf an Wissenserwerb über non-formale Weiterbildungen bestand, spielte nahezu keine Rolle als Hinderungs-

grund. Und obwohl deutlich wurde, dass non-formale Weiterbildungen keinen wesentlichen Einfluss auf die weitere berufliche Laufbahn haben, da überwiegend nur Teilnahmebestätigungen ausgestellt werden, die nur selten eine Beförderung zur Folge haben dürften, stellte das keinen relevanten Hinderungsgrund für die Teilnahme dar.

Der zentrale Grund, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen, war der coronabedingte Ausfall von Veranstaltungen. Dieser hat zu einer Reduzierung der Teilnahmequote und der Anzahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen während der Pandemie geführt. Dass die Weiterbildungsquote in der WiFF-Fachkräftebefragung 2016 höher war als diejenige in der aktuellen Befragung, kann ebenfalls u.a. durch den Einfluss der Pandemie erklärt werden. Auch die Weiterbildungsintensität, also die Dauer aller besuchten Veranstaltungen, fällt in der Summe vor der Pandemie höher aus als während dieser Zeit. Allerdings hatte die Pandemiesituation keinen signifikanten Einfluss auf die Dauer der einzelnen Weiterbildungen. Aufgrund der Beschränkungen durch die Pandemie etablierten sich zunehmend virtuelle Formen der Durchführung von Weiterbildungen gegenüber Präsenzveranstaltungen, wobei auch während der Pandemie Weiterbildungen in Präsenz die häufigste Form darstellten.

Zwischen den Leitungs- und Fachkräften zeigen sich zum Teil Unterschiede hinsichtlich der Themenschwerpunkte. Beispielsweise besuchten die Leitungen verstärkt leitungsspezifische Veranstaltungen, während die pädagogischen Fachkräfte Themen der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern bevorzugten.

Wissenstransfer nach non-formaler Weiterbildung: Was den Wissenstransfer als wichtiges Kriterium der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Weiterbildung angeht, so konnte anhand der Daten der WiFF-Fachkräftebefragung dargelegt werden, dass sowohl die Anwendung des neu Gelernten in der Praxis als auch die Weitergabe des Gelernten ins Kollegium nur mittelmäßig gut funktionieren. So schätzten zwar Leitungswie Fachkräfte gleichermaßen die Zufriedenheit mit der letzten Weiterbildung und deren Nutzen hoch ein und gaben im Durchschnitt an, eher etwas in der Weiterbildung gelernt zu haben, aber etwa jede dritte Leitungs- und Fachkraft sah die Anwendung in der täglichen Arbeit nur teilweise, etwa jede zehnte (eher) nicht

erfüllt. Die Evaluationsdimensionen der Reflexion und des Erfolgs auf organisationaler Ebene wurden subjektiv sogar noch schlechter eingeschätzt, was auf einen Verbesserungsbedarf hinweist.

Aus weiteren Analysen ging hervor, dass insbesondere eine gute Planung und Gestaltung der besuchten Weiterbildung sowie ausreichende zeitliche Ressourcen und Gelegenheiten zur Umsetzung des Gelernten und die Unterstützung durch das Kollegium in der Arbeitsumgebung förderlich für den Transfer in die Praxis sind. Diese Aspekte sollten daher im Zuge des Wissensmanagements aufgegriffen und beachtet werden. Auch der Wissenstransfer im Sinne der Wissensweitergabe des Gelernten ins Team ist nur teilweise gegeben, wobei hier deutliche Unterschiede zwischen den Leitungs- und Fachkräften vorliegen. Insbesondere Fachkräfte bringen ihr neu erworbenes Wissen bislang eher selten und eher in informellen Gesprächen ins Arbeitsfeld. Neben bestimmten Merkmalen der Weiterbildungsplanung und -gestaltung sind häufigere Gelegenheiten zum Wissensaustausch ein geeignetes Mittel, um diesen zu unterstützen.

Informelle Weiterbildung: Informelle Weiterbildung und Wissensaustausch stellen sehr bedeutsame, aber bislang eher selten betrachtete Prozesse in der Kindertageseinrichtung dar. Anhand der Daten der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 konnte dargelegt werden, dass sowohl organisierte als auch selbstorganisierte bzw. -gesteuerte informelle Lernformen in den Kitas weit verbreitet sind, wobei es zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Leitungs- und Fachkräften gibt. So haben zwar neun von zehn Leitungen, aber nur sieben von zehn Fachkräften im letzten Jahr vor der Befragung an mindestens einem Angebot oder einer Maßnahme teilgenommen. Dabei wurden vor allem arbeitsintegrierte, transferförderliche Lernformen wie Qualitätszirkel, externes Coaching, Supervision und Hospitationen generell wenig genutzt, was auch mit der Corona-Pandemie zusammenhängen dürfte. Solche Angebote und Maßnahmen stehen aber oft auch nicht zur Verfügung (vgl. Kap. 5.2) und sollten nach Möglichkeit weiter ausgebaut und unterstützt werden, vor allem in kleinen Einrichtungen.

Der Großteil der Leitungs- und Fachkräfte hatte sich in den letzten zwölf Monaten darüber hinaus durch eigene Lernaktivitäten weitergebildet, vorwiegend in der Freizeit, aber auch in der Arbeitszeit. Es zeigte sich,

dass es gerade in der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte durchaus von den vorhandenen Ressourcen wie Zeit für Reflexion und Austausch sowie Medienzugang in der Kita abhängt, ob in der Arbeitszeit selbstgesteuerte Lernprozesse wie Lesen oder Recherchieren ablaufen.

Wissenstransfer in der Kita: Der Wissenstransfer in der Form des Austauschs in der Kindertageseinrichtung, der den Ausgangspunkt kollektiven und organisationalen Lernens bildet, kann auf unterschiedliche Art und Weise stattfinden. Insgesamt hat sich gezeigt, dass Leitungskräfte verschiedene Situationen in der Kita wie Mitarbeitergespräche, Team- bzw. Klausurtag oder auch informelle Gespräche in den Pausen häufiger als Fachkräfte als Gelegenheiten wahrnehmen, um Informationen, Erfahrungen und Wissen auszutauschen. Als mit Abstand wichtigster Ort für Wissenstransfer wurden von beiden befragten Gruppen gleichermaßen die Teamsitzungen betrachtet.

Die Wissensspeicherung als Mittel des Wissenstransfers, das gerade in Zeiten hoher Personalfuktuation sinnvoll ist, erscheint in den Einrichtungen teilweise noch ausbaufähig. Insbesondere Praxiswissen erfährt trotz seiner Bedeutung bislang wenig Beachtung und wird vor allem aus Sicht der Fachkräfte vergleichsweise selten schriftlich festgehalten. Die Analysen machten deutlich, dass für die Wissensspeicherung u.a. eine gute technische Ausstattung in den Einrichtungen notwendig ist.

Ein direkter, gegenseitiger Wissensaustausch, z.B. durch Fragen, Beobachten oder Zeigen, erfolgt sowohl aus Sicht der Leitungs- als auch der Fachkräfte in mittlerem bis hohem Maß. Dabei übernehmen Leitungen in den Wissenstransferprozessen eher die Rolle der Wissensgeberinnen und -geber, wohingegen Fachkräfte eher die Rolle der Wissensnehmerinnen und -nehmer innehaben, was die Relevanz der Einrichtungsleitung für die Weiterentwicklung der Fachkräfte unterstreicht.

Als wichtige Voraussetzungen für einen gelingenden Wissenstransfer stellten sich u.a. „weiche“ Faktoren wie die Offenheit sowie das Kommunikationsklima im Team heraus. Während die Kommunikation im Kollegium vor allem von den Leitungskräften überwiegend gut eingeschätzt wurde, bewerteten Leitungs- wie Fachkräfte die Offenheit für neue Ideen und Arbeitsweisen im Team eher als mittelmäßig. Besonders in

kleineren Einrichtungen scheint dabei nicht nur die Kommunikation im Team besser zu funktionieren als in mittleren und großen Einrichtungen, sondern auch neue Ideen, Arbeitsweisen oder Kritik werden besser aufgenommen, was an einem häufigeren persönlichen Austausch und kurzen Kommunikationswegen liegen könnte.

7 Fazit und Ausblick

Berufsbezogenes Wissen ist in mehrfacher Hinsicht von großer Bedeutung für die Professionalität und damit die Qualität pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Doch es ist bislang wenig dazu bekannt, wie pädagogisches Personal berufsbezogenes Wissen erwirbt, wie das Wissen in die Kita gelangt und was dort damit geschieht. Der Erwerb und Transfer von berufsbezogenem Wissen standen daher im Zentrum der vorliegenden WiFF-Studie. Im Einzelnen wurde den Fragen nachgegangen, wie neues Wissen von den Fach- und Führungskräften erworben wird, wie es in der Praxis angewendet und ausgetauscht, d.h. kommuniziert, weitergegeben und gespeichert wird (Individualebene), und inwiefern diese Prozesse in den Kindertageseinrichtungen von den Leitungen und Trägern organisiert und unterstützt werden (Organisationsebene) (vgl. Kap. 4.1). Ziel war es, den Istzustand zu beschreiben und Bedingungen für einen gelingenden Wissenserwerb und -transfer herauszuarbeiten. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde zu den individuellen Prozessen und organisationalen Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs und -transfers nochmals verknüpft dargestellt und erste Impulse für ein Wissensmanagement in der Kita abgeleitet.

Wissenserwerb

In der vorliegenden Studie wurde der Wissenserwerb sowohl im Rahmen von non-formalen Fort- und Weiterbildungen als auch von informellen Lernaktivitäten untersucht, und es wurden Veränderungen des Weiterbildungsverhaltens durch die Corona-Pandemie herausgearbeitet.

Non-formale Fort- und Weiterbildung: Die Ergebnisse zeigen abermals, dass das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen generell sehr weiterbildungsaffin ist. Knapp drei Viertel der Leitungen und zwei Drittel der Fachkräfte nahmen im letzten Jahr vor der Befragung an mindestens einer non-formalen Fort- und Weiterbildung teil, und viele bildeten sich darüber hinaus auch informell weiter. Die Themen der besuchten Weiterbildungen umfassten ein breites Spektrum, wobei Führungskräfte eher an Veranstaltungen zu füh-

runnungsspezifischen Themen wie z.B. Qualitätsmanagement teilnahmen, während Fachkräfte sich eher in Bereichen weiterbildeten, die sich auf die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern bezogen.

Wie aus den Angaben der Einrichtungsleitungen hervorgeht, misst die Mehrheit der Kita-Träger (unabhängig von der Art der Trägerschaft) non-formaler Fort- und Weiterbildung bereits große Bedeutung bei und unterstützt das pädagogische Personal dabei zum Teil umfassend, z.B. durch Freistellung oder Übernahme der Teilnehmekosten. Zu hohe Kosten werden trotzdem immerhin von fast jeder zehnten Leitungskraft und fast ebenso vielen Fachkräften als Nichtteilnahmegrund aufgeführt. Leitungen von Kindertageseinrichtungen, in denen Fort- und Weiterbildungen in der Regel nicht durch eine vollständige Kostenübernahme unterstützt werden, haben sich auch insgesamt seltener weitergebildet. Für die Fachkräfte war hingegen weniger die Kostenübernahme als vielmehr die Freistellung vonseiten des Arbeitgebers relevant für die Teilnahme. Trotz guter Förderstrukturen besteht bei diesen Punkten folglich noch Verbesserungsbedarf. Gerade freie und größere Träger verfügen z.B. öfter über ein eigenes Weiterbildungsprogramm, das einen niedrighwelligen und kostengünstigen Zugang zu Fort- und Weiterbildungen ermöglicht.

Auch die Thematisierung und Planung von Fort- und Weiterbildung in den Einrichtungen, die meist Aufgabe der Leitungskraft ist, spielt eine Rolle für die Teilnahme. Werden Fort- und Weiterbildungen nach den individuellen Bedarfen und Wünschen geplant und regelmäßig in Mitarbeitergesprächen thematisiert, dann nehmen die Fachkräfte häufiger an non-formalen Weiterbildungen teil. Auch wenn diese Aspekte aus Sicht der Leitungskräfte in der Mehrheit der Einrichtungen bereits berücksichtigt werden, sollten deren Bedeutsamkeit für die Weiterbildungsteilnahme im Blick behalten und die Bemühungen noch verstärkt werden.

Informelle Weiterbildung: Sich informell weiterzubilden, ist unter den Leitungs- und Fachkräften insgesamt weit verbreitet. Der Großteil der Befragten erwarb neues oder vertiefte vorhandenes Wissen in den vergangenen zwölf Monaten informell in der Freizeit, aber auch in der Arbeitszeit, und zwar vorrangig durch das Lesen von Büchern und Fachzeitschriften sowie die Recherche im Internet oder in Büchereien. Zwar werden in fast allen Kindertageseinrichtungen in hohem

Maß Ressourcen und Medien für ein selbstgesteuertes Lernen der Leitungs- und Fachkräfte bei der Arbeit zur Verfügung gestellt, was sich zum Teil auch positiv auf bestimmte Lernaktivitäten bei der Arbeit auswirkt. Allerdings ist gerade die Ausstattung mit technischen Geräten wie Computern und Tablets oft noch ausbaufähig.

Die meisten Leitungs- und Fachkräfte nahmen darüber hinaus an organisierten, informellen Weiterbildungsangeboten teil, wobei sich hier, wie bereits in anderen Studien (z.B. Behr/Walter 2012), große Unterschiede zwischen Leitungs- und Fachkräften zeigten. Fast ein Drittel der Fachkräfte hatte kein einziges informelles Weiterbildungsangebot wahrgenommen, unter den Leitungskräften war es immerhin etwa jede zehnte Person. Während Fachberatung und kollegiale Beratung – zumindest bei den Leitungskräften – noch recht weit verbreitet sind, finden arbeitsplatznahe Lernformate wie Qualitätszirkel, externes Coaching, Supervision oder Hospitationen insgesamt selten statt. Das liegt auch daran, dass organisierte, insbesondere arbeitsplatznahe Lernformate sowohl für die Leitung als auch die pädagogischen Fachkräfte – vor allem in Einrichtungen öffentlicher und kleinerer Träger – oftmals nicht angeboten werden. Wie gezeigt werden konnte, hängt die Teilnahme an solchen Weiterbildungsmaßnahmen jedoch wesentlich von den vorhandenen Angebotsstrukturen in der Kita ab. Diese Angebote sollten ausgebaut werden, da arbeitsplatznahe Lernformate großes Lern- und Transferpotenzial bergen.

Veränderungen durch die Corona-Pandemie: In der vorliegenden Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die Corona-Pandemie – zumindest in den ersten Monaten – einerseits zu einem verringerten Wissenserwerb der Leitungs- und der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, andererseits zu einem Digitalisierungsschub der Veranstaltungsformen geführt hat. Der negative Einfluss auf den Wissenserwerb zeigte sich nicht nur an den im Vergleich zu Vor-Corona-Studien niedrigeren Teilnahmequoten – an informeller wie non-formaler Weiterbildung – und den geringeren Intensitäten (Gesamtdauer), sondern auch daran, dass der Ausfall der Veranstaltungen wegen der Corona-Pandemie mit Abstand am häufigsten als Grund der Nichtteilnahme an non-formaler Fort- und Weiterbildung genannt

wurde, noch vor dem Personalmangel in der Einrichtung.

Analysen, in denen das Teilnahmeverhalten differenziert nach den Zeiträumen vor und während der Corona-Pandemie betrachtet wurde, zeigen, dass vor allem die pädagogischen Fachkräfte in den ersten Monaten der Pandemie seltener überhaupt an non-formaler Weiterbildung teilgenommen haben. Unter denjenigen Fach- und Leitungskräften, die sich auch während der Pandemie weitergebildet haben, ist die Zahl der durchschnittlich besuchten Veranstaltungen zudem deutlich zurückgegangen, und zwar sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Leitungskräften.

Merkliche Auswirkungen hatte die Corona-Pandemie erwartungsgemäß außerdem auf die Teilnahme an verschiedenen Veranstaltungsformen: So wurden etwa vier- bis fünfmal häufiger als vor der Pandemie Fort- und Weiterbildungen besucht, die in einem hybriden Format (mit Präsenz- und Online-Anteilen) oder vollständig online stattfanden. Dennoch waren Präsenzveranstaltungen weiterhin am verbreitetsten. Die Corona-Pandemie hat demnach anfangs für einen deutlichen Digitalisierungsschub in der bisher wenig digitalisierten Weiterbildungslandschaft für die Frühe Bildung gesorgt. Wie sich die Angebots- und Nachfragesituation in Zukunft weiterentwickeln wird, bleibt jedoch abzuwarten.

Wissenstransfer

Neben dem Wissenserwerb stand in dieser Studie der Wissenstransfer im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses. Dabei wurde der Wissenstransfer einerseits in der Form der Wissensanwendung als wichtiges Kriterium der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen, andererseits in der Form des Wissensaustausches als Grundlage individuellen und organisationalen Lernens untersucht.

Wissensanwendung: Die Ergebnisse im Hinblick auf den subjektiv eingeschätzten Erfolg der Fort- und Weiterbildungen, die die Befragten besucht haben, sind je nach betrachteter Dimension unterschiedlich. Generell zeigten sich sowohl Leitungs- als auch Fachkräfte zwar gleichermaßen sehr zufrieden mit den besuchten Weiterbildungen und fanden sie sehr nützlich für ihre Arbeit. Die Dimensionen, die Rückschlüsse auf den mittel- und langfristigen Erfolg und die Nachhaltigkeit der besuchten Weiterbildungen zulassen, wurden jedoch nur

mittelmäßig bewertet. So gaben die Leitungs- und Fachkräfte im Durchschnitt zwar an, eher etwas in der Weiterbildung gelernt zu haben, der Transfer des Gelernten in die Praxis fällt aus ihrer Sicht jedoch bei Weitem nicht optimal aus. Etwa jede dritte Leitungs- und Fachkraft wendet das neue Wissen in der täglichen Arbeit nur teilweise, etwa jede zehnte eher nicht bzw. gar nicht an. Auch eine Weitergabe des Gelernten ins Team passiert nur in unzureichendem Maß, wobei gerade formalisierte Formen der Wissensweitergabe (z.B. Ablage von Materialien oder selbst erstellten Dokumenten zur Weiterbildung) von Fachkräften im Vergleich zu Leitungskräften seltener genutzt werden. Die Auswirkungen der besuchten Fort- und Weiterbildungen auf die Reflexionsfähigkeit und auf Aspekte der organisationalen Ebene wurden insgesamt am schlechtesten bewertet.

Diese Ergebnisse verdeutlichen einmal mehr, dass sich der Besuch von Weiterbildungen nicht immer nachhaltig im Sinne des Transfers und der Entfaltung von Wirksamkeit im Arbeitsfeld erweist. Dies dürfte verschiedene Gründe haben, die in den persönlichen Eigenschaften der Teilnehmenden, der Planung und Gestaltung der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie den Bedingungen in der Arbeitsumgebung zu finden sind.

Beim Großteil der jeweils besuchten Fort- und Weiterbildungen handelt es sich weiterhin um kurzzeitige Veranstaltungen. Die Planung und Passung der Weiterbildungen wurden von fast allen Fach- und Leitungskräften positiv bewertet, die Parameter zur Durchführung in etwas geringerem Umfang ebenso. Weitergehende Analysen haben zudem gezeigt, dass besonders die Passung der besuchten Weiterbildung zur Qualifikation und Aufgabe in der Einrichtung sowie deren didaktisch-methodische Gestaltung relevant für einen erfolgreichen Wissenstransfer der Fach- und Leitungskräfte sind. Die Auswertungen auf der Organisationsebene verdeutlichten, dass in den Einrichtungen zwar die Bedarfe und Wünsche der Fachkräfte überwiegend berücksichtigt werden, etwas seltener jedoch die konzeptionelle Ausrichtung der Kita. Auch die Qualität der Fort- und Weiterbildungen überprüft die Mehrheit der Leitungskräfte nach eigenen Angaben immer oder meistens, oftmals indem sie sich vorher informiert oder im Nachgang in informellen Gesprächen oder in Teamsitzungen bei den Teilnehmenden erkundigt. Allerdings nimmt etwa jede siebte Leitungskraft nie eine Überprüfung vor, was mit Blick auf die vermutlich

vorhandenen Qualitätsunterschiede beim Weiterbildungsangebot (Friederich 2017, S. 334) kritisch zu sehen ist.

Neben den Merkmalen der Weiterbildung selbst beeinflusst die Arbeitsumgebung nach dem Besuch der Weiterbildung den subjektiv eingeschätzten Erfolg des Transfers maßgeblich. Das Vorhandensein von ausreichenden Zeiten und Gelegenheiten zur Umsetzung sowie die unmittelbare Unterstützung durch das Kollegium begünstigen den Transfer des Gelernten in die Praxis. Allerdings empfand es nur etwas mehr als die Hälfte der Leitungs- und Fachkräfte als eher oder voll zutreffend, dass sie bereits die Möglichkeit gehabt haben, das Gelernte in der Praxis umzusetzen und dabei vom Team unterstützt zu werden. Bezüglich des vorhandenen Zeitbudgets für die Anwendung des neuen Wissens in der Einrichtung waren die Zustimmungswerte, insbesondere unter den Leitungskräften, noch schlechter. Diese Aspekte sollten daher im Rahmen des Wissensmanagements aufgegriffen werden, um den Wissenstransfer und damit die Nachhaltigkeit von non-formalen Fort- und Weiterbildungen zu verbessern.

Wissensaustausch: Der Wissenstransfer im Sinne des Wissensaustauschs kann vonseiten der Organisation vor allem durch eine entsprechende Ausstattung und Gelegenheiten zum fachlichen Austausch unterstützt werden. Die Leitung übernimmt bei der Initiierung und Pflege von externen Netzwerken sowie der Gestaltung der internen Kommunikation eine Schlüsselrolle.

Die Ergebnisse zeigen, dass etwa acht von zehn Leitungskräften mindestens einmal im Monat in Kontakt mit dem eigenen Träger stehen, um sich zu besprechen und fachlich auszutauschen, und mindestens einmal im Quartal an Leitungstreffen teilnehmen. Die Vernetzung und Kooperation der Kita mit externen Einrichtungen und Institutionen wie z.B. Grundschulen, Fach- und Hochschulen oder Forschungsinstituten ist bisher aber meist nur spärlich und wird nur selten zum Austausch von Informationen, Wissen und Erfahrungen genutzt. Im Rahmen eines abgestimmten Wissensmanagements sollten solche externen Kontakte vermehrt als Plattformen für den Wissensaustausch genutzt und gefördert werden.

Als wichtigster Ort des internen Wissensaustausches in den Einrichtungen wurden sowohl von den Leitungs- als auch den Fachkräften die Teamsitzungen genannt. Über regelmäßige Berichte in Teamsitzungen geben

die Einrichtungsleitungen mit Abstand am häufigsten neue Informationen und Wissen ins Team weiter, gefolgt von persönlichen Mitarbeitergesprächen und Aushängen. Zudem nutzen Leitungskräfte Teamsitzungen auch häufig, um ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von den besuchten Fort- und Weiterbildungen berichten zu lassen oder selbst vom Besuch einer Veranstaltung zu berichten. Diese Berichte dienen den Leitungskräften auch dazu, die Qualität der besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu prüfen. Im Unterschied zu den Leitungskräften gaben die Fachkräfte an, dass sie weniger in Teamsitzungen, sondern eher in informellen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen von den Inhalten der besuchten Veranstaltungen erzählen. Erwartungsgemäß berichten sie aber umso häufiger in Teamsitzungen, je häufiger dieses Besprechungsformat in den Einrichtungen stattfindet.

Ein gegenseitiger persönlicher Wissensaustausch im Arbeitsalltag, der ein informelles Lernen ermöglicht, findet aus Sicht der Leitungs- wie auch der Fachkräfte in mittlerem bis hohem Maß statt. Dabei übernehmen Leitungskräfte in den Wissenstransferprozessen eher die Rolle der Wissensgeberinnen und -geber, Fachkräfte eher diejenige der Wissensnehmerinnen und -nehmer. Dies veranschaulicht einmal mehr die Bedeutung der Einrichtungsleitung für die Gestaltung und Förderung der professionellen Weiterentwicklung der Fachkräfte. Als besonders förderlich für einen gelingenden persönlichen Wissenstransfer im Kita-Team stellen sich neben den vorhandenen Rahmenbedingungen vor allem „weiche“ Faktoren wie der Teamzusammenhalt sowie das Kommunikationsklima und die Offenheit für neues Wissen im Team heraus. Während das Kommunikationsklima im Team vor allem von den Leitungskräften meist positiv eingeschätzt wurde, ist eine Offenheit für neue Ideen und Arbeitsweisen sowohl aus Sicht der Leitungs- als auch der Fachkräfte nur teilweise gegeben. Beide Aspekte scheinen insbesondere in kleinen Einrichtungen eher vorhanden zu sein.

Was die Speicherung von Wissen in schriftlicher oder digitaler Form als Instrument des Wissenstransfers angeht, das gerade in Zeiten hoher Personalfluktuation relevant ist, zeigt sich noch Verbesserungspotenzial. Vor allem Praxiswissen wird bislang selten dokumentiert. Aus den Analysen geht hervor, dass z.B. die allgemeine technische Ausstattung in der Einrichtung positiv mit den Praktiken der Wissensspeicherung

zusammenhängt, hier jedoch noch Handlungsbedarf besteht.

Schlussfolgerungen für ein Wissensmanagement in Kitas

Die Ergebnisse zeigen, dass es guter Unterstützungsstrukturen, ausreichender Ressourcen, aber auch eines „förderlichen Klimas“ in den Kindertageseinrichtungen bedarf, damit Wissenserwerb und -transfer gelingen. Während non-formale Weiterbildungen bereits mehrheitlich und trägerübergreifend gut unterstützt werden, besteht bei informellen Lernformaten noch Verbesserungsbedarf. Vor allem aber der Transfer des in Fort- und Weiterbildungen Gelernten in die Einrichtungen und der generelle Wissensaustausch im Team sowie mit externen Akteuren sollten stärker ins Blickfeld gerückt und vonseiten der Träger und Einrichtungsleitungen gefördert werden. In der vorliegenden Studie haben sich als wesentliche Ansatzpunkte zur Förderung von Wissenserwerb und -transfer z.B. eine gute technische Ausstattung, Gelegenheiten und zeitliche Freiräume für Austausch, Reflexion und Anwendung neuen Wissens in der Kita-Praxis, aber auch ein kollegiales, unterstützendes Gesamtteam, das interessiert und offen für Neues ist, herauskristallisiert.

Wissensmanagement kann in diesem Zusammenhang als Ansatz dienen, um spezifische, bedarfsorientierte Ziele zu definieren (z.B. ein neues Thema in der Kita etablieren) und die verschiedenen Teilprozesse entsprechend systematisch zu bearbeiten. In der einschlägigen Literatur aus Forschung und Praxis lassen sich vielfältige Ideen und Konzepte für die Gestaltung des Wissensmanagements finden. Um den Wissensaustausch in der Organisation anzuregen und so intern neues Wissen zu generieren, stellen beispielsweise verschiedene Arten von Wissensnetzwerken bzw. -gemeinschaften wie Learning Networks, Communities of Practice oder Action-Learning-Groups weit verbreitete Möglichkeiten dar (Pawlowsky 2019, S. 203). Insgesamt gilt es, Wissensmanagement als Mittel zu nutzen, um individuelle und organisationale Lernfähigkeiten zu aktivieren, aufzubauen und umzusetzen und so deziert „sowohl zum lebenslangen Lernen von Individuen und Gruppen als auch zu kontinuierlichen Verbesserungsprozessen“ (Reinmann-Rothmeier 2001a, S. 21f.) in Kindertageseinrichtungen beizutragen.

Limitationen der Studie und weiterer Forschungsbedarf

Die präsentierten Ergebnisse dieser Studie unterliegen gewissen Limitationen, auf die abschließend kurz eingegangen werden soll.

Erstens fiel der Erhebungszeitraum in eine Phase, in der die Leitungs- und Fachkräfte mit den Herausforderungen und Belastungen der Corona-Pandemie beschäftigt waren. Dies hatte sicherlich Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung. Das Design der Studie ließ es zu, die Einflüsse der Corona-Pandemie an einigen Stellen (z.B. auf das Weiterbildungsverhalten der Befragten) sichtbar zu machen und zu quantifizieren, was einen Mehrwert der Studie darstellt. Inwiefern andere Ergebnisse (z.B. zur Wissensweitergabe im Team) beeinflusst wurden, ist jedoch nicht immer eindeutig zu klären.

Zweitens ist zu beachten, dass es sich bei allen Ergebnissen um subjektive Einschätzungen der befragten Leitungs- und Fachkräfte handelt, die dem Problem der sozialen Erwünschtheit unterliegen können. Dies gilt insbesondere auch für die Angaben zur Wirkung der Weiterbildung sowie zum Wissenstransfer, d.h. der Anwendung des Gelernten in der Praxis sowie dem Wissensaustausch. Für eine objektivere Messung des Erfolgs der besuchten Fort- und Weiterbildungen wären andere methodische Designs mit Vorher-Nachher-Messung nötig. Die subjektive Einschätzung hat aber auch den Vorteil, dass die Befragten selbst bewerteten, ob sie aus ihrer persönlichen Sicht relevantes, berufsbezogenes Wissen erworben, ausgetauscht und angewendet haben, unabhängig von der Form des Wissens oder dessen Wissenschaftlichkeit. Dies schließt an das konstruktivistische Wissensverständnis sowie an die Idee an, dass mit jedem Transfer auch eine Transformation des Wissens einhergeht (Jahn u.a. 2010, S. 7). Darüber hinaus können Weiterbildungen weitere Funktionen erfüllen, z.B. der Personalbindung dienen (Geiger 2019, S. 34), oder andere nicht intendierte, positive Effekte (z.B. informellen Austausch) haben.

Drittens beschränken sich die in dieser Studie präsentierten Ergebnisse zumeist auf uni- und bivariate Analysen. Anhand dieser konnten bereits wichtige und interessante Differenzen und Zusammenhänge aufgezeigt werden, z.B. bezüglich der unterstützenden Strukturen

und des Weiterbildungsverhaltens des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen. Um allerdings zusätzliche Abhängigkeiten zu überprüfen, sind Analysen anzuschließen, in denen komplexere, multivariate Verfahren zum Einsatz kommen. Weiterer Forschungsbedarf besteht insbesondere zu informellen Lernformen sowie zum Transfer des Gelernten in die Einrichtungen und zum generellen Wissensaustausch im Team.

Insgesamt trägt die vorliegende WiFF-Studie aber nicht nur zum Schließen einer Forschungslücke bei, indem sie wesentliche neue Erkenntnisse dazu liefert, wie Leitungs- und Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen neues Wissen erwerben, austauschen sowie anwenden und welche Rahmenbedingungen hierfür in den Kindertageseinrichtungen bestehen. Dadurch, dass sowohl die organisationalen Rahmenbedingungen als auch die individuellen Handlungsweisen untersucht und miteinander in Zusammenhang gebracht wurden, konnte auch gezeigt werden, dass wichtige Bedingungen für einen gelingenden Wissenserwerb und -transfer, der zur weiteren Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung beitragen kann, in der Verantwortung des Trägers, der Leitungskraft, aber auch des Kita-Teams liegen. Zudem konnten erste relevante Ansatzpunkte für ein Wissensmanagement in der Kita herausgearbeitet werden.

8 Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. o.O.
- Argyris, Chris (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart
- Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021): Monatsbericht März der Corona-KiTa-Studie. Ausgabe 02/2021, veröffentlicht am 09.04.2021. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Bader, Samuel (2022): Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals als Stellschraube für die Fachkräftebindung. In: Turani, Daniel/Seybel, Carolyn/Bader, Samuel (Hrsg.): Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Weinheim/Basel, S. 137–175
- Bader, Samuel/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (2021): Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II. München
- Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Bahn, Mareike/Wehrather, Christoph/Lohse-Bossenz, Hendrik (2021): Vernetztes Teammitglied oder isolierte Führungsperson? In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 4, S. 190–197
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. In: Personnel Psychology, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Bandilla, Wolfgang/Kaczmirek, Lars/Blohm, Michael/Neubarth, Wolfgang (2009): Coverage- und Nonresponse-Effekte bei Online-Bevölkerungsumfragen. In: Jakob, Nikolaus/Schoen, Harald/Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S. 129–144
- Bandura, Albert (1977): Social learning theory. Englewood Cliffs
- Barmeyer, Christoph/Würfl, Konstantin (2012): Wissenstransfer während der Kaffeepause? Was wir von italienischen Unternehmen lernen können. In: Zeitschrift Organisation + Führung (zfo), 81. Jg., H. 5, S. 348–353
- Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart
- Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja/Koch, Katja/Dapper-Saalfels, Tina von/Löffler, Cordula/Heil, Julian (2019): Veränderung des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. Ergebnisse aus dem „alle“-Projekt. In: Frühe Bildung, 8. Jg., H. 4, S. 187–193
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bernardo, Dana H. de/Curtis, Anna (2013): Using Online and Paper Surveys. In: Research on Aging, 35. Jg., H. 2, S. 220–240
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh
- Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: Journal of Management, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): Gute-KiTa-Bericht 2021. Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2020. Berlin
- BMFSFJ/FMK – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.) (2018): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bundesländer-Konferenz. Berlin
- Buhl, Monika/Buschle, Christina/Freytag, Tanya/Hippel, Aiga von/Iller, Carola (2014): Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. Die Sicht von Anbietern, Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 54–69
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer: An integrative Literature Review. In: Human Resource Development Review, 6. Jg., H. 3, S. 263–296
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- Buschle, Christina/Meyer, Nikolaus (2020): Soziale Arbeit im Ausnahmezustand?! Professionstheoretische Forschungsnotizen zur Corona-Pandemie. In: Soziale Passagen, 12. Jg., H. 1, S. 155–170
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika/Hartwich, Pascal (2021): Die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in der Frühen Bildung. Eine Analyse auf der Basis des Mikrozensus und der WiFF-Fachkräftebefragung. In: König, Anke (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung. Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 4. Weinheim/Basel, S. 98–115
- Dehnbostel, Peter (2016a): Informelles Lernen in der Arbeit. In: Personal Entwickeln, Beitrag Nr. 6.162, S. 1–22
- Dehnbostel, Peter (2016b): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden, S. 343–364
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Berlin
- Diekmann, Andreas (2009): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- Dillman, Don A./Smyth, Jolene D./Christian, Leah M. (2014): Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys. The Tailored Design Method. 4. Aufl. Hoboken, New Jersey
- Durand, Judith/Eckhardt, Andrea G. (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis: Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13. Jg., H. 4, S. 477–482
- Ebert, Sigrid (2010): Bildungsort Kita: Leben – Lernen – Arbeiten. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Freiburg im Breisgau, S. 2–5
- Egert, Franziska/Kappauf, Nesiré (2019): Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? In: Pädagogische Rundschau, 73. Jg., H. 2, S. 139–154
- Egert, Franziska/Eckhardt, Andrea G./Fukkink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. In: Frühe Bildung, 6. Jg., H. 2, S. 58–66
- Egert, Franziska/Fukkink, Ruben G./Eckhardt, Andrea G. (2018): Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 88. Jg., H. 3, S. 401–433
- Eichrodt, Anke (2017): Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation. Qualitative Untersuchungen von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen. Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich. Hamburg

- Eisermann, Merlind/Janik, Florian/Kruppe, Thomas (2014): Weiterbildungsbeteiligung: Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 3, S. 473–495
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina (2015): Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen. In: Schmitt, Annette/Morfeld, Matthias/Sterdt, Elena/Fischer, Luisa (Hrsg.): Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht. Halle (Saale), S. 66–82
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel
- Felfe, Jörg/Six, Bernd/Schmook, Renate/Knorz, Carmen (2002): Commitment Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS – GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Mannheim/Köln
- FLEET Education Events GmbH (Hrsg.) (2021): DKLK-Studie 2021. Kita-Leitungen: Besondere Herausforderungen in Pandemiezeiten. Düsseldorf
- Fried, Lilian (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H. 1, S. 112–126
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel
- Friederich, Tina (2019): Weiterbildung als zentrales Element einer nachhaltigen frühpädagogischen Professionalität? Eine professionstheoretisch-erwachsenenpädagogische Reflexion. In: Pädagogische Rundschau, 73. Jg., H. 2, S. 165–176
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main
- Fukink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly, 22. Jg., H. 3, S. 294–311
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Gerstenmeier, Jochen/Mandl, Heinz (2010): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 169–178
- Gessler, Angélique (im Erscheinen): Bedingungen des Lerntransfers von berufsbezogenen Weiterbildungen in Kindertageseinrichtungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik, Band 15. Schwerpunkt: Transfer in der Frühpädagogik. Freiburg
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2018): Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung frühpädagogischer Fachkräfte – eine empirische Analyse. In: Der pädagogische Blick, 26. Jg., H. 3, S. 150–163
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 2, S. 205–219
- Grohmann, Anna/Kauffeld, Simone (2013): Evaluating Training Programs: Development and Correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. In: International Journal of Training and Development, 17. Jg., H. 2, S. 135–155
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: International Journal of Training and Development, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel, S. 268–288
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia,

- Olga (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden, S. 249–263
- Hinrichs, Anja-Christina (2014): Predictors of Collateral Learning Transfer in Continuing Vocational Training. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1. Jg., H. 1, S. 35–56
- Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 248–267
- Hoffer, Rieke (2017): Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 140–150
- Hoffmann, Alexander (2009): Entwicklung eines Ordnungsrahmens zur Analyse von intraorganisationalem Wissenstransfer. Dissertation. Frankfurt am Main
- Iller, Carola (2015): Lebenslanges Lernen. Weiterbildung in der Frühpädagogik im Spiegel aktueller Debatten. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, Band 3. Weinheim/Basel, S. 165–179
- Jahn, Thomas/Lux, Alexandra/Klipstein, Anna (2010): *Vom Wissen zum Handeln – Grundlagen des Wissenstransfers*. Frankfurt am Main
- Kaiser, Anna-Katharina/Lipowski, Hilke/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2022): Aufgabenprofile und Handlungsmodi von Fachberaterinnen und Fachberatern. Berufliches Handeln zwischen Personen- und Organisationsbezug. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 37. München
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung – Wovon reden wir? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 313–319
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick, James D. (2006): *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D. (Hrsg.) (2021): *ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG*. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Unveröffentlichtes Manuskript
- Knauf, Helen (2019): *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld Working Paper 3. Bielefeld
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- König, Anke/Buschle, Christina (2017): *Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion*. In: Baluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 119–132
- Leeuw, Edith D. de/Hox, Joop J./Dillman, Don A. (2008): *Mixed mode Surveys: When and Why*. In: Leeuw, Edith D. de/Hox, Joop J./Dillman, Don A. (Hrsg.): *International Handbook of Survey Methodology*. New York/London, S. 299–316
- Lemke, Stefan (1995): *Transfermanagement*. Göttingen
- Lenzner, Timo/Neuert, Cornelia/Otto, Wanda (2015): *Kognitives Pretesting*. Mannheim
- Leu, Hans R./Kalicki, Bernhard (2014): *Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel, S. 191–205
- Lichtblau, Michael/Albers, Timm (2020): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule – Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben*. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart, S. 144–163
- Markussen-Brown, Justin/Juhl, Carsten B./Piasta, Shayne B./Bleses, Dorthe/Højen, Anders/Justice, Laura M. (2017): *The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 38. Jg., S. 97–115
- Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021): *Berufliche Wege in der Kita: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie*. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 33. München

- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1995): The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford/New York
- North, Klaus (2016): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wissensmanagement gestalten. Wiesbaden
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Neuman, Michelle J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen/Farmington Hills
- OECD (2019): TALIS Starting Strong Database. Paris
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1993): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel, S. 13–35
- Oeltjendiers, Laura/Dederer, Verena/Rauscher-Laheij, Ilja/Broda-Kaschube, Beatrix (2021): Kita-Leitung in der Pandemie – Belastungen und Chancen. In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 4, S. 207–213
- Pawlowsky, Peter (2019): Wissensmanagement. Berlin/Boston
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim/Basel
- Polanyi, Michael (1966): The tacit dimension. New York
- Preissing, Christa/Herrmann, Karsten (2018): Fachberatung als zentraler Schlüssel zur Qualitätsentwicklung. Aktuelle Verortung, Bedeutung und Perspektiven. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Verortung – Herausforderungen – Empfehlungen. Freiburg im Breisgau, S. 13–25
- Probst, Gilbert J. B./Raub, Steffen P./Romhardt, Kai (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden
- Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2005): Kognitive Interviews. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 15. Mannheim
- Rauschenbach, Thomas (2018): Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In: Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 817–830
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001a): Wissen managen: Das Münchener Modell. Forschungsbericht Nr. 131. München
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001b): Wissensmanagement in der Forschung. Gedanken zu einem integrativen Forschungs-Szenario. Forschungsbericht Nr. 132. München
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1999): Wissensmanagement: Modewort oder Element der lernenden Organisation? In: Personalführung, 32. Jg., H. 12, S. 18–23
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz/Erlach, Christine/Neubauer, Andrea (2001): Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen. Weinheim/Basel
- Rohs, Matthias (2020): Informelles Lernen und berufliche Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, S. 441–454
- Sälzle, Sonja (2020): Lebenslanges Lernen in Organisationen. Ein systematisches Review zur Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden im Kontext von transformationaler Führung. Baden-Baden
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 20–29
- Schneider, Armin (2017): Wissen in der KiTa managen?! In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen, H. 11, S. 220–223
- Schönfeld, Gudrun/Behringer, Friederike (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld, S. 56–73
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München
- Senge, Peter M. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York
- Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. Wiesbaden

- Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2020): Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart, S. 13–35
- Szulanski, Gabriel (1996): Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. In: *Strategic Management Journal*, 17. Jg., H. 2, S. 27–43
- Terhart, Ewald (1993): Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel, S. 129–141
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar/Berlin
- Tönhäuser, Cornelia (2017): Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung – Eine qualitative Studie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 32, S. 1–27
- Ulber, Daniela/Strehmel, Petra (2019): Knowledge Transfer in German Early Childhood Education Settings: The Role of Leaders. In: Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eeva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula (Hrsg.): *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents*. Oppladen, S. 59–70
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Wang, Greg G./Wilcox, Diane (2006): Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced. In: *Advances in Developing Human Resources*, 8. Jg., H. 4, S. 528–539
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel
- Wiater, Werner (2007): *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden
- Wilkesmann, Maximiliane (2009): Wissenstransfer im Krankenhaus. Institutionelle und strukturelle Voraussetzungen. Wiesbaden
- Wilkesmann, Maximiliane/Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo (2007): Inwieweit unterstützen die Faktoren Motivation und Organisationskultur technikorientiertes Wissensmanagement in Krankenhäusern? In: Bohnet-Joschko, Sabine (Hrsg.): *Wissensmanagement im Krankenhaus. Effizienz- und Qualitätssteigerungen durch versorgungsorientierte Organisation von Wissen und Prozessen*. Wiesbaden, S. 111–134
- Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo/Wilkesmann, Maximiliane (2009): Unterstützungsfaktoren für den Wissenstransfer im Kontext von sozialer Arbeit. In: *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 18. Jg., H. 1, S. 5–18
- Wolfram, Hans-Joachim/Mohr, Gisela (2004): *Führungsbeziehungsqualität Version MitarbeiterInnen*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS – GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Mannheim/Köln
- Wolters Kluwer Deutschland GmbH (2020): *DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel*. Köln
- Zimmermann, Günther (2006): Wissensmanagement – und die Sprache? In: *Wissensmanagement*, 3. Jg., H. 6, S. 10–13

9 Anhang

9.1 Tabellen

Tab. 2: Verwendete Skalen und statistische Kennwerte der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21

Skala	Items	Beispiel-Item	Cronbachs α	M (SD)	N
Q4TE (nach Grohmann/Kauffeld 2013)					
Zufriedenheit	2	Ich werde die Veranstaltung in guter Erinnerung behalten.	0,88	4,32 (0,80)	573
Nutzen	2	Die Veranstaltung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.	0,89	4,25 (0,82)	571
Lernen	2	In der Veranstaltung habe ich sehr viel Neues gelernt.	0,86	3,84 (0,91)	570
Anwendung	2	Die in der Veranstaltung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	0,87	3,65 (0,88)	571
Ergebnis Organisation individuell	2	Seit der Veranstaltung bin ich zufriedener mit meiner Arbeit.	0,84	3,22 (1,02)	556
Ergebnis Organisation global	2	Durch die Anwendung der Veranstaltungsinhalte konnten Arbeitsabläufe in der Kita vereinfacht werden.	0,72	2,61 (1,02)	562
Reflexion	2	Nach der Veranstaltung habe ich viele Dinge in der Kita anders gesehen.	0,82	3,24 (1,05)	566
Wissenstransfer (nach Wilkesmann u.a. 2007)					
Wissen geben	3	Ich zeige Kollegen/-innen, wie ich in bestimmten Situationen vorgehe, damit sie daraus lernen.	0,71	3,70 (0,66)	862
Wissen bekommen	4	Ich lerne viel dadurch, dass ich Kollegen/-innen frage.	0,79	3,82 (0,73)	859

Skala	Items	Beispiel-Item	Cronbachs α	M (SD)	N
Führungsbeziehungsqualität (nach Wolfram/Mohr 2004)	8¹	Mein/e Leitung bzw. Vorgesetzte/r akzeptiert meine Entscheidungen.	0,93	31,17 (6,79)	845
Commitment zum Träger (nach Felfe u.a. 2002)	5	Ich denke, dass meine Werte zu denen des Trägers passen.	0,88	3,68 (0,85)	860
Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses (nach Baethge/Baethge-Kinsky 2004)					
Partizipationschancen	4	Über wichtige Dinge und Vorgänge wird man ausreichend informiert.	0,79	3,85 (0,68)	858
Betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten	3	Lernen und Weiterbildung wird bei uns großgeschrieben.	0,74	3,38 (0,79)	854
Teamzusammenhalt (nach Geiger 2019)	9	Im Team finden wir für fast jedes Problem eine Lösung.	0,86	3,59 (0,65)	856
Offenheit im Team (eigene Entwicklung)	4	Meine Kollegen/-innen sind stets interessiert daran, neue Dinge auszuprobieren.	0,80	3,49 (0,73)	859
Kommunikationsklima (eigene Entwicklung)	2	Es gibt häufig Missverständnisse im Team.	0,79	3,75 (0,82)	852

Die Items wurden sprachlich teilweise leicht angepasst (z.B. Träger statt Organisation) und jeweils auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bzw. „trifft gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ bzw. „trifft voll zu“ abgefragt.

¹ Im Original sind es 16 Items. Es wurden aus jeder der vier Dimensionen zwei ausgewählt.

Quelle: Eigene Darstellung und eigene Berechnungen

Tab. 3: Kindertageseinrichtungen nach Bundesland

	WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21		Amtliche Statistik 2020 ¹		Differenz in %-Punkten
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Baden-Württemberg	56	15,6	8.878	16,5	-1,0
Bayern	75	20,8	8.766	16,3	+4,5
Berlin	3	0,8	2.663	5,0	-4,1
Brandenburg	9	2,5	1.565	2,9	-0,4
Bremen	0	0,0	437	0,8	-0,8
Hamburg	5	1,4	1.126	2,1	-0,7
Hessen	24	6,7	4.157	7,7	-1,1
Mecklenburg-Vorpommern	4	1,1	952	1,8	-0,7
Niedersachsen	40	11,1	5.045	9,4	+1,7
Nordrhein-Westfalen	82	22,8	10.347	19,3	+3,5
Rheinland-Pfalz	20	5,6	2.470	4,6	+1,0
Saarland	2	0,6	470	0,9	-0,3
Sachsen	20	5,6	2.348	4,4	+1,2
Sachsen-Anhalt	4	1,1	1.414	2,6	-1,5
Schleswig-Holstein	10	2,8	1.774	3,3	-0,5
Thüringen	6	1,7	1.330	2,5	-0,8
Insgesamt	360	100,0	53.742	100,0	

¹ Amtliche Statistik ohne Horte.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21; Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020: eigene Berechnungen

Tab. 4: Merkmale der Kindertageseinrichtungen

	WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21		Amtliche Statistik 2020 ¹		Differenz in %-Punkten
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Trägerschaft					
Öffentlicher Träger	116	32,5	17.047	31,7	+0,8
Frei-gemeinnütziger Träger	232	65,0	35.071	65,3	-0,3
Frei-nichtgemeinnütziger Träger	9	2,5	1.624	3,0	-0,5
Insgesamt	357	100,0	53.742	100,0	
Teamgröße					
Klein (bis zu 7 pädagogisch Tätige)	74	20,6	15.719	29,2	-8,6
Mittel (8 bis zu 14 pädagogisch Tätige)	190	52,9	21.851	40,7	+12,3
Groß (15 und mehr pädagogisch Tätige)	95	26,5	16.172	30,1	-3,6
Insgesamt	359	100,0	53.742	100,0	
Anzahl betreuter Kinder					
1 bis 25 Kinder	29	8,1	9.065	16,9	-8,8
26 bis 75 Kinder	201	56,1	27.673	51,5	+4,7
76 und mehr Kinder	128	35,8	17.004	31,6	+4,1
Insgesamt	358	100,0	53.742	100,0	
Einrichtungsart					
Krippe (< 3 Jahren)	22	6,1	1.992	3,7	+2,4
TE für Krippen- und Kindergartenkinder	257	71,8	39.752	74,0	-2,2
TE für Krippen-, Kindergarten- und Schulkinder	35	9,8	4.773	8,9	+0,9
Kindergarten (>= 3 Jahre bis zum Schuleintritt)	36	10,1	6.188	11,5	-1,5
TE für Kindergarten- und Schulkinder	6	1,7	1.037	1,9	-0,3
Hort (nur Schulkinder)	2	0,6	0	-	+0,6
Insgesamt	358	100,0	53.742	100,0	

¹ Amtliche Statistik ohne Horte.

Vereinzelt kommt es zu Rundungsfehlern bei der Gesamtsumme der Prozentangaben und den Prozentpunkt-Differenzen.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21; Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 221; Klinkhammer u.a. 2021; eigene Berechnungen

Tab. 5: Merkmale des pädagogischen und leitenden Personals

	WiFF-Fachkräfte- befragung 2020/21		Amtliche Statistik 2020 ¹		Differenz in %-Punkten
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Geschlecht					
Leitung					
Weiblich	272	95,8	56.795	93,5	+2,3
Männlich	12	4,2	3.953	6,5	-2,3
Insgesamt	284	100,0	60.748	100,0	
Fachkraft					
Weiblich	557	96,2	571.155	92,9	+3,3
Männlich	22	3,8	43.742	7,1	-3,3
Insgesamt	579	100,0	614.897	100,0	
Beruflicher Abschluss					
Leitung					
Einschlägiger Hochschulabschluss	56	19,0	11.348	18,7	+0,4
Einschlägiger Fachschulabschluss	233	79,3	48.048	79,1	+0,2
Einschlägiger Berufsfachschulabschluss	1	0,3	195	0,3	0,0
Anderer Berufs- oder Hochschulabschluss	4	1,4	1.123	1,8	-0,5
In Praktikum/Ausbildung ² ; ohne Abschluss	0	0,0	34	0,1	-0,1
Insgesamt	294	100,0	60.748	100,0	
Fachkraft					
Einschlägiger Hochschulabschluss	42	7,0	27.283	4,4	+2,6
Einschlägiger Fachschulabschluss	456	76,5	413.543	67,3	+9,3
Einschlägiger Berufsfachschulabschluss	83	13,9	89.473	14,6	-0,6
Anderer Berufs- oder Hochschulabschluss	13	2,2	30.300	4,9	-2,7
In Praktikum/Ausbildung ² ; ohne Abschluss	2	0,3	54.298	8,8	-8,5
Insgesamt	596	100,0	614.897	100,0	

¹ Amtliche Statistik inkl. Horte; Leitung und übriges pädagogisches Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich). Leitung nach Leitungstätigkeit im ersten oder zweiten Arbeitsbereich.

² Personen ohne ersten Berufsabschluss, die sich noch im Praktikum bzw. in der Ausbildung befanden, waren in der WiFF-Fachkräftebefragung ausgeschlossen.

	WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21		Amtliche Statistik 2020 ¹		Differenz in %-Punkten
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Durchschnittliches Alter					
Leitung	285	49,7	60.748	47,3	+2,4
Fachkraft	577	41,3	614.897	39,4	+1,9
Insgesamt	862	44,1	675.645	40,1	+4,0
Wochenarbeitszeit³					
Leitung					
Weniger als 21 Stunden	5	1,8	12.417	20,4	-18,7
21 bis unter 32 Stunden	31	10,9	22.666	37,3	-26,4
32 bis unter 38,5 Stunden	79	27,7	10.719	17,6	+10,1
38,5 Stunden und mehr	170	59,6	14.953	24,6	+35,0
Insgesamt	285	100,0	60.755	100,0	
Fachkraft					
Weniger als 21 Stunden	38	6,6	108.860	17,7	-11,2
21 bis unter 32 Stunden	166	28,6	167.393	27,2	+1,4
32 bis unter 38,5 Stunden	137	23,6	116.763	19,0	+4,6
38,5 Stunden und mehr	239	41,2	221.874	36,1	+5,1
Insgesamt	580	100,0	614.890	100,0	
Befristung⁴					
Leitung					
Befristet (inkl. teilweise)	5	1,8	1.463	2,4	-0,6
Unbefristet	275	98,2	58.879	97,6	+0,6
Insgesamt	280	100,0	60.342	100,0	
Fachkraft					
Befristet (inkl. teilweise)	55	9,5	74.349	13,4	-3,9
Unbefristet	527	90,5	480.873	86,6	+3,9
Insgesamt	582	100,0	555.222	100,0	

³ Differenzen in der amtlichen Statistik aufgrund von Sperrungen wegen geringer Fallzahlen.

⁴ Differenzen in der amtlichen Statistik aufgrund von fehlenden Angaben zur Befristung. Vereinzelt kommt es zu Rundungsfehlern bei den Prozentpunkt-Differenzen.

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21; Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 209, 211f., 214; eigene Berechnungen

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Vier Prozessbereiche im Wissensmanagement	13
Abbildung 2:	Unterstützung der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen durch den Träger	27
Abbildung 3:	Eigenes Weiterbildungsprogramm nach Trägerschaft und Trägergröße sowie Möglichkeit des Besuchs von Veranstaltungen externer Anbieter	28
Abbildung 4:	Thematisierung und Planung von Fort- und Weiterbildungen	29
Abbildung 5:	Prüfung der Qualität von Fort- und Weiterbildungen durch die Kita-Leitung	31
Abbildung 6:	Angebote informeller Weiterbildungsmaßnahmen	32
Abbildung 7:	Häufigkeit von Gesamtsitzungen nach Teamgröße	35
Abbildung 8:	Formate zur internen Informationsverbreitung	36
Abbildung 9:	Häufigkeit des Austauschs der Kita-Leitung mit dem Träger, der Fachberatung und anderen Leitungskräften	37
Abbildung 10:	Häufigkeit des Wissensaustauschs mit externen Kooperationspartnern und Netzwerken	39
Abbildung 11:	Gründe der Leitungs- und Fachkräfte, nicht an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen	45
Abbildung 12:	Zeitraum der Fort- und Weiterbildungen	47
Abbildung 13:	Form der Fort- und Weiterbildungen	48
Abbildung 14:	Themenschwerpunkte der Fort- und Weiterbildungen	49
Abbildung 15:	Abschluss der letzten Fort- und Weiterbildung	51
Abbildung 16:	Veranstaltungsformate der letzten Fort- und Weiterbildung	52
Abbildung 17:	Veranstaltungsformen der letzten Fort- und Weiterbildung	53
Abbildung 18:	Anbieter der letzten Fort- und Weiterbildung	55
Abbildung 19:	Planung und Passung der letzten Fort- und Weiterbildung	56
Abbildung 20:	Durchführung der letzten Fort- und Weiterbildung	58
Abbildung 21:	Bedingungen in der Arbeitsumgebung	59
Abbildung 22:	Vier-Ebenen-Evaluationsmodell	60
Abbildung 23:	Bewertung der letzten Fort- und Weiterbildung (Mittelwerte)	61
Abbildung 24:	Formen der Wissensweitergabe	65
Abbildung 25:	Teilnahme an informellen Maßnahmen und Angeboten in den letzten zwölf Monaten	69
Abbildung 26:	Informelle Lernaktivitäten in der Arbeits- und Freizeit in den letzten zwölf Monaten	71
Abbildung 27:	Häufigkeit des Austauschs bei bestimmten Gelegenheiten	74
Abbildung 28:	Speicherung von Wissen	76
Abbildung 29:	Speicherung von Wissen nach technischer Ausstattung (Mittelwerte)	77
Abbildung 30:	Offenheit für Neues im Team	79
Abbildung 31:	Kommunikationsklima im Team	79
Abbildung 32:	Offenheit für Neues und Kommunikationsklima nach Teamgröße (Mittelwerte)	80
Abbildung 33:	Formen des Wissensaustauschs im Team	82

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Konzeption und Kernfragestellungen der Studie	19
Tabelle 2:	Verwendete Skalen und statistische Kennwerte der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21	98
Tabelle 3:	Kindertageseinrichtungen nach Bundesland	100
Tabelle 4:	Merkmale der Kindertageseinrichtungen	101
Tabelle 5:	Merkmale des pädagogischen und leitenden Personals	102
Tabelle 6:	Verfügbarkeit von Weiterbildungstagen insgesamt und nach Trägern	25
Tabelle 7:	Informationsquellen für das Team in der Einrichtung im Vergleich mit 2016	34
Tabelle 8:	Häufigkeit des Austauschs der Kita-Leitung nach Trägergröße	38
Tabelle 9:	Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten im Vergleich mit 2016	44
Tabelle 10:	Mittelwertunterschiede bei der Wissensanwendung nach Merkmalen der letzten Fort- und Weiterbildung	62
Tabelle 11:	Mittelwertunterschiede bei der Wissensanwendung nach Merkmalen der Arbeitsumgebung	64
Tabelle 12:	Lernen durch eigene Aktivitäten in den letzten zwölf Monaten im Vergleich mit 2016	70
Tabelle 13:	Wissen geben in Abhängigkeit organisationaler Bedingungen (Lineare Regressionsmodelle)	83
Tabelle 14:	Wissen bekommen in Abhängigkeit organisationaler Bedingungen (Lineare Regressionsmodelle)	83

9.4 Abkürzungsverzeichnis

Q4TE	Questionnaire for Professional Training Evaluation
α	Cronbachs Alpha; Maß für die interne Konsistenz einer Skala
AES	Adult Education Survey
AQUA	Arbeitsplatz und Qualität in Kitas
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DKLK	Deutscher Kitaleitungskongress
ERiK	Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung
F	Fachkraft (nicht Einrichtungsleitung)
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder
Kita	Kindertageseinrichtung
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
L	Leitung
M	Mittelwert
N	Fallzahl
NF	Fallzahl der Fachkräfte
NL	Fallzahl der Leitungen
NO	Fallzahl der öffentlichen Träger
NFT	Fallzahl der freien Träger
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
p	Irrtumswahrscheinlichkeit; Wert der Signifikanz
PP	Prozentpunkte
TE	Tageseinrichtung
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Zu den Autorinnen

Angélique Gessler

hat Soziologie (M.A.) an der Universität Konstanz und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg studiert und ist seit 2017 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF). Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Ausbildung, Weiterbildung und Transfer in der Frühpädagogik sowie Methoden der empirischen Sozialforschung.

Veronika Gruber

ist Diplom-Soziologin (Ludwig-Maximilians-Universität München) und seit 2016 als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen das Weiterbildungssystem und das Weiterbildungsverhalten in der Frühpädagogik sowie Methoden der empirischen Sozialforschung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Fort- und Weiterbildung ist eine wichtige Komponente der Professionalisierung von Fach- und Führungskräften. Erzieherinnen und Erzieher stellen bekanntermaßen eine weiterbildungsaffine Berufsgruppe dar, allerdings ist ihr Weiterbildungsverhalten durch die Teilnahme an vor allem kurzzeitigen Veranstaltungen gekennzeichnet. Die vorliegende Studie widmet sich der Frage der Nachhaltigkeit des in der Weiterbildung erworbenen Wissens und der dafür erforderlichen Aneignungs- und Transferprozesse. Dazu wurden Leitungs- und Fachkräfte danach befragt, wie sie sich selbst fort- und weiterbilden und wie sie dieses Wissen in der Praxis anwenden und innerhalb ihrer Teams weitergeben. Ziel der Studie ist es, Ansatzpunkte für ein systematisches Wissensmanagement herauszuarbeiten und damit Impulse für die Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis zu liefern.