



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	188
1.1	Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter	188
1.2	Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	191
2	Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen Rieke Hoffer, Michael Wünsche	194
2.1	Einleitung	194
2.2	Herausforderungen bei der Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungen mit dem WiFF-Kompetenzprofil	195
2.3	Ziele klären: Auswahl der Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil	197
2.4	Format der vorgestellten Weiterbildung	199
2.5	Didaktische Methoden	200
	Anhang 1: Beispiele für Textbausteine zur Methode „Spaziergang durch Textbausteine“	218
	Anhang 2: Präsentation zu Führungsstilen und Führungsmodellen als Abschluss der Methode „Spaziergang durch Textbausteine“	220

3	Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen	Rieke Hoffer	233
3.1	Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung		233
3.2	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung		234
3.2.1	Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford		234
3.2.2	Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg		235
3.3	In der Doppelrolle: Kita-Leitungen und der Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen		243
3.4	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer		245

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“ und im Kompetenzprofil „Kita-Leitung“ (vgl. Teil B, Kap. 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zuständig: *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebots und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung. Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

In Kapitel C1 geht Anita Meyer zunächst auf die Qualitätsaufgaben von Weiterbildungsanbietern sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern für eine kompetenzorientierte Weiterbildung ein. In Kapitel C2 stellen Rieke Hoffer und Michael Wünsche an einer beispielhaften Weiterbildung für Kita-Leitungen kompetenzorientierte Methoden vor. Dieses Weiterbildungsbeispiel bezieht sich auf eine ausgewählte Handlungsanforderung und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Das Autorenteam zeigt mit seinem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebots dient. Rieke Hoffer beschreibt in Kapitel C3 die Voraussetzungen für einen gelungenen Transfer und damit für eine nachhaltige Qualifizierung von Führungskräften durch Weiterbildung.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Drei Ebenen von Akteurinnen und Akteuren wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig, wenn es um die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen geht: die Weiterbildungsträger bzw. -anbieter, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und schließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Weiterbildungsanbieter haben insofern eine Schlüsselposition inne, als sie die Rahmenbedingungen bestimmen, unter denen Weiterbildungsangebote stattfinden (Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (EBW) 2013). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Schlüsselpersonen dafür, wie die Lehr-Lernprozesse gestaltet werden (Gaigl 2014). Weisen diese zwei Ebenen eine hohe Qualität auf, sind damit die Voraussetzungen geschaffen, dass auch die Teilnehmenden ihren Beitrag zum erfolgreichen Gelingen von Bildungsprozessen leisten können, indem sie sich beispielsweise mit ihren beruflichen und biografischen Erfahrungen beteiligen und die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.

Als Beitrag für die Förderung der Qualität kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung wurden im Kontext von WiFF sowohl Materialien für Weiterbildungsanbieter als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entwickelt.

1.1 Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Die Qualitätsstandards unterstützen Weiterbildungsanbieter bei der „Konzeptionsentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote“ (EBW 2013, S. 9). Außerdem tragen die Qualitätsstandards zur besseren Vergleichbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Darüber hinaus können Träger und frühpädagogische Fachkräfte sie als „Personal- und Qualitätsentwicklungsinstrumente in ihren Kindertageseinrichtungen nutzen“ (EBW 2013, S. 9). Die Basis für die Standards bildet ein Verständnis von Qualität als eine „relative Kategorie“ (EBW 2013, S. 10), deren Aussagen immer auch „wertende Feststellungen“ (ebd.) sind. Die Qualitätsdimensionen orientieren sich an folgenden Leitgedanken (EBW 2013, S. 12):

- Eine qualitativ hochwertige frühpädagogische Arbeit ist auch abhängig von der Qualität von Weiterbildungen.
- Das Ziel jeder Weiterbildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen.
- Die frühpädagogische Weiterbildung hat sowohl die Bildungsprozesse von Erwachsenen als auch die kindlichen Bildungsprozesse zu berücksichtigen.
- Ausgangspunkt und wichtige Akteurinnen und Akteure für die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen sind die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Prozessen der Selbstbildung.

- Das Gelingen von Weiterbildungen hängt maßgeblich von den Qualifikationen und Handlungskompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ab.

Das zugrunde gelegte Qualitätsmodell folgt der Unterteilung in *Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität*. Mit diesen Qualitätsdimensionen lassen sich die Komplexität sowie das Zusammenspiel der Aufgaben und Anforderungen der Akteurinnen und Akteure, die an der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten beteiligt sind, mehrperspektivisch beschreiben und ausdifferenzieren.

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität beschreibt die Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen des Weiterbildungsanbieters, wie das Menschen- und Leitbild und das „zugrunde liegende Verständnis von Erwachsenenbildung“ (EBW 2013, S. 14). Lerninhalte sollen auf den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Dies setzt voraus, dass neben einer grundsätzlichen Ausrichtung der Orientierung die laufenden Angebote kontinuierlich reflektiert werden. Eine solche Sichtweise bewirkt, dass die Beteiligten die Verantwortung für alle Prozesse miteinander tragen und gleichzeitig an den Bildungsprozessen teilhaben. Diese Herangehensweise eröffnet zudem inklusive Bildungsprozesse, indem die Diversität und Heterogenität der Akteurinnen und Akteure berücksichtigt wird.

Mittels der Konzeption von Leitbildern und der Ausdifferenzierung von Angeboten kann nachgewiesen werden, ob die Standards der Orientierungsqualität angewendet wurden. Auch die entsprechende Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen kann bereits Auskunft darüber geben, dass die Angebote angemessen auf die Teilnehmenden ausgerichtet sind und sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen ermittelt werden, und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebots müssen bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus wählt der Weiterbildungsanbieter die Referentinnen und Referenten aus und gewährleistet deren fachliche Eignung. Der Anbieter überprüft diese z.B. anhand entsprechender Nachweise über Qualifikationen.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Bildungsprozesse auf der Selbst- und Weltkonstruktion der Akteurinnen und Akteure beruht – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene. „Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen förderndes Klima verständigen“ (EBW 2013, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografische Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der

Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Eine nachhaltige Weiterentwicklung von Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte setzt zudem voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über ein „zielgruppengerechtes Methodenrepertoire“ (EBW 2013, S. 31) verfügen. Weiterbildungsanbieter sind daher in der Pflicht, sowohl bei der Auswahl ihrer Referentinnen und Referenten wie auch der Begleitung von Konzeptionen und Durchführungen sicherzustellen, dass die beschriebenen Prozesse erfolgen können. Dies gelingt beispielsweise mithilfe schriftlicher Vereinbarungen mit den Referentinnen und Referenten sowie schriftlicher Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden. Außerdem erfolgt der Nachweis über Kompetenzprofile der Lehrenden und über Dokumentationen von durchgeführten Angeboten.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns zeigen.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (EBW 2013, S. 25).

Damit die Ergebnisqualität überprüft werden kann, müssen vom Anbieter nachvollziehbare Weiterbildungsziele verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen. Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die

Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

Der regelmäßige Austausch mit den Referentinnen und Referenten ist eine weitere Möglichkeit, Rückmeldungen für die künftige Programmgestaltung zu erhalten. Und schließlich trägt eine regelmäßige, systematische Analyse hinsichtlich der Umsetzung der Standards der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität dazu bei, die Ergebnisqualität zu sichern.

Weiterbildungsanbieter erhalten also mit dem Grundlagenpapier „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter“ (EBW 2013) einen Werkzeugkoffer, der Instrumente bereitstellt, um ihr gesamtes Aufgabenspektrum bewältigen zu können und die vielfältigen Ebenen zu gestalten, die sie zu bedienen haben. Eine flächendeckende Verbreitung würde die Transparenz der Angebote erhöhen, indem z.B. Angebote vergleichbar werden.

1.2 Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Mithilfe eines *Qualitätszirkels* lassen sich Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientiert gestaltete Weiterbildungen darstellen. Dieser Qualitätszirkel wurde im Auftrag von WiFF von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch entwickelt, von Anna Gaigl um die Erkenntnisse der Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter (s. Kap. 1.1) erweitert und für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner adaptiert (Gaigl 2014, S. 35 ff.). Die Anforderungen sind als chronologische Handlungsschritte in einem zirkulären Prozess zu verstehen (ebd.). Sie wurden als Leitfaden formuliert, der genutzt werden kann, um Weiterbildungsmaßnahmen zu planen und vorzubereiten. Die einzelnen Anforderungen werden im Folgenden kurz erläutert.

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Die „professionelle Haltung“ von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern bildet die Grundlage für die Gestaltung von kompetenzorientierten Weiterbildungen und bezeichnet die „Querschnitts-Anforderung“ für alle Anforderungen des Qualitätszirkels (Gaigl 2014, S. 36). Dies beinhaltet gleichermaßen eine „biografische Selbstreflexion und methodisch fundierte Reflexion pädagogischer Handlungspraxis“ (Gaigl 2014, S. 36), die auch von frühpädagogischen Fachkräften gefordert werden. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung meint zudem, dass die biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen der Teilnehmenden wertgeschätzt und die Lernprozesse im Sinne einer Bildungspartnerschaft gestaltet werden. Die Lehrenden verstehen sich als Lernende, Impulsgeber, Moderatoren und Begleiter der Bildungsprozesse (ebd.).

Ziele absprechen

Für gelingende Bildungsprozesse ist es notwendig, realistische Ziele zu formulieren. Diese setzen sich

gleichermaßen zusammen aus den Erwartungen und Zielen der Teilnehmenden, des Auftraggebers und der Lehrenden. Mit den Zielen wird festgelegt, welche Kompetenzen durch eine kompetenzorientierte Weiterbildung erworben werden sollen. Außerdem ist es sinnvoll, gemeinsame Ziele mit der Gruppe zu erarbeiten (Gaigl 2014, S. 38). Die Ziele bilden die Basis für die Gestaltung und Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahme und gleichzeitig der späteren Evaluation, in der das Erreichen überprüft wird (ebd.).

Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Nicht immer ist es Lehrenden möglich, auf die Rahmenbedingungen, wie z.B. Angebotsformat, Räumlichkeiten und Zeiten, Einfluss zu nehmen. Sind die Spielräume jedoch vorhanden, sollten sie entsprechend genutzt werden; dies bezieht sich vor allem auf die Weiterbildungsformate. Kurzzeitige Veranstaltungen lassen sich nur schwer kompetenzorientiert gestalten, da die Anbahnung von Kompetenzen einen größeren zeitlichen Rahmen und die Anwendung vielfältiger didaktisch-methodischer Formate voraussetzt (Gaigl 2014, S. 39). Daher werden für die kompetenzorientierte Weiterbildung eher länger- und langfristige Weiterbildungen empfohlen (ebd.).

Wenngleich der Vorteil von externen Weiterbildungen im geschützten Raum außerhalb eines Teams besteht, ist „für den Theorie-Praxis-Transfer und die nachhaltige Verankerung der Kompetenzen“ eine Weiterbildung im Team besonders förderlich (Gaigl 2014, S. 40). Jede Weiterbildnerin, jeder Weiterbildner sollte sich also mit den Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Rahmenbedingungen auseinandersetzen, die Angebote abwechslungsreich gestalten sowie Materialien und Medien zielgerichtet einsetzen.

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert zu gestalten bedeutet, Weiterbildungen entsprechend der angestrebten handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen, die erworben werden sollen, aufzu-

bauen. Die Inhalte werden anhand von Handlungsanforderungen konzipiert. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen „sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen“ (Gaigl 2014, S. 43). Um dies zu erreichen, sollten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein problemorientiertes Lernen und kooperative Bildungsprozesse ermöglichen, die Gruppendynamik(en) beachten und Reflexion kontinuierlich anbahnen (Gaigl 2014, S. 43 ff.). Hierfür benötigen sie ein Methodenrepertoire, das sowohl Wissen, Reflexion und praktisches Handeln miteinander verbindet (Gaigl 2014, S. 46).

Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung ist die Basis dafür, dass langfristig in beruflichen Weiterbildungen erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Umsetzung aufgrund der zeitlichen Ressourcen nur in länger- oder langfristigen Weiterbildungen möglich ist (Gaigl 2014, S. 46 f.). Die Überprüfung des Kompetenzzuwachses bei den Teilnehmenden muss zudem als Abschlussphase von Beginn an mit geplant werden.

Idealerweise erfolgt eine Einschätzung zum Stand der Kompetenzen an drei verschiedenen Zeitpunkten: vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme, am Ende und zeitlich versetzt nach einer Phase der Anwendung in der Praxis (ebd.). Eine Methode zur Kompetenzerfassung bieten das Verfahren der Dilemma-Situationen (Gaigl 2014, S. 47) und das individuelle Feedback. Wichtig ist dabei, „die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung (selbstkritisch) zu reflektieren und zu besprechen“ (Gaigl 2014, S. 49).

Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

„Weiterbildungen erzielen dann am ehesten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis“ gelingt (Gaigl 2014, S. 49). Die erworbenen Kompetenzen müssen erprobt und die Anwendung muss reflektiert werden. Dazu ist die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und die Kommuni-

kation mit ihr essenziell (ebd.). Außerdem braucht die weitergebildete Fachkraft ebenfalls die kollegiale Unterstützung im Team und die Offenheit der Eltern, neue pädagogische Wege mit deren Kind gehen zu dürfen. Für den Theorie-Praxis-Transfer sind darüber hinaus kollegiale Tandems hilfreich sowie eine beratende Praxisbegleitung durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner.

Die hier beschriebenen Qualitätsstandards werden im *Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik“ im Kompetenzprofil in den Kompetenzkategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ausführlich beschrieben (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 89 ff.).

Die Standards verstehen sich als Handlungsanforderungen, also täglich wiederkehrende Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Um in diesem Sinne kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote gestalten zu können, benötigen die Lehrenden für jede einzelne Anforderung spezifische Handlungskompetenzen. Der *Wegweiser Weiterbildung* bietet somit notwendige Grundlagen an, um Weiterbildungen kompetenzorientiert zu gestalten oder bereits vorhandene Konzepte *überprüfen und* gegebenenfalls anpassen zu können.

Literatur

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

2 Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen

Rieke Hoffer, Michael Wünsche

2.1 Einleitung

Grundlage der hier vorgestellten beispielhaften Weiterbildung für Führungskräfte ist Handlungsanforderung 20 „Die Kita-Leitung führt und aktiviert die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ aus dem Handlungsfeld „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen“ des Kompetenzprofils „Kita-Leitung“ in diesem Wegweiser. Das Kapitel stellt jedoch keinesfalls eine allgemeingültige Variante einer Weiterbildungsveranstaltung dar, sondern ist ein möglicher Zugang von vielen. Das WiFF-Kompetenzprofil bietet dafür fachliche Orientierung und stellt konkrete Handlungsanforderungen heraus, die sich derzeit im Feld bzw. im Rahmen der bildungspolitischen Reformprozesse in diesem Bereich ergeben. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner kann hier mit einem eigenen, von anderen Kolleginnen und Kollegen unterscheidbaren Erfahrungs- und Wissenshintergrund anknüpfen und mit der je eigenen Expertise der Teilnehmenden verbinden. Kompetenzorientiert zu arbeiten, heißt somit in erster Linie, individualisiert zu arbeiten: Allein schon diese Maßgabe verbietet die Verwendung eines Patentrezepts (Bodenburg 2014; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner muss seinen persönlichen Weg finden, Weiterbildungen kompetenzorientiert zu konzipieren. Die im Folgenden beispielhaft beschriebene Weiterbildung mag und kann hierfür Anregungen bieten (zu den Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildung ausführlich siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7, Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen; vgl. auch das Manual zur kompetenzorientierten Weiterbildung für die Kindertagespflege von Pietsch u. a. im Erscheinen). Dem im Folgenden explizierten

Praxisbeispiel voraus geht im nächsten Abschnitt die Reflexion der Herausforderungen bei der Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung.

2.2 Herausforderungen bei der Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungen mit dem WiFF-Kompetenzprofil

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in der Frühpädagogik haben bei Konzeption und Gestaltung von Weiterbildungen über Jahre hinweg ihren eigenen Stil entwickelt. Was sind die Herausforderungen, wenn man nun beginnen möchte, kompetenzorientiert zu arbeiten? Im Folgenden werden einige Gedanken dazu skizziert:

- *Einlassen auf eine neue Systematik: Was heißt Kompetenzorientierung für die Weiterbildung?*

Im Kompetenzparadigma des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) und auch in den WiFF-Kompetenzprofilen wird Kompetenz verstanden als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 8). Dieser Logik entsprechend orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile an Handlungsanforderungen, also typischen Situationen in der Praxis, für deren Bewältigung bestimmte Kompetenzen benötigt werden. In den Kompetenzprofilen wird dabei unterschieden zwischen *Fachkompetenz*, die nochmals in Wissen und Fertigkeiten unterteilt ist, und *personaler Kompetenz*, bei der zwischen sozialer und Selbstkompetenz unterschieden wird. Unter diesen Überschriften wird im Kompetenzprofil so differenziert wie möglich beschrieben, was z.B. die Leitungskraft wissen, können, tun und reflektieren muss, um in einer typischen Situation kompetent agieren zu können. Die kompetenzorientierte Weiterbildung geht daher weniger von einem abstrakten Thema, sondern von realistischen Praxissituationen und konkreten Fähig- und Fertigkeiten aus. Für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner bedeutet dies, Weiterbildung mit Bezugnahme auf

Handlungsanforderungen und Kompetenzen, die für deren Bewältigung nötig sind, zu planen.

- *Reflexion der eingesetzten Methoden: Welche Methoden unterstützen eine kompetenzorientierte Weiterbildung?*

Eine weitere Veränderung geht aus der Logik der Kompetenzprofile hervor: Die Aufteilung von zu erlernenden Fähig- und Fertigkeiten in einzelne Dimensionen erfordert es, sehr genau zu reflektieren, was durch die in der Weiterbildung eingesetzten Methoden eigentlich erlernt werden kann. Schult z.B. eine Diskussion in der Gruppe die soziale Kompetenz, steht der Wissenserwerb im Vordergrund oder eher die Reflexion? Überschneidungen sind vorhanden und erwünscht – wichtig ist vor allem, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sich darüber im Klaren ist, was die Teilnehmenden mit den eingesetzten Methoden erreichen können. Die bisher eingesetzten Methoden müssen dafür sorgfältig überprüft und reflektiert werden (zu den Prinzipien der Methodenkompetenz, Methodenvielfalt und Methodeninterdependenz siehe Reich 2012).

- *Konstruktivistische Didaktik: Welche Rolle spielt eine konstruktivistische Didaktik?*

Grundlage für die kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen ist eine konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik (Gaigl 2014; Reich 2012). Sie stellt das Subjekt und dessen Ressourcen in den Mittelpunkt. Jeder Lernende ist verantwortlich für die eigenen Lernprozesse, da die konstruktivistische Didaktik davon ausgeht, dass es weder möglich ist, Wissen oder Kompetenzen von einer Person auf die andere unidirektional zu übertragen, noch ein von der lehrenden Person bestimmtes oder auch erwartetes Ergebnis auf der Seite des Lernenden zu erzielen. Lernende eignen sich ihr Wissen und alle Kompetenzen selbst an. Auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und des eigenen Wissens werden Kompetenzen in selbstgesteuerten Lernprozessen erweitert und neu konstruiert (Pietsch u.a. im Erscheinen). Lernprozesse verlaufen demnach

höchst individuell. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner agieren als Lernbegleiter, die Lernprozesse ermöglichen, indem sie in Zusammenarbeit mit den Lernenden eine optimale Lernumgebung entwickeln, die möglichst reichhaltig und auf vielen Ebenen ansprechend ist, z.B. durch eine große Methodenvielfalt (z.B. Pietsch u. a. im Erscheinen; Bodenburg 2014; Reich 2012, 2007).

- *Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gruppenorientierung: Wie kann Weiterbildung im Spannungsfeld von Individualisierung und Gruppenorientierung gelingen?*

Wie aus den Darstellungen zur konstruktivistischen Didaktik schon hervorgeht, besteht eine besondere Herausforderung beim kompetenzorientierten Arbeiten in der Notwendigkeit der Individualisierung der Weiterbildungen. In der Frühpädagogik wird dies teilweise durch die Rahmenbedingungen erschwert (zu den Rahmenbedingungen von Weiterbildung in der Frühpädagogik siehe Beher/Walter 2012, 2010). Dennoch: Eine Grundlage der Kompetenzorientierung besteht darin, dass sie an den Ressourcen der Teilnehmenden ansetzt (Gaigl 2014). Die vorhandenen Kompetenzen müssen erkannt und systematisch dort erweitert bzw. erworben werden, wo es notwendig ist. Eine sorgfältige Analyse der Ausgangssituation und der Bedarfe jedes Teilnehmenden bildet die Grundlage und Voraussetzung für jede kompetenzorientierte Weiterbildung (zur Bedeutung dieser Schritte für den Transfer siehe Hoffer in diesem Band). Gleichzeitig müssen die Bedarfe der teilweise auch heterogenen Lerngruppe beachtet werden, da Lernen laut konstruktivistischer Didaktik immer als sozialer und situativer Prozess stattfindet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, zit. nach Mandl/Kopp 2006). So entsteht ein nicht auflösbares Spannungsfeld, in dem sich die Lehrenden bewegen müssen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind eine hohe Kompetenz, Einsatzbereitschaft und große Flexibilität auf Seiten der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert.

- *Reflexion und Weiterentwicklung: Welche Rolle spielt der Qualitätszirkel für die kompetenzorientierte Weiterbildung?*

Kompetenzorientierte Weiterbildung zeichnet sich immer auch dadurch aus, dass sie sich in einem ständigen Kreislauf der Qualitätsentwicklung befindet, der durch verschiedene Phasen gekennzeichnet ist (Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen nach Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; modifiziert durch Lentner 2013, zit. nach Gaigl 2014; vgl. auch Modifizierungen nach Pietsch u. a. im Erscheinen):

1. (Weiter-)Entwicklung einer kompetenzorientierten Grundhaltung;
2. Ziele vereinbaren;
3. Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten;
4. Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten;
5. Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und zurückmelden;
6. Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten.

Somit muss sich jede kompetenzorientiert arbeitende Weiterbildnerin bzw. jeder Weiterbildner in einem stetigen Entwicklungsprozess befinden, der die Qualität der eigenen Weiterbildungen sicherstellt. Dabei stellt insbesondere die Arbeit an einer kompetenzorientierten Grundhaltung als Basis für alle weiteren Schritte eine Herausforderung für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner dar.

2.3 Ziele klären: Auswahl der Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil

Eine Voraussetzung kompetenzorientierter Weiterbildung ist Individualisierung. Die bestehenden Kompetenzen und Bedarfe müssen entsprechend vor Beginn der Weiterbildung analysiert werden, damit diese überhaupt kompetenzorientiert gestaltet werden kann (Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011). Dies gilt insbesondere für Führungskräfte, die in sehr heterogenen Kontexten tätig sind und entsprechend unterschiedliche Kompetenzen benötigen, um in diesen erfolgreich zu agieren. Der Anspruch der Individualisierung ist mit den bestehenden Rahmenbedingungen besonders schwer vereinbar. In unserem Beispielfall gehen wir von der idealtypischen Situation aus, dass eine solche Analyse und die daran anschließende Auftragsklärung vor Beginn der Weiterbildung möglich sind. Dies hat unterschiedliche Vorteile (Gaigl 2014; Bekemeier 2011):

- Eine kompetenzorientierte Planung der Weiterbildung wird möglich, da die individuellen Vorerfahrungen, Ressourcen und Bedarfe bekannt sind.
- Die Motivation der Teilnehmenden erhöht sich, weil sie z.B. Einfluss auf die Inhalte der Weiterbildung nehmen können.
- Der spätere Transfer wird begünstigt, da z.B. die individuellen Transferbedingungen schon während der Weiterbildung berücksichtigt und ggf. auch noch verbessert werden können (zu wissenschaftlichen Grundlagen zum Transfer von Weiterbildungen siehe Hoffer in diesem Band; Gaigl 2014).
- Der Auftrag für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner klärt sich; die Erwartungen der Teilnehmenden konkretisieren sich.
- Eine konstruktivistische Didaktik, wie wir sie bei unserer kompetenzorientierten Weiterbildung zugrunde legen, geht u.a. davon aus, dass im Lehren und Lernen immer die Beziehung zwischen lehrenden und lernenden Menschen Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse ist (Reich 2012). Durch das Vorgespräch wird

eine Option geschaffen, eine konstruktive und unterstützende Beziehung schon vor Beginn der Weiterbildung zu etablieren.

Mit allen Führungskräften, die sich für das Modul „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen“ angemeldet haben, wird vorab ein individuelles Gespräch geführt, bei dem besprochen wird, welche Vorerfahrungen mit dem Thema „Leiten und Führen“ bestehen, wo Stärken und Entwicklungsbedarfe liegen, wie die Bedingungen und Bedarfe in der Einrichtung aussehen und welche Unterstützung die Teilnehmenden für den Transfer, z.B. durch den Träger, benötigen. Um diese Fragen zu klären, können auch ergänzende Methoden verwendet werden: Beispielsweise können die Führungskräfte über Selbstbeobachtung mittels eines Tagebuchs ihren Alltag auf Ressourcen und Bedarfe hin analysieren. Auch der Einsatz von Fragebögen bietet sich an (zu Methoden der Analyse und Auftragsklärung siehe z.B. Bekemeier 2011; Besser 2004). Auf Grundlage der Notationen und mithilfe des Kompetenzprofils wird vereinbart und schriftlich festgehalten, welche Kompetenzen die Führungskraft in der Weiterbildung konkret erwerben möchte.

Sollte ein solches Vorgehen nicht möglich sein, muss eine Analyse und Auftragsklärung zu Beginn der eigentlichen Weiterbildungsveranstaltung erfolgen, z.B. im Rahmen eines Gruppengesprächs, in dem die Teilnehmenden von ihren Erfahrungen und Erwartungen an die Weiterbildung sprechen und die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Möglichkeit zum detaillierten Nachfragen hat. Auf dieser Basis kann dann entsprechend die Weiterbildung ggf. angepasst werden. Ein solches Vorgehen erfordert entsprechend eine noch größere Flexibilität, da die Vorbereitung auf die individuellen Erfordernisse weniger vertieft stattfinden kann.

Für unser Beispiel gehen wir aus Gründen der Praktikabilität davon aus, dass die teilnehmenden Führungskräfte insbesondere die Kompetenzen erwerben möchten, die für den Umgang mit der Handlungsanforderung „Die Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ notwendig sind. Aus dieser Handlungsanforderung wurden die folgenden Kompetenzen ausgewählt:

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>20 Die Kita-Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... verfügt über vertiefte Kenntnis spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken. ... kennt ihre Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse. ... weiß um mögliche kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen ihrer Führungspraxis. ... kennt Modelle und Verfahren zur Analyse von Konflikten. ... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs. ... kennt die Methode der Zielvereinbarung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein. ... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert. ... trifft Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und stimmt die Ziele mit denen der Einrichtung ab. ... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese. ... moderiert bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern. 	<ul style="list-style-type: none"> ... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus. ... spricht kritisches Verhalten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf der Sachebene aus. ... nimmt Konflikte wahr und interveniert ggf. rechtzeitig. 	<ul style="list-style-type: none"> ... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst. ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil. ... reflektiert die eigenen Erwartungen an das Team. ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität. ... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder. ... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.

Der Erwerb bzw. die Erweiterung dieser Kompetenzen wird nach der Auftragsklärung mit den Teilnehmenden als Ziel der geplanten Veranstaltung definiert. Gleichermaßen werden – wie in der weiter unten aufgeführten Übersicht, in der die eingesetzten Methoden dargestellt werden, erkennbar – durch die verwendeten Methoden fast immer auch Kompetenzen geschult, die im Kompetenzprofil auch für die Bewältigung anderer Handlungsanforderungen notwendig sind. Solche Kreuzverbindungen regen potenziell einen Prozess handlungsanforderungsübergreifender Kompetenzentwicklung an.

2.4 Format der vorgestellten Weiterbildung

Beim vorliegenden Beispiel handelt es sich um ein viertägiges Modul einer Weiterbildungsreihe, die wenig erfahrene Leitungskräfte berufsbegleitend für ihre Tätigkeit qualifiziert, erfahreneren Leitungen insbesondere die Reflexion wiederkehrender Situationen sowie eine Generierung von Perspektiven ermöglicht. Nach einer ersten zweitägigen Veranstaltung findet eine mehrwöchige Praxisphase statt, gefolgt von einem weiteren Weiterbildungstag, einer zweiten mehrwöchigen Praxisphase und einem abschließenden halben Weiterbildungstag. Durch diesen langfristigen modularisierten Aufbau, der auch Praxisphasen beinhaltet, die systematisch für den Transfer der Weiterbildungsinhalte und den weiteren Kompetenzerwerb genutzt werden, wird kompetenzorientierte Weiterbildung nachhaltig erfolgversprechend: So kann das Gelernte im Alltag angewendet und diese Anwendung nochmals reflektiert werden (Gaigl 2014). Praxisaufgaben werden von den Teilnehmenden definiert und an sich selbst gestellt. Weiterhin unterstützen sich die Teilnehmenden zwischen den Weiterbildungstagen durch Lerntandems gegenseitig (vgl. Kap. C2.5, Tag 2). In der jeweils folgenden Einheit werden die Aufgaben hinsichtlich Bewältigung, Gelingens- wie Misserfolgskriterien analysiert und eine Einschätzung auf der Folie des Kompetenzprofils hinsichtlich der professionellen Weiterentwicklung vorgenommen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner bekommt so die Möglichkeit, weitere sehr praxisnahe Impulse für eine weitere Kompetenzentwicklung zu geben; zudem können Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Gruppe aufgegriffen und gemeinsam Lösungen gefunden werden. Die Praxisphasen sind ein essenzieller Bestandteil der vorgestellten Weiterbildung, da sie den Praxistransfer sicherstellen.

Für die beispielhafte Veranstaltung wurden auf Grundlage der vorhergehenden Analysen der vorhandenen Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe der Teilnehmenden (vgl. Kap. C2.3 „Ziele klären“) entsprechend der individualisierten Auftragsklärung für die einzelnen Tage folgende Schwerpunkte gewählt:

1. Tag	Kennenlernen, (erneute) Erwartungsklärung, theoretische Grundlagen
2. Tag	Kommunikation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
<i>Mehrwöchige Praxisphase, in der, unterstützt durch Lerntandems, die individuelle Bearbeitung und Reflexion einer Praxisaufgabe stattfindet.</i>	
3. Tag	Konflikte und deren Klärung als Aufgabe der Kita-Leitung
<i>Mehrwöchige Praxisphase, in der, unterstützt durch Lerntandems, die individuelle Bearbeitung und Reflexion einer Praxisaufgabe stattfindet.</i>	
4. (halber) Tag	Abschließende Reflexion und Konsolidierung

Am ersten Tag werden die theoretischen Grundlagen gelegt, auf denen am zweiten Tag mit dem Schwerpunktthema „Kommunikation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ aufgebaut wird. In der Praxisphase werden die bisher angeregten Kompetenzen in das eigene praktische Leitungshandeln übertragen und reflektiert. In dieser Phase sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit nun aufkommenden Themen ggf. an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner zu wenden (schriftlich oder telefonisch), damit diese sich verändernden Bedarfe in die Planung eingehen können. Nach einem weiteren Weiterbildungstag, der den Analysen und erneuten Rückmeldungen gemäß „Konflikte“ zum Schwerpunkt hat, folgt eine zweite praktische Phase, die in einen vierten Tag mündet, an dem eine Reflexion und Konsolidierung der erworbenen Kompetenzen stattfindet.

Im nächsten Abschnitt werden die in der beispielhaften Weiterbildung verwendeten Methoden vorgestellt. Zudem wird erläutert, welche Kompetenzen hierbei besondere Berücksichtigung finden. Bei unserem Beispiel für eine Weiterbildung gehen wir von etwa 12 bis 15 teilnehmenden Leitungskräften aus.

2.5 Didaktische Methoden

Im Folgenden werden die didaktischen Methoden des Weiterbildungsbeispiels im Überblick dargestellt. Anstelle eines detaillierten Ablaufplans werden vielmehr die verwendeten Methoden, der Ablauf und seine Besonderheiten differenziert und praxisnah beschrieben. Der didaktische Kommentar macht deutlich, welche (evtl. auch handlungsfeldübergreifenden) Kompetenzen durch die jeweilige Methode Impulse zur Weiterentwicklung erhalten können.

In der Regel haben die drei bis vier Einheiten pro Tag eine Dauer von jeweils 90 Minuten, wobei diese je nach Gruppengröße und Diskussionsfreude der Teilnehmenden variieren kann. Zwischen den Einheiten sollten neben einer Mittagspause auch kürzere Pausen eingeplant werden oder auch Zeit für kleinere Aufwärm- oder Lockerungsübungen, je nach Gruppe und Vorlieben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners. Die meisten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner verfügen über ein breites Repertoire solcher Übungen, die das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden stärken und so indirekt dem Kompetenzerwerb dienen (für weitere Anregungen siehe Rachow 2013, 2012, 2003; Reich 2007; König 2004; Klein 2003; diverse Internetseiten wie z.B. www.spielewiki.org).

Tag 1

... dient dem Kennenlernen, der (erneuten) Erwartungsklä rung sowie der Vermittlung theoretischer Grundlagen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ...reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Kartenabfrage:</p> <p>Die Teilnehmenden suchen aus verschiedenen Postkarten mit Sprüchen und Bildern, Werkzeugen, Instrumenten oder Spielsachen eine oder mehrere heraus, die für sie ihren eigenen Führungsstil, ihre Führungserfahrungen und die ihr zur Verfügung stehenden Führungswerkzeuge repräsentiert. Sie legt sie um ihren Platz herum auf den Boden.</p> <p>Mithilfe der Karten findet anschließend eine Vorstellungsrunde statt, in der sich die Teilnehmenden mit ihren „Werkzeugen“ vorstellen.</p> <p>In einer zweiten Runde werden neue Karten oder Dinge ausgesucht, die repräsentieren, in welchem Bereich sich die Teilnehmenden gern entwickeln würden.</p> <p>In der zweiten Runde schreibt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auf einem Flipchart mit und sammelt so (weitere) Themen und Schwerpunkte der Weiterbildung.</p> <p>Nach einer kurzen Pause, in der das Programm ggf. etwas abgeändert wird, folgt die Vorstellung des Ablaufs für die nächsten Tage.</p> <p>Dauer: ca. 90 Min</p>	<p>Die Kartenabfrage zu Beginn der Weiterbildung bildet den Einstieg in die Reflexion des eigenen Führungsstils. Durch die Auswahl eines Bildes, das die eigenen Erfahrungen und die eigenen Entwicklungswünsche repräsentiert, erfolgt eine Abstraktionsleistung von den alltäglichen Erfahrungen auf eine Metaebene, die den Prozess des Reflektierens anstoßen kann. Die Reflexion ist mit dieser Einheit nicht abgeschlossen, sondern wird im Laufe der Weiterbildung immer weiter aufgegriffen und fortgeführt.</p> <p>Zugleich erfüllt die Übung weitere Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Teilnehmenden lernen sich kennen und erfahren etwas über die anderen. - Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vergewissert sich, dass die in den vorhergehenden Gesprächen abgeklärten Entwicklungsbereiche noch aktuell und vollständig sind und ergänzt diese, falls neue Teilnehmende hinzugekommen sein sollten, mit denen noch kein Gespräch stattgefunden hat. - Die Wünsche der Teilnehmenden werden im vorgestellten Ablaufplan direkt berücksichtigt, was das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei den einzelnen Teilnehmenden erhöht und dadurch auch die Motivation steigert. <p>Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung des Materials - Moderation und Dokumentation - Sicherstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Wissen //</i> ... verfügt über vertiefte Kenntnis spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken.</p> <p><i>// Selbstkompetenz //</i> ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p> <p>... reflektiert die eigenen Erwartungen an das Team.</p>	<p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vielseitige und große Sammlung von Postkarten und Dingen, z.B. auch Werkzeuge, Küchengeräte, Spielzeuge, etc. - Flipchart <p>Spaziergang durch Textbausteine:</p> <p>Über eine Abfrage in die Runde fragt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zunächst die vorhandenen Kenntnisse der Teilnehmenden zu verschiedenen Führungsmodellen und Führungsstilen ab.</p> <p>Dann wird das weitere Vorgehen erklärt: Im Raum sind diverse Textbausteine ausgelegt. Diese bestehen aus DIN A4-Blättern mit einigen wenigen Sätzen oder nachvollziehbaren Stichwörtern, die einen spezifischen Aspekt des Führens prägnant charakterisieren, aufgebaut wie eine Präsentation. Die Teilnehmenden haben nun ca. 20 Minuten Zeit, um sich die Textbausteine zu Führungsmodellen, -stilen und -instrumenten genau anzuschauen (Beispiel-Folien für eine Präsentation zu Führungsstilen, die für den Spaziergang genutzt werden könnten, finden sich in Anhang 1).</p> <p>Diesen Teil der Übung nehmen die Teilnehmenden für sich wahr und gehen noch nicht in den Austausch miteinander, allenfalls Murmeln ist möglich.</p> <p>Nach 20 Minuten können die Teilnehmenden einen Textbaustein auswählen, den sie subjektiv als besonders bedeutsam für ihre eigene Führungspraxis erachten.</p> <p>Danach kehren die Teilnehmenden in die Großgruppe zurück.</p>	<p>Durch die Abfrage der vorhandenen Wissensbestände zu Beginn der Übung aktiviert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vorhandenes Wissen und knüpft somit an bereits bestehende Kompetenzen an.</p> <p>In der folgenden Phase, in der die Teilnehmenden jeder für sich das Material sichten und individuell eine Auswahl dessen treffen, was für sie besonders bedeutsam ist, findet eine Erweiterung des Wissens statt. Zudem muss das neu erworbene Wissen mit den eigenen Erfahrungen verknüpft werden, da eine Priorisierung des Wissens auf Grundlage des eigenen Erfahrungsschatzes gefordert ist.</p> <p>In der Vorstellung des ausgewählten Fragments findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den neu erworbenen Erkenntnissen statt, da es in eigene Worten gefasst und die Verbindung zu den eigenen Erfahrungen aufgezeigt werden muss. Durch die nun systematisierte Reihenfolge werden auch die Bezüge zu den anderen Fragmenten deutlicher, das Wissen kann in einen größeren Kontext eingeordnet und Fragen können geklärt werden.</p> <p>Im Gruppengespräch werden Vor- und Nachteile einzelner Modelle auf der Grundlage der individuellen Erfahrungen diskutiert, wodurch die Reflexion des eigenen Führungs- und Kommunikationsstils gefördert wird.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zeigt eine Präsentation, die die vorab ausgelegten Textbausteine nun in geordneter Reihenfolge zeigt. Die Teilnehmenden melden sich, sobald die Folie mit ihrem 'Textbaustein' erscheint, stellen jeweils den aus eigener Perspektive als bedeutsam erachteten Textbaustein vor und erklären auch, weshalb der Text für sie besonders bedeutsam ist.</p> <p>Durch die Methode des „Spiegels“ erweitert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Erklärungen ggf. um die Ebene der hier evtl. schon erkennbar werdenden Erwartungen an den eigenen Führungsstil und an das Team.</p> <p>Eventuelle Fragen werden mit der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner geklärt. Es folgt eine Diskussion im Plenum zu Chancen und Risiken der einzelnen Stile und Instrumente, die durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner moderiert wird. Hier bringen die Teilnehmenden nochmals ihre eigenen Erfahrungen ein. Die Referentin bzw. der Referent dokumentieren die Ergebnisse auf einem Flipchart.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation mit den relevantesten Führungsmodellen, Führungsstilen und Führungsinstrumenten in digitaler und in ausgedruckter Form (wichtig hier: die einzelnen Folien/Textbausteine müssen auch einzeln, also ohne Kontext, verständlich sein). 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <p>Aufbereitung des geeigneten Materials – dies muss in Bausteine aufgeteilt werden, die auch ohne den passenden Kontext verständlich sind, sowohl in der verständlichen Anmoderation als auch in der Moderation der Schlussrunde.</p> <p>Aufmerksames Zuhören und professionelle Gesprächsführung sind hier schon auf der Ebene der Reflexion anzuregen, z. B. indem sie oder er reformuliert, welche Erwartungen durch die jeweilige Prioritätensetzung sichtbar werden.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Wissen</i> // ... weiß um mögliche kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen ihrer Führungspraxis.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Kleingruppenarbeit: Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner moderiert die Gruppenarbeit sorgfältig an und entwickelt mit den Teilnehmenden Verhaltensregeln für die nun folgende Gruppenarbeit wie z.B. respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander, Verschwiegenheit etc.; außerdem werden die Leitfragen besprochen und vereinbart.</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, in Kleingruppen zu dritt zusammenzukommen (zu Methoden zur Gruppenaufteilung siehe z.B.: Schubach/Beermann 2010; Klein 2003).</p> <p>Jede/Jeder der Teilnehmenden stellt, auf Grundlage des im vorherigen Element enthaltenen Wissens, ihre/seine Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse vor.</p> <p>Die anderen haben die Aufgabe, in einzelnen Schritten ohne Wertungen nachzufragen, welche kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen die jeweils im Mittelpunkt stehende Leitungskraft sich von ihrem Führungsstil erwartet.</p> <p>Nach ca. einer Stunde kommen alle Teilnehmenden im Plenum zusammen, es findet ein gemeinsamer Austausch statt (wichtig: Angebot zum Beitrag, keine Verpflichtung): Welche Erkenntnisse konnten gewonnen werden?</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel: – Flipchart zur Ergebnissicherung</p>	<p>In der Kleingruppe reflektieren die Teilnehmenden die besonderen Bedingungen in ihrer Einrichtung und die angenommenen Wirkungen ihres jeweiligen Führungsstils. Dabei lernen sie unterschiedliche Führungsmethoden und Annahmen anderer Kita-Leitungen kennen.</p> <p>Durch das Besprechen und Vereinbaren der Fragen wird den Teilnehmenden im Vorfeld eine Partizipationsmöglichkeit angeboten – gleichermaßen ein Aspekt von Leitung bzw. eines spezifischen Führungsstils; dieser Aspekt kann in der abschließenden Runde nochmals von der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner aufgegriffen werden.</p> <p>Das aktive Nachfragen fördert die gemeinsame Reflexion, eigene implizite Annahmen werden in der Runde ausgesprochen und dadurch auch hinterfragbar. Die Möglichkeiten und Grenzen des individuellen Handelns werden explizit.</p> <p>Im geschützten Raum des Gruppengesprächs können die Teilnehmenden selbstkritisch gemeinsam mit den anderen reflektieren, welche positiven oder auch weniger positiven Folgen das aktuelle Verhalten nach sich ziehen könnte. Das Gespräch in der Kleingruppe wird sehr individuell und persönlich geführt.</p> <p>Durch die folgende Arbeit in der Großgruppe werden die Erkenntnisse auf einem abstrakteren Niveau zusammengetragen und diskutiert.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
		<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Moderation der Großgruppe - Unterstützung bei Fragen, vielleicht auch bei der Suche nach Veränderungsmöglichkeiten - Sensible und verantwortungsbewusste Anleitung der Gruppenarbeit: schafft bei den Teilnehmenden ein Bewusstsein dafür, dass ein respektvoller und wertbewusster Umgang miteinander die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit in der für diese Aufgabe erforderlichen Offenheit ist. - Abstrahieren von den sehr persönlichen Ergebnissen der Gruppenarbeit; Zusammenfassung zu allgemeingültigen Erkenntnissen - ggf. Unterstützung bei der Bearbeitung von evtl. aufgetretenen Problemen

Tag 2 ... hat den Schwerpunkt „Mitarbeitergespräche“.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// Wissen // ... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs</p> <p>... kennt die Methode der Zielvereinbarung</p>	<p>Brainstorming und Gallery Walk (oder auch Postersession, Macke u. a. 2012, S. 247 f.)</p> <p>Individuelles schriftliches Brainstorming zum Thema Mitarbeitergespräch</p> <p>Die Teilnehmenden werden zufälligen Zweiergruppen zugeordnet, die per Los jeweils eine spezifische Methode des Mitarbeitergesprächs ziehen.</p> <p>Zu ihrem Thema erhält jede Zweiergruppe schriftliche Informationen (ca. eine DIN A4-Seite mit den wichtigsten theoretischen Grundlagen, z. B. Ziele der jeweiligen Methode), die sie in einem Zeitraum von ca. 45 Minuten auf einem Flipchart möglichst anschaulich aufbereiten. Dazu können Bilder verwendet werden wie z. B. Ausschnitte aus Zeitschriften oder Postkarten etc.; als Variante kann auch eine Grafik entwickelt werden.</p> <p>In der kommenden Phase geht jeweils ein Teilnehmender pro Gruppe umher und schaut sich die anderen Posten an bzw. lässt sich diese von der dort anwesenden Person erläutern. Nach einer festgelegten Zeit wird gewechselt.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flipchartpapier - Stellwände - Bilder aus Zeitschriften, Stifte etc. 	<p>Durch ein <i>Brainstorming</i> zum Thema Mitarbeitergespräch werden Ideen, Erfahrungen und Assoziationen abgefragt und auch vorhandenes Vorwissen aktiviert.</p> <p>Durch die Zweiergruppenarbeit vor dem eigentlichen <i>Gallery Walk</i> vertiefen die Teilnehmenden ein Thema. Die Visualisierung regt dabei an, einen eigenen, persönlichen Zugang zu dem Wissen zu entwickeln.</p> <p>Durch die Phase des <i>Gallery Walks</i> vermitteln sich die Teilnehmenden gegenseitig das notwendige Wissen und festigen durch die geforderten Erklärungen nochmals ihr eigenes Wissen über Methoden und Ziele verschiedener Formen von Mitarbeitergesprächen.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Klare Kommunikation von Zeiteinheiten - Vorbereitung der Themen in passendes Material für die Zweierarbeit - Bereitstellung von Papier, Stellwänden, bunten Stiften, Kleber, Bildern, Zeitungsausschnitten usw.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert.</p> <p>... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p>... trifft Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und stimmt die Ziele mit denen der Einrichtung ab.</p>	<p>Fallvignettenarbeit mit nachfolgendem Rollenspiel</p> <p>Die Teilnehmenden sehen per Video zwei Fallvignetten eines Mitarbeitergesprächs, in dem ein Fehlverhalten einer Mitarbeiterin (z.B. Verletzung des Datenschutzes) besprochen wird. Die Leitung im ersten Gespräch verhält sich sehr destruktiv, grenzüberschreitend und defizitorientiert. (Sofern keine Videosequenz vorhanden ist, können hier schriftliche Versionen verwendet werden).</p> <p>In Kleingruppen mit jeweils drei Personen diskutieren die Teilnehmenden, was in dem ersten Gespräch weniger gut gelaufen ist.</p> <p>Sie dokumentieren (ggf. in einer Mindmap) in positiven Botschaften, wie die Leitung sich in einem Mitarbeitergespräch verhalten sollte und ergänzen jede Botschaft mit zwei beispielhaften Verhaltensankern, also sichtbaren und somit von außen überprüfbaren Verhaltensweisen.</p> <p>Im gemeinsamen Gruppengespräch werden die Ergebnisse zusammengetragen.</p>	<p>Die Methode orientiert sich an der bewährten und bekannten Methode des „Cognitive Apprenticeship“ (Reich 2007; ähnlich auch „Behavior Modeling“ bei Salas u.a. 2012) und kombiniert diese mit dem Prinzip des „Lernens an Fehlern“. Dabei handelt es sich um Methoden, die sich empirisch als besonders nachhaltig und wirksam in Weiterbildungsprozessen erwiesen haben (vgl. zusammenfassend Hoffer in diesem Band).</p> <p>Die vier Schritte in diesem Prozess des „Cognitive Apprenticeship“ sind:</p> <p>Modeling (Vorführen),</p> <p>Scaffolding (unterstützte Eigentätigkeit),</p> <p>Fading (Nachlassen der Unterstützung durch den Lehrenden bei steigender Kompetenz der Lernenden)</p> <p>und Coaching (betreutes Beobachten) (Reich 2007).</p> <p>Diese werden bei diesem Vorgehen leicht abgewandelt, da ein negatives Beispiel gegeben wird.</p>
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst.</p> <p>... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder.</p> <p>... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.</p>	<p>Die Teilnehmenden kehren danach wieder in ihre Kleingruppe zurück.</p> <p>In einem Rollenspiel übernimmt jeder Teilnehmende jede Rolle einmal, einer der Teilnehmenden ist „Beobachter“.</p> <p>Nach jeder „Runde“ sprechen die Teilnehmenden über ihre jeweiligen Beobachtungen und Empfindungen in ihren Rollen und geben sich detailliertes Feedback.</p>	<p>Auf der Grundlage einer „negativen“ Fallvignette wird von den Teilnehmenden selbst erarbeitet, welches Verhalten wünschenswert ist. Damit dies auf einem konkreten, „überprüfbaren“ Niveau geschieht, werden Verhaltensanker verwendet.</p> <p>In die Kleingruppenarbeit können eigene Erfahrungen einfließen, ohne dass eine Einzelperson evtl. „bloßgestellt“ wird.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Je nach individuell gewähltem Projekt werden mit unterschiedlicher Gewichtung die folgenden Kompetenzen geschult:</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p> <p>... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst.</p>	<p>Abschließend werden in der Großgruppe die Empfindungen in den einzelnen Rollen besprochen und ggf. die vorher gesammelten Erkenntnisse ergänzt.</p> <p>Dauer: ca. 180 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video oder detaillierte schriftliche Version einer Fallvignette - Papier, Stifte 	<p>In dem folgenden Rollenspiel üben die Teilnehmenden, unterstützt durch die Gruppe, selbst ein konfliktreiches Gespräch zu führen. Durch das Feedback der Gruppe können sie ihre individuellen Sozial- und Selbstkompetenzen weiterentwickeln.</p> <p>Der nächste Baustein (Praxisorientiertes Lernen) gehört ebenfalls noch zu dieser Einheit und fördert die selbstständigere Durchführung und somit den Transfer in die Praxis.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung einer passenden Fallvignette (Video oder schriftlich) - Klare und verständliche Moderation der Aufgaben, insbesondere des Rollenspiels mit den entsprechenden Regeln - Dokumentation der Ergebnisse - Bei der Gruppenarbeit ggf. unterstützend zur Verfügung stehen
	<p>Projektorientiertes Lernen: individualisierte Praxisprojekte mit Lerntandem (Bodenburg 2014; Reich 2007; Besser 2004;)</p> <p>Jeder der Teilnehmenden macht eine Liste mit ausstehenden Gesprächen und/oder konfliktreichen Situationen, die sie/er in den letzten Wochen in der eigenen Einrichtung erlebt hat. Eine Hilfe sind hierbei die Brainstorming-Notizen vom Beginn der Weiterbildung (Postkarte als Bild für die Kompetenzen, in denen Weiterentwicklung als notwendig angesehen bzw. gewünscht wird).</p> <p>Anschließend kommen die Teilnehmenden zu Zweiertams (Lerntandems) zusammen.</p>	<p>Durch ein selbst gewähltes Praxisvorhaben wird die Brücke in die eigene Einrichtung geschlagen. Die in der Weiterbildung bisher erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen werden in diesem Übungsprojekt – angepasst an die eigenen Bedürfnisse – umgesetzt (Bodenburg 2014).</p> <p>Durch die Überlegungen vor der Auswahl des eigenen Projekts werden auf der Folie der Weiterbildung nochmals die eigenen Erfahrungen reflektiert und dann im Zweierteam besprochen.</p> <p>Welche der sozialen bzw. persönlichen Kompetenzen genau durch diese projektorientierte Handlung gefördert werden, ist von den Projekten der Teilnehmenden abhängig und einzuschätzen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder.</p> <p>... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert.</p> <p>... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus.</p>	<p>Anhand der Liste besprechen die Tandems, welche Themen in Form eines Mitarbeitergesprächs in der nächsten Zeit zu bearbeiten sind.</p> <p>Ein persönliches Vorhaben (Praxisprojekt) wird für beide Teilnehmenden formuliert.</p> <p>Es wird dokumentiert, wie das jeweilige Vorgehen genau aussehen sollte (inklusive Zeitplan), die konkreten Ziele (mit Teilzielen) werden benannt. Es wird festgelegt, wie die Dokumentation stattfinden soll und wie und woran erkennbar wäre, dass die Ziele erreicht wurden.</p> <p>Die Teams verabreden einen Zeitpunkt (ggf. vor dem nächsten Weiterbildungstag), zu dem sie sich nochmals treffen und über den Erfolg dieser „Hausaufgabe“ sprechen.</p> <p>Der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner werden in der Praxisphase evtl. auftauchende Themen schriftlich oder telefonisch mitgeteilt, so dass das Programm der folgenden Weiterbildungstage ggf. angepasst werden kann.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentationsblätter für die Zielvereinbarungen 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Die Verbindlichkeit der Arrangements und deren Sinn deutlich darstellen: Die Praxisphase ist Teil der Weiterbildung! - Um Rückmeldungen zu evtl. auftauchenden „neuen“ Themen bitten - Geeignete Dokumentationsblätter zur Verfügung stellen
<p>Praxisphase 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durchführung und Dokumentation der individualisierten Praxisprojekte (Schwerpunkt Mitarbeitergespräch) - Treffen der Lern tandems - Rückmeldung evtl. auftauchender Themen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner 		

Tag 3

... widmet sich dem Thema „Konflikte und deren Klärung als Aufgabe der Kita-Leitung“. (entsprechend der an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner rückgemeldeten Bedarfe aus Praxisphase 1)

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Reflexion des projektorientierten Lernens in Lerntandems In der Großgruppe werden die Erfahrungen aus den Lerntandems zusammengetragen, Schwierigkeiten reflektiert und Themen für eine weitere Phase gesammelt (je nach Aufgabenstellung wird eine Phase, in der die Tandems zusammen kommen und sich gegenseitig berichten, vorangestellt).</p>	<p>Diese „Evaluation“ und Praxisbesprechung konsolidiert die erlernten bzw. erweiterten Kompetenzen und macht den Teilnehmenden deutlich, was sie bisher bereits gelernt haben. Der Austausch ermöglicht es den Teilnehmenden, voneinander zu lernen. Für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner ist sie als Rückmeldung notwendig, damit sie bzw. er das Format den Erfahrungen entsprechend anpassen kann.</p>
<p>// <i>Wissen</i> // ... kennt Modelle und Verfahren zur Analyse von Konflikten.</p>	<p>Stationenlernen (Reich 2007) Aufgezeigt werden hier als Grundlagenwissen die Konflikt-Definition und das Stufenmodell nach Friedrich Glasl (2013) Zur Vorbereitung werden ca. drei Arbeitsstationen im Raum verteilt, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen und von allen Teilnehmenden durchlaufen werden. Die Teilnehmenden bilden zu zweit Kleingruppen (hier ggf. darauf hinweisen, dass die zuvor zusammenarbeitenden Tandems aufgelöst werden und neue Konstellationen zu suchen sind). Es bietet sich z. B. an, eine Station zu den Definitionen zu gestalten, an der die Teilnehmenden zunächst eine eigene Definition von „Konflikt“ notieren sollen, die sie anschließend mit der Definition von Friedrich Glasl auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin vergleichen können.</p>	<p>Der Vorteil der handlungsfördernden Methode des Stationenlernens ist, dass die Teilnehmenden neben den inhaltlichen auch ihre sozialen Kompetenzen schulen. Die Methode lässt sich zudem auf der Ebene der einzelnen Stationen optimal mit weiteren Methoden kombinieren. Die Lernenden werden somit auf verschiedenen Ebenen und Sinneskanälen angesprochen, wodurch der Anspruch der Methodenvielfalt erfüllt wird (Reich 2012). Durch die selbstständige individualisierte Aneignung des Stoffs kann jeder Lernende zudem im eigenen Tempo vorgehen und sich das zu vermittelnde Wissen aneignen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Fertigkeiten //</i> ... moderiert bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern.</p> <p><i>// Sozialkompetenz //</i> ... nimmt Konflikte wahr und interveniert ggf. rechtzeitig.</p>	<p>Als zweite Station wird das Stufenmodell zur Konflikteskalation von Friedrich Glasl vorgestellt. Die Teilnehmenden lesen hierzu einen Text und visualisieren mit einer Mindmap für sich selbst das Stufenmodell auf einem Zettel.</p> <p>Bei der dritten Station, die von allen Teilnehmenden erst nach der zweiten Station bearbeitet werden kann, liegt eine schriftliche Fallvignette vor. Die Teilnehmenden ordnen die Phasen, die sie in der Fallvignette vorfinden, dem Glasl'schen Modell der Konflikteskalation zu.</p> <p>Nachdem alle Teilnehmenden alle Stufen durchlaufen haben, werden die Ergebnisse ebenso wie offene Fragen in der Gruppe diskutiert.</p> <p>Dauer: 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material für die Stationen: Aufgabenzettel, schriftliche Fallvignette - Notizpapier 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorgfältige individuelle Vorbereitung der Lernstationen - Klare und verständliche Anmoderation - Während der eigentlichen Durchführung steht sie oder er im Hintergrund für evtl. aufkommende Fragen zur Verfügung. - In der folgenden Nachbesprechung übernimmt sie oder er wie immer die moderierende Funktion.
	<p>Kollegiale Beratung mit Rollenspiel</p> <p>Im Gruppengespräch mit der gesamten Gruppe schildern die Teilnehmenden Konflikte, die sie als Leitung erlebt haben.</p> <p>Ein Konflikt wird mit Zustimmung der entsprechenden Teilnehmenden ausgewählt.</p> <p>Die ausgewählte Situation wird von den Teilnehmenden nach genauer Einweisung des Betroffenen nachgespielt.</p>	<p>Durch diese Methode bearbeiten die Teilnehmenden tatsächlich bestehende Probleme und üben die konkret notwendigen Fertigkeiten, die nötig sind, um in dieser Situation erfolgreich zu agieren.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität. ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein. ... spricht kritisches Verhalten von Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern auf der Sachebene aus.</p>	<p>Nach dem Rollenspiel werden die Spielenden wieder aus ihren Rollen entlassen. Im Plenum diskutieren die Teilnehmenden dann, während die Fallstellerin zunächst ausschließlich zuhört. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner moderiert und stellt die folgenden Fragen: – Direkte Anfrage an die Darstellenden: Wie ist es euch im Spiel und eurer Rolle ergangen? (wichtig: vorher aus der Rolle wieder aussteigen, deutliche Kennzeichnung) – Welche Handlungen und Gefühlsäußerungen haben die anderen Teilnehmenden beobachtet? – Alle mit Ausnahme der Fallstellerin: Auf welcher Stufe befindet sich der Konflikt? – Lösungsmöglichkeiten – Kommentierung der Lösungsmöglichkeiten durch die Fallstellerin und Beantwortung der Frage: Welche Unterstützung benötigt die Fallstellerin, um das Lösungshandeln vollziehen zu können? – Übertragung auf die eigene Situation: Welche Erkenntnisse ziehen die anderen Teilnehmenden daraus?</p> <p>Nach einer Pause können weitere Fälle bearbeitet werden. Dauer: je nach Anzahl der bearbeiteten Fälle Hilfsmittel: keine</p>	<p>Das Rollenspiel ermöglicht es, bestimmte Lebenssituationen spielerisch nachzempfinden und dabei unbekanntere Hintergründe und Motive des Handelns kennenzulernen und zu analysieren. Wahrnehmung, Empathie, Flexibilität, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit werden gefördert (Bodenburg 2014; Reich 2007). Richtig angewendet ermöglicht diese Methode eine vertiefte Analyse z. B. von Konfliktsituationen, von der auch die nicht aktiv teilnehmenden Beobachtenden profitieren.</p> <p>Durch die hier ebenfalls verwendete kollegiale Beratung wird die Lösungskompetenz der Gruppe aktiviert. Zudem bekommen die Teilnehmenden das Gefühl, sich in der Gruppe gegenseitig aktiv unterstützen zu können, was wiederum den Transfer in die Praxis fördert.</p> <p>Varianten: Verschiedenste Varianten sind denkbar, z. B. kann die betroffene Person mitwirken oder zunächst nur zuschauen, nach der Besprechung können die Lösungsansätze in einem weiteren Rollenspiel ausprobiert werden.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Um die Methode des Rollenspiels richtig zu handhaben, sollte die Weiterbildnerin/der Weiterbildner über vertiefte Erfahrungen und Wissen verfügen, da durchaus auch Ängste oder Vorbehalte aufgelöst werden können (zur Verwendung von Rollenspielen im Weiterbildungskontext siehe z. B. Schaller 2006; Weidenmann 2004; Schulz von Thun 1999).

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Da das Praxisprojekt individualisiert ist, werden unterschiedliche Kompetenzen entwickelt (s.o.)</p>	<p>Wiederholung Projektorientiertes Lernen durch individualisierte Praxisprojekte mit Lerntandems am Beispiel der Bearbeitung eines Konflikts in der eigenen Einrichtung</p>	
<p>Praxisphase 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durchführung und Dokumentation der Praxisprojekte mit Schwerpunkt „Konfliktklärung“ - Treffen der Lerntandems - Rückmeldung evtl. auftauchender Themen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner 		

Tag 4

... dient der Reflexion und der abschließenden Konsolidierung.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Wiederholung</p> <p>Reflexion des projektorientierten Lernens in Lern tandems (s.o.); Thematisierung von Themenkomplexen, die während der Praxisphase auftauchen</p>	<p>s.o.</p>
<h3>Abschluss und Reflexion</h3>		
	<p>Mindmapping</p> <p>In Kleingruppen mit jeweils ca. drei Personen fassen die Teilnehmenden die für sie wichtigsten Erkenntnisse und Lernprozesse visualisiert in einer Mindmap zusammen.</p> <p>Alle Teilnehmenden ergänzen individuell und personalisiert die eigenen Entwicklungsziele, evtl. unter nochmaligem Rückgriff auf die Postkarten-Abfrage zu Beginn der Weiterbildung. Es werden Entwicklung wie auch weiterhin bestehende Entwicklungsbedarfe und konkrete Schritte dorthin benannt.</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner dokumentiert dies, so dass alle Teilnehmenden dies zu ihren Unterlagen nehmen können.</p> <p>Dauer: 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - große Papierbögen, Stifte - Notizpapier 	<p>Dient der Wiederholung, Verfestigung und Konsolidierung</p> <p>Durch weitere Entwicklungsziele wird der Transfer der erworbenen Kompetenzen gefördert.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderation - Entsprechendes Material zur Verfügung stellen

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Fertigkeiten //</i> ... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p><i>// Selbstkompetenz //</i> ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Feedbackrunde mit „Geschenken“ (Fuchs/Kersten 2005)</p> <p>Alle Teilnehmenden bekommen über ein Losverfahren drei andere „zugeteilt“.</p> <p>In einer Stillarbeitsphase überlegen sich alle Teilnehmenden symbolische „Geschenke“, die sie den drei Personen mit auf den Weg geben wollen.</p> <p>In der abschließenden Runde sind alle Teilnehmenden nacheinander an der Reihe und bekommen ihre „Geschenke“, die sie annehmen oder ablehnen können.</p> <p>Danach können sie der Gruppe und der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner ebenfalls ein „Geschenk“ geben.</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner könnte zum Ende auch einen symbolischen Gegenstand an die Teilnehmenden überreichen.</p> <p>Danach verabschieden sich alle durch eine symbolische Tür.</p> <p>Dauer: je nach Teilnehmendenzahl, ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine, außer evtl. symbolische Gegenstände 	<p>Durch die Überlegung, welchen symbolischen Gegenstand man jemand anderem mitgeben möchte, wird die soziale Kompetenz geschult, auf die Stärken und Schwächen anderer einzugehen.</p> <p>Durch das „Erhalten“ von Geschenken wird zudem die Selbstreflexion angeregt.</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner erhält eine persönliche Rückmeldung.</p> <p>Zudem dient diese Runde der symbolischen Verabschiedung aus der Weiterbildung und aus der Gruppe.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderation - Regeln einhalten, z. B. darf jeder auch ablehnen, jeder hat genügend Zeit

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22.03.2011. Berlin
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Beher, 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
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Fuchs, Rainer M./Kersten, Ralph (2005): Seminar methoden kreativ. Werkzeugkasten für Traineeinnen und Trainer. Offenbach
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. Aufl. Bern
- Klein, Zamyat M. (2003): Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Offenbach
- König, Stefan (2004): Warming-up in Seminar und Training. Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen. 2. Aufl. Weinheim/Basel
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, S. 164–179
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2012): Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Mit Methodensammlung „Besser lehren“. Weinheim
- Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 117–128

- Pietsch, Stefanie/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Ullrich-Runge, Claudia (im Erscheinen): Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege. Schwerpunkt: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren. Manual Kompetenzorientierte Methodik-Didaktik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung/Deutsches Jugendinstitut. Bonn/München
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2002): Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Bonn
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2012): Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 4. Aufl. Bonn
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2013): Spielbar III: 60 Trainer präsentieren 83 frische Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 3. Aufl. Bonn
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Aufl. Weinheim
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): Methodenpool. www.methodenpool.uni-koeln.de (03.06.2014)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim, S. 601–646
- Salas, Eduardo/Tannenbaum, Scott I./Kraiger, Kurt/Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012): The science of training and development in organizations: What matters in practice. In: Psychological Science in the Public Interest, 13 (2), S. 74–101
- Schubach, Monika/Beermann, Susanne (2010): Spiele für Workshops und Seminare. 2. Aufl. Freiburg
- Schaller, Roger (2006): Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. 2. Aufl. Weinheim
- Schulz von Thun, Friedemann (1999): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim/Basel/Berlin
- Weidenmann, Bernd (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 6. Aufl. Weinheim/Basel

Anhang 1

Beispiele für Textbausteine zur Methode „Spaziergang durch Textbausteine“ (1. Tag)

Textbaustein 1

- Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten
- akzeptiert Entscheidungen anderer
- vermeidet Parteinahme
- ist bei Konflikten neutral oder versucht, sich herauszuhalten
- regt sich selten auf
- Humor anderer wird als verfehlt angesehen
- strengt sich nur soweit wie nötig an

Textbaustein 2

- Der Erfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, dass der Einfluss persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird
- legt Wert darauf, Entscheidungen zu treffen, die ausgeführt werden
- tritt für eigene Ideen vorbehaltlos ein – auch wenn andere verletzt werden
- setzt sich bei Konflikten durch und beseitigt sie
- verteidigt sich und leistet Widerstand, wenn etwas schief läuft
- scharfer Humor
- treibt sich und andere an

Textbaustein 3

- Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach guten zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo
- legt großen Wert auf gute Beziehungen
- akzeptiert eher Meinungen anderer als eigene durchzusetzen
- bemüht, Menschen zusammenzubringen und Konflikte zu vermeiden
- Humor hilft, von Spannungen abzulenken und freundliche Beziehungen zu pflegen
- führt selten – unterstützt

Textbaustein 4

- Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun, und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral
- bemüht sich um pragmatische –aber nicht perfekte – Entscheidungen
- nimmt bei abweichenden Ideen/Meinungen anderer mittlere Position ein
- versucht, bei Konflikten fair und fest zu bleiben
- ist unter Spannung unsicher, welcher Weg eingeschlagen werden soll
- setzt Humor auch ein, um eigene Position abzusichern
- versucht, gleichmäßiges Arbeitstempo einzuhalten

Textbaustein 5

- Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter und gegenseitige Abhängigkeit im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung
- legt Wert auf Entscheidungen, die durch Verständnis und Einverständnis getragen werden
- hört gut zu
- hat ausgeprägte eigene Überzeugungen
- ändert bei überzeugenden Alternativen eigene Meinung
- sucht bei Konflikten nach Gründen, Lösungsmöglichkeiten und Alternativen
- ist bei Erregung beherrscht, obwohl Ungeduld sichtbar wird
- besitzt situationsangemessenen Humor
- andere folgen ihm/ihr

Anhang 2

Präsentation für Tag 1 zu Führungsstilen und Führungsmodellen als Abschluss der Methode „Spaziergang durch Textbausteine“

Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente

Kompetenzorientierte Weiterbildung für Führungskräfte

Rieke Hoffer & Michael Wünsche

Führungsstile nach Blake & Mouton

hoch	9	1.9 Führungsstil Arbeitsatmosphäre & Berücksichtigung der persönlichen Belange stehen im Vordergrund.								9.9 Führungsstil Hohes Leistungsstreben bei gleichzeitig starker Berücksichtigung der Mitarbeiterlage.
	8									
Mitarbeiterorientierung	7									
	6									
	5									
gering	4	1.1 Führungsstil Minimale Anstrengungen zur Erreichung der Leistung und guter Arbeitsatmosphäre.								9.1 Führungsstil Streben nach Höchstleistung, ohne Rücksichtnahme auf die Belange der Mitarbeiter.
	3									
	2									
	1									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		gering		Produktionsorientierung				hoch		

(vgl. Steinmann/Schreyögg 2000: 599)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 1,1-Führungsverhalten „Überlebens-Management“

- Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten
- akzeptiert Entscheidungen anderer
- vermeidet Parteinahme
- ist bei Konflikten neutral oder versucht, sich herauszuhalten
- regt sich selten auf
- Humor anderer wird als verfehlt angesehen
- strengt sich nur soweit wie nötig an

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 9,1-Führungsverhalten „Befehl-Gehorsam-Management“

- Der Erfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, dass der Einfluss persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird
- legt Wert darauf, Entscheidungen zu treffen, die ausgeführt werden
- tritt für eigene Ideen vorbehaltlos ein – auch wenn andere verletzt werden
- setzt sich bei Konflikten durch und beseitigt sie
- verteidigt sich und leistet Widerstand, wenn etwas schief läuft
- scharfer Humor
- treibt sich und andere an

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 1,9-Führungsverhalten „Glacéhandschuh-Management“

- Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach guten zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo
- legt großen Wert auf gute Beziehungen
- akzeptiert eher Meinungen anderer als eigene durchzusetzen
- bemüht, Menschen zusammenzubringen und Konflikte zu vermeiden
- Humor hilft, von Spannungen abzulenken und freundliche Beziehungen zu pflegen
- führt selten – unterstützt

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 5,5-Führungsverhalten „Organisations-Management“

- Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun, und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral
- bemüht sich um pragmatische – aber nicht perfekte – Entscheidungen
- nimmt bei abweichenden Ideen/Meinungen anderer mittlere Position ein
- versucht, bei Konflikten fair und fest zu bleiben
- ist unter Spannung unsicher, welcher Weg eingeschlagen werden soll
- setzt Humor auch ein, um eigene Position abzusichern
- versucht, gleichmäßiges Arbeitstempo einzuhalten

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 9.9-Führungsverhalten „Team-Management“

- Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter und gegenseitige Abhängigkeit im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung
- legt Wert auf Entscheidungen, die durch Verständnis und Einverständnis getragen werden
- hört gut zu
- hat ausgeprägte eigene Überzeugungen
- ändert bei überzeugenden Alternativen eigene Meinung
- sucht bei Konflikten nach Gründen, Lösungsmöglichkeiten und Alternativen
- ist bei Erregung beherrscht, obwohl Ungeduld sichtbar wird
- besitzt situationsangemessenen Humor
- andere folgen ihm/ihr

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Leistungsstile

- Befehlender Führungsstil
- Fordernder Führungsstil
- Demokratischer Führungsstil
- Gefühlorientierter Führungsstil
- Coachender Führungsstil
- Visionärer Führungsstil

(Goleman u. a. 2002)

Befehlend

Der befehlende Stil erwartet, dass Anweisungen befolgt und nicht hinterfragt werden. Er setzt das Vertrauen seiner Mitarbeiter in seine Person voraus und ist nicht bereit, seine Vorgehensweise näher zu erklären. Die befehlende Führungskraft will die Situation stets unter Kontrolle haben, teilt wenig Lob, aber viel Kritik aus und mindert kontinuierlich die Motivation der Gruppe. Dem Team wird der Sinn seiner Arbeit genommen, kein Feedback gegeben und die Zufriedenheit untergraben. Der befehlende Stil wirkt sich am schlechtesten auf das Klima aus, kann aber in bestimmten Situationen und mit Klugheit durchaus sinnvoll eingesetzt werden (z.B. im Notfall, bei Operationen). Um diesen Stil gekonnt anzuwenden, braucht es bereits viel Erfahrung und ein hohes Maß an emotionaler Selbstkontrolle.

(Goleman o.J.)

Fordernd

Eine fordernde Führungskraft steckt hohe Ziele und erwartet hohe Leistungsbereitschaft von ihren Mitarbeitern. Mit 90%-iger Leistung gibt sich diese Führungskraft nicht zufrieden. Es muss am Limit gearbeitet und größtmöglicher Output erzielt werden. Die Gruppe muss alles aus sich heraus-holen. Kurzzeitig kann dieser Führungsstil gekoppelt mit einer starken Gruppe mit viel Motivation, Zielstrebigkeit und Kompetenz, außerordentliche Ziele erreichen. In manchen Situationen kann der fordernde Stil enorme Höchstleistungen bewirken. Auf Dauer wirkt sich dieser Stil aber negativ auf das Klima aus, da er über längere Zeit angewendet, das Team überfordert, zu stark unter Druck setzt und somit auch der Moral und der Leistung schadet.

(Goleman o.J.)

Demokratisch

Personen, die den demokratischen Stil anwenden, vertrauen auf das Wissen und die Kompetenzen ihrer Gruppenmitglieder. Sie werden nach ihrer Meinung gefragt, gehört, informiert und oft auch direkt in den Entscheidungsprozess mit eingebunden. Demokratische Führungskräfte sind sich bewusst, dass ihr Team oftmals besser über ein bestimmtes Thema Bescheid weiß als sie selbst und nutzt die Stärken der Gruppe einerseits, um bessere Ergebnisse zu erzielen und andererseits, um Verständnis für Entscheidungen zu bewirken. Entscheidungen und Ziele, die direkt von der Gruppe kommen, werden meist eher verfolgt, verstanden und akzeptiert, als wenn sie vorgegeben werden. Gefahr: In manchen Situationen sind von einer Führungskraft Entscheidungen gefordert. Sie soll einen Weg vorgeben. Wird der demokratische Stil übertrieben, so kann er sowohl zu Streitigkeiten innerhalb des Teams, als auch zu Ziellosigkeit und zum ständigen Aufschieben von Entscheidungen führen.

(Goleman o.J.)

Gefühlsorientiert

Die gefühlsorientierte Führungskraft geht offen mit Emotionen um. Ehrlichkeit und Bekenntnis zu den eigenen Gefühlen stehen hier im Vordergrund. Durch das Zeigen von Emotionen öffnen sich die Gruppenmitglieder einander, und das Vertrauen sowie der Zusammenhalt steigen. Er gibt daher die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter einzugehen und im Team für Zufriedenheit zu sorgen. Dieser Stil wirkt sich zwar nicht direkt auf eine Steigerung der Effizienz und des Outputs aus, allerdings stärkt der gefühlsorientierte Stil die Loyalität und Verbundenheit. Er wird besonders für die Steigerung der Motivation und des Teamgefühls verwendet. Es muss jedoch unbedingt darauf geachtet werden, dass die Arbeitsleistung der Mitarbeiter nicht nachlässt. Der gefühlsorientierte Stil sollte überwiegend in Kombination mit anderen Führungsstilen eingesetzt werden. Ebenfalls ist dieser Stil dann sinnvoll, wenn sich emotional „abgestumpfte“ Personen im Team befinden, die nicht auf das Teamwohl achten.

(Goleman o.J.)

Coachend

Der coachende Führungsstil konzentriert sich auf die Stärken der einzelnen Teammitglieder und koordiniert diese, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Er orientiert sich an der persönlichen Entwicklung und nicht an der Bewältigung konkreter Aufgaben. Die Führungskraft baut durch persönliche Gespräche eine Beziehung zu den Mitarbeitern auf, zeigt ihnen ihr Potenzial und schafft somit Vertrauen. Coachende Führungskräfte bringen die individuellen Ziele mit den Zielen der Organisation in Einklang. Bei falscher Anwendung besteht die Gefahr, dass die Mitarbeiter zu aufgabenbezogen geführt werden und ihnen immer Anweisungen gegeben werden müssen. Dies ist jedoch nicht die Absicht des coachenden Stils.

Im sportlichen Bereich wird sehr oft mit diesem emotionalen Führungsstil gearbeitet, um Leistungen zu erzielen.

(Goleman o.J.)

Visionär

Der visionäre Führungsstil betrachtet jede einzelne Aufgabe der Teammitglieder als Beitrag zum Ganzen. Er gibt den Menschen eine „Vision“, ein übergeordnetes Ziel, aber nicht den Weg dorthin, denn diesen sollen sie selbst finden. Die Gruppenmitglieder sind stolz, mit ihrer Arbeit dazu beizutragen, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Der visionäre Führungsstil bindet außerdem die Mitarbeiter emotional an die Führungskraft und die Organisation. Werte, Ziele, die große „Vision“ und die Verwirklichung gemeinsamer Träume stärken den Teamgeist und geben den Menschen Verantwortung und Vertrauen.

Eine Gefahr hierbei kann sich ergeben, wenn der Leader weniger Wissen hat als die Mitarbeiter. Die Mitarbeiter betrachten den Leader dann als „Wichtigmacher“, der wenig beiträgt und nur von einer großen Vision spricht – ohne handfeste Dinge dafür zu tun. Hilfsorganisationen wie Greenpeace u.ä. arbeiten sehr oft mit einer visionären Einstellung. Die Vision, die Welt besser zu machen, steht dabei im Vordergrund und motiviert die Mitarbeiter.

(Goleman o.J.)

Die sieben Kompetenzen des transformationalen Führungsstils:

- Transformationale Führungskräfte sind Vorbild und schaffen Vertrauen (Identification).
- Transformationale Führungskräfte motivieren durch Herausforderungen, die auf Werten basieren (Inspiration).
- Sie regen zur selbstständigen, kreativen Problemlösung an (Stimulation).
- Individuelle Förderung und Coaching (Consideration)
- Effektive Kommunikation (Fairness)
- Unternehmerische Haltung (Innovation)
- Umsetzungsstärke (Ergebnisorientierung)

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Transformationale Führungskräfte sind Vorbild und schaffen Vertrauen (Identification)

Sie verhalten sich in einer Weise, die Respekt, Bewunderung und Vertrauen bei ihren Mitarbeitern bewirkt; sie sind verlässlich in ihren Worten und Taten und erfüllen hohe ethische und moralische Standards; außerdem stellen sie das Gesamtinteresse (ihrer Organisation) über ihre persönlichen, selbstbezogenen Ziele und Vorteile. Folge: Diese Art der Einflussnahme ist wesentlich wirksamer als jeglicher „Druck von oben“.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Transformationale Führungskräfte motivieren durch Herausforderungen, die auf Werten basieren (Inspiration)

Der transformationale Führungsstil inspiriert Mitarbeiter durch anspruchsvolle, attraktive Ziele und verdeutlicht den Sinn dieser Ziele und Aufgaben; er fördert Teamgeist, Optimismus und das Engagement bei der Arbeit an der gemeinsamen Aufgabe. Folge: Überdurchschnittliche Leistungen durch Stolz auf die Leistungen (Erfolgsereignisse).

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Er regt zur selbstständigen, kreativen Problemlösung an (Stimulation)

Der transformationale Führungsstil fordert die Kreativität und die Fähigkeit zur eigenständigen Problemlösung der Mitarbeiter heraus. Dazu gehört die Bereitschaft, überholte Annahmen, Routinen und Gewohnheiten kritisch zu hinterfragen und völlig neue Lösungen zu finden. Folge: kontinuierliche Veränderungen und Verbesserungen, ohne auf externe Unternehmensberater angewiesen zu sein.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Individuelle Förderung und Coaching (Consideration)

Transformationale Führungskräfte behandeln alle ihre Mitarbeiter nicht nach dem gleichen Schema; vielmehr gehen sie je nach persönlichen Stärken, Schwächen und Talenten auf jeden Mitarbeiter individuell ein; sie agieren als persönlicher Coach oder Mentor und entwickeln dadurch die beruflichen Perspektiven und das Potenzial jedes Einzelnen auf ein höheres Niveau. Folge: massive Senkung der Kosten der Weiterbildung, wenn man bedenkt, dass Lernen zu 90 Prozent durch Praktizieren und Vorleben und nur zu 10 Prozent durch Seminare oder (kostspielige) externe „Coaching“-Anbieter erfolgt.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Effektive Kommunikation (Fairness)

Der transformationale Führungsstil bewirkt, dass im Umgang miteinander faire Spielregeln und Grundsätze gelten. Werte wie Offenheit, Aufrichtigkeit, Transparenz und gegenseitiger Respekt werden nicht nur gefordert, sondern in der alltäglichen Kommunikation tatsächlich praktiziert. Dazu gehört auch eine effektive, überzeugende Kommunikation, die sich vor allem in effizienten Besprechungen bemerkbar macht. Folge: weniger Zeitverschwendung durch unnötige, ergebnislose „Sitzungen“, Diskussionen, Abstimmungen oder „Politik“.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Unternehmerische Haltung (Innovation)

Zum transformationalen Führungsstil gehört auch die unternehmerische Haltung. Bei den Hidden Champions war diese Denkweise nicht nur für die Geschäftsführung, sondern für alle Mitarbeiter typisch. Hier zeigte sich besonders deutlich, dass die Vorbildfunktion und damit die vorgelebte unternehmerische Ethik den größten Einfluss auf das Verhalten von Mitarbeitern und die gesamte Unternehmenskultur haben. Zum unternehmerischen Verhalten gehören kontinuierliche Veränderungs- und Verbesserungsinitiativen (und deren Umsetzung), die Orientierung an Chancen, das verantwortungsvolle Abwägen von Risiken und der wirtschaftliche Umgang mit allen Ressourcen. Folge: mehr Verantwortungsbewusstsein und weniger „Schlendrian“.

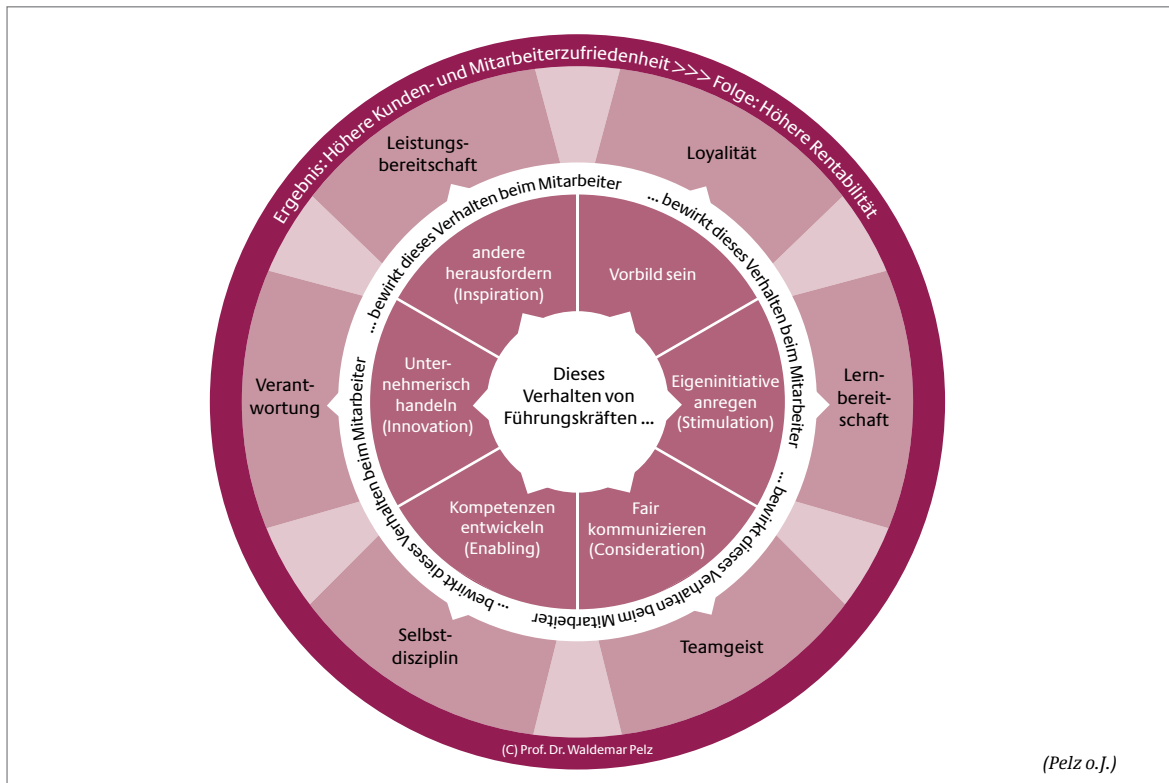
(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Umsetzungsstärke (Ergebnisorientierung)

Das wichtigste Merkmal transformationaler Führungskräfte sind nicht bühnenreife „charismatische“ oder „visionäre“ Auftritte. Ihre Kernkompetenz ist die Fokussierung aller Ressourcen auf das, worauf es wirklich ankommt. Nach einer Studie der London Business School und der Universität St. Gallen verfügen nur rund 10 Prozent aller Manager über diese Kompetenz. Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, Chancen, Möglichkeiten und Ziele in messbare Ergebnisse umzusetzen (**Umsetzungskompetenz**). Die „Energiequelle“ des transformationalen Führungsstils sind auch Persönlichkeitsmerkmale wie Optimismus, Neugier, Beharrlichkeit und Integrität. Folge: mehr positive Energie, die wesentlich stärker ist als (negative) Energie, die durch Ängste, Zwänge oder „Druck“ erzeugt wird.

(Pelz o.J.)



„Wie Sportfans wissen, wählt der Coach seine Spieler sorgsam aus, weist ihnen je nach individueller Stärke bestimmte Positionen und Funktionen zu und sorgt für intensives Training. Er wird sich auch bemühen, ein Team zu formen, einzelne Spielzüge und dem Gegner angepasste Strategien einzuüben. Er kann jedoch nicht jede Entwicklung in einem künftigen Spiel voraussehen und seine Leute im Detail darauf vorbereiten. Darüber hinaus ist seine Arbeit mit Beginn des Spiels im Wesentlichen beendet. Verbannt an den Rand des Spielfelds, hat er auch nicht die Möglichkeit, das Spielfeld aus dem jeweils relevanten Blickwinkel der Spieler zu sehen. Seine Entscheidungen wären inadäquat und zu langsam, er ist also dazu angehalten, der gemeinsamen Vorbereitung und der Selbstorganisation seiner Leute voll zu vertrauen.“

(Graf-Götz/Glatz 1998)

Literatur

Goleman, Daniel/Boyatzis, Richard/McKee, Annie (2002): Emotionale Führung. Düsseldorf/Berlin

Goleman, Daniel (o.J.): Emotionale Führung. In: ITWO Trainerwiki. http://shaxmax.at/itwo/trainerwiki/index.php?title=Emotionale_F%C3%BChrung_%28nach_Goleman%29 (25.07.2014)

Graf-Götz, Friedrich/Glatz, Hans (1998): Organisationen gestalten. Weinheim/Basel

Pelz, Waldemar (o.J.): Transformationale Führung. www.transformationale-fuehrung.com/Transformationaler-Fuehrungsstil.html (25.07.2014)

Schreyögg, Georg/Koch, Jochen (2010): Grundlagen des Managements: Basiswissen für Studium und Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden

Steinmann, Horst/Schreyögg, Georg (2000): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. 5. Aufl. Wiesbaden

3 Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen Rieke Hoffer

Studien weisen darauf hin, dass oft nur ein geringer Teil der Inhalte von Weiterbildungen von den Teilnehmenden in die Praxis übertragen und in praktisches Handeln übersetzt wird (van Wijk u.a. 2008; Arthur u.a. 2003). Viele der bisher vorliegenden Untersuchungen, die Indikatoren für wirksame Weiterbildung herausstellen, wurden im Bereich der Wirtschaft durchgeführt, einige Studien auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Mit gewissen Einschränkungen lassen sich diese Ergebnisse auf soziale Organisationen und – spezifischer – die Weiterbildung für Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen übertragen. Im vorliegenden Beitrag wird an diese Befunde angeknüpft. Darauf aufbauend werden praktische Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen vorgestellt. Teile dieser Anregungen werden von Fachleuten aus der Weiterbildungslandschaft als Standards für die Qualität von Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vorgeschlagen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die empirischen Befunde in diesem Beitrag unterstreichen diese Forderungen.

3.1 Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung

Damit Weiterbildung auch zur Qualitätsentwicklung der Praxis beiträgt, muss ein Übertrag – ein Transfer – des Gelernten in den Arbeitsalltag stattfinden. Fokus dieses Beitrags ist der sogenannte Lerntransfer, also der Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Für Stefan Lemke (1995) umfasst der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung als psychosozialer Prozess nicht nur den Lernprozess und die Übertragung in den Arbeitskontext, mit dem häufig eine Generalisierung verbunden ist, sondern auch alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung, die nötig sind, damit Veränderungen innerbetrieblich umgesetzt werden können. Charles Landert (1999) stellt die Nachhaltigkeit der Verhaltensänderung als ein wichtiges weiteres Kriterium für gelingenden Lerntransfer heraus. Das neu gelernte Verhalten oder die geänderte Einstellung muss demnach auch im Arbeitsalltag zuverlässig abrufbar sein. Erfolgreicher Lerntransfer stellt insofern eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Weiterbildung nachhaltig wirksam ist (zu theoretischen Vorannahmen zur Wirksamkeit siehe Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung siehe Lipowsky 2006).

Denkt man an den Bereich der kompetenzorientierten Weiterbildung als spezifische Form der Weiterbildung, gewinnt der Aspekt des Transfers eine besondere Bedeutung. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u.a. 2007) und äußert sich in der *Performanz*, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsfor-

schung 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 14). Übertragen auf Weiterbildung und Transfer bedeutet dies, dass sich die während einer Weiterbildung erworbenen Dispositionen des Einzelnen erst in der praktischen Umsetzung als Kompetenzen zeigen. Erst wenn ein Lerntransfer stattfindet, also eine Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis, kann demnach von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Es wird deutlich, dass das Erlernen und der Erwerb von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Selbstkompetenz nicht ausreichend ist, damit eine Weiterbildung Wirkung zeigt – diese Grundlagen müssen auch im Arbeitsalltag in kompetentes Handeln umgesetzt werden. Dabei ist es entscheidend, dass der Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, der in der Praxis unterstützt werden muss, damit er langfristig gelingen kann (zu Transfer in der Weiterbildung für die Frühpädagogik siehe Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011; Ostermayer 2010).

Die folgenden Abschnitte zeigen, welche Faktoren den Transfer fördern. Beispielhaft wird dargestellt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese in der Praxis der Leitungsqualifizierung umsetzen können.

3.2 Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung

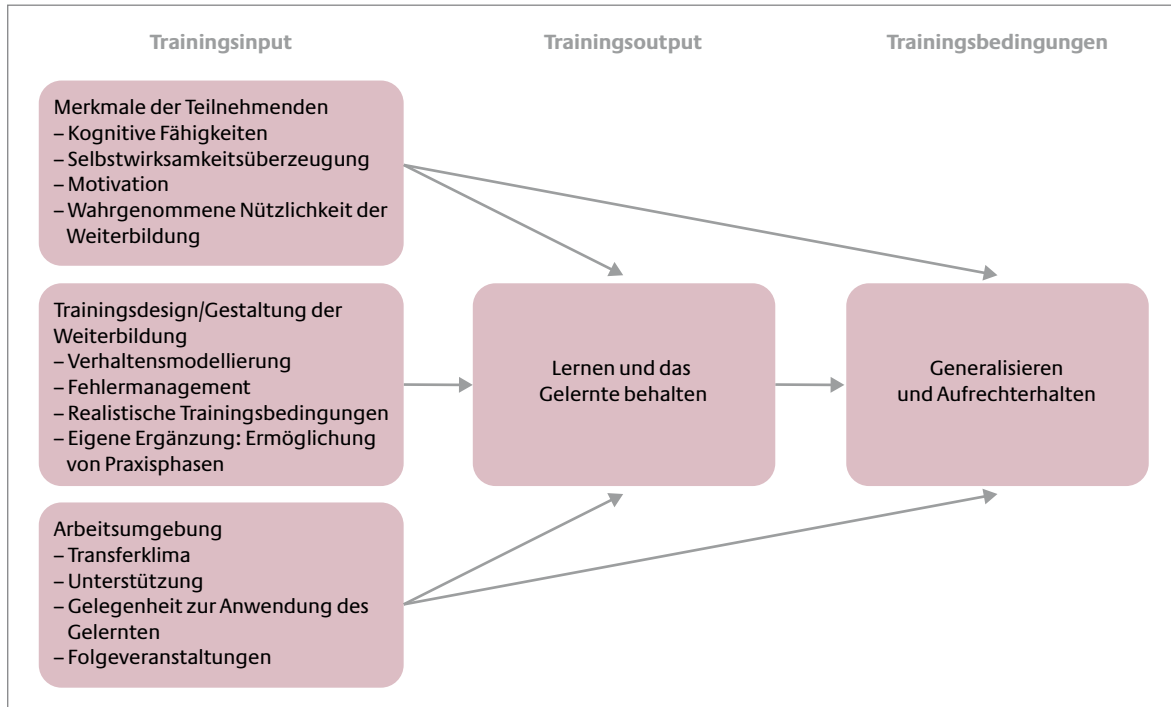
Welche Faktoren es sind, die eine Weiterbildung effektiv und den Transfer wahrscheinlicher machen, wurde in den letzten Jahren in etlichen Studien untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur wichtig ist, was während des Trainings geschieht, sondern dass sowohl das Geschehen davor als auch insbesondere das nach der Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Einig ist man sich auf Grundlage dieser Erkenntnisse, dass Weiterbildung somit weniger als einmaliges, abgeschlossenes Ereignis gelten kann, sondern vielmehr als systemisch verbunden mit den Rahmenbedingungen in der Arbeitsumgebung, den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Transferbedingungen (Grossman/Salas 2011) wahrgenommen werden muss – eine Perspektive, die an das Konzept des lebenslangen Lernens (z.B. Nittel u.a. 2014) anschließt. Dieses Konzept betont, dass Lernen niemals als in sich geschlossenes Ereignis stattfindet, sondern in organischer Verbundenheit mit der Umwelt kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne weitergeführt wird.

3.2.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

Ausgangspunkt der meisten empirischen Studien bildet das Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988), das, im Gegensatz zu anderen Modellen, bereits empirisch überprüft wurde.

Abbildung 1 zeigt ein von Rebecca Grossman und Eduardo Salas (2011) abgewandeltes Modell, in das überblicksartig die wissenschaftlich belegten Faktoren, die den Transfererfolg von Weiterbildungen beeinflussen, eingearbeitet sind. Vorgestellt werden in diesem Beitrag ausschließlich Faktoren, die sich durch viele Studien hindurch als relevant für den Transfer oder die Effektivität von Weiterbildungen gezeigt haben. Auf die einzelnen Faktoren wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

Abbildung 1: Transfermodell



Quelle: Abgewandelter Transfermodell nach Baldwin/Ford (1988). Als Unterpunkte sind die empirisch gesicherten Ergebnisse dargestellt (nach Grossman/Salas 2011, eig. Ergänzung).

Das Modell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford unterscheidet beim Trainingsinput zwischen drei Faktoren: den Merkmalen der Teilnehmenden, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Alle diese Faktoren beeinflussen das Lernen während und nach der Weiterbildungsveranstaltung direkt. Die Merkmale der Teilnehmenden und die Arbeitsumgebung haben darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen und somit darauf, wie sehr das Gelernte generalisiert und aufrechterhalten wird.

Das Modell verdeutlicht, wie viele Faktoren den Prozess des Transfers beeinflussen. Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben nur auf eine begrenzte Anzahl dieser Faktoren einen Einfluss. Sie profitieren jedoch davon, möglichst viel darüber zu wissen, wie Weiterbildung effizient wird, was sie selber dazu beitragen können und wo die Grenzen ihres Einflusses liegen. So können sie z.B. die Teilnehmenden sinnvoll beraten, wie sie die Lernergebnisse aus der Veranstaltung auf Dauer in der Praxis wirkungsvoll umsetzen können. Auch als

Argumentationshilfe für die Aushandlung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung ist ein solches Wissen wertvoll. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren detaillierter vorgestellt und durch beispielhafte Umsetzungen in die Praxis der Leitungsqualifizierung ergänzt.

3.2.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgestellt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für Führungskräfte übertragen werden. Bei einigen Beispielen wird von einer idealtypischen Weiterbildungsveranstaltung mit entsprechenden optimalen Rahmenbedingungen für den Transfer ausgegangen. Solche Weiterbildungsveranstaltungen sind in der frühpädagogischen Weiterbildung sicherlich nicht die Regel. Die Orientierung der folgenden Ausführungen an optimalen Rahmenbedingungen setzt somit Quali-

tätsstandards, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis dienen können. Die hier genannten Methoden sollten insofern als Anregung und Hilfsmittel verstanden werden, die in der Praxis individuell und kreativ abgewandelt werden müssen.

Individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden

Folgende Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden haben einen besonders großen Einfluss auf den Transfererfolg: die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme (Grossman/Salas 2011). Während die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Intelligenz, die die Teilnehmenden mitbringen, zwar wichtig für den erfolgreichen Transfer der Weiterbildung (Blume u.a. 2010), jedoch kaum veränderbar sind, ist es für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einem gewissen Rahmen möglich, die anderen Faktoren zu beeinflussen und so die Effektivität ihrer Weiterbildungsmaßnahme zu verbessern.

- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*: Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Aufgabe angemessen bewältigen zu können, korreliert mit dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz: Gehen die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung davon aus, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben und umsetzen können, wenden sie Gelerntes nach der Weiterbildung eher an (z.B. Blume u.a. 2010). Schon vor der Weiterbildung ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden wichtig, da sie sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung auswirkt (z.B. Chiaburu/Marinova 2005).
- *Motivation*: Motivation meint, wie intensiv, fokussiert und nachdrücklich ein Mensch sich anstrengt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Robbins/Judge 2009, zit. nach Grossman/Salas 2011). Bei der Motivation wird unterschieden zwischen Motivation vor dem Training, Lernmotivation und Transfermotivation. Alle drei Varianten

zeigen Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Transfer nach der Weiterbildung verläuft (Burke/Hutchins 2007): Je größer die Motivation ist, desto aussichtsreicher verläuft der Transfer. Die Motivation der Teilnehmenden ist positiv mit den Lernergebnissen verknüpft (Klein u.a. 2006; Tracey u.a. 2001): Wenn die Teilnehmenden motivierter sind, lernen sie besser.

- *Wahrgenommene Nützlichkeit*: Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildungsmaßnahme bestimmt, ob die Teilnehmenden die Weiterbildung und die Kompetenzen, die sie erwerben sollen, als sinnvoll und anwendbar in ihrem Arbeitskontext erachten. Entscheidend ist es dafür auch, dass sie die Ziele, die mit der damit verbundenen Verhaltensänderung verfolgt werden, für wichtig und sinnvoll halten. Wenn die Teilnehmenden von der Nützlichkeit überzeugt sind, wenden sie die erworbenen Kompetenzen eher am Arbeitsplatz an (Chiaburu/Lindsay 2008; Burke/Hutchins 2007).

Für die Weiterbildung haben diese Ergebnisse verschiedene Implikationen. So lassen sich Selbstwirksamkeit, Motivation und wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildung z.B. erhöhen, indem die Teilnehmenden schon in der Planungsphase mit einbezogen werden: Die Teilnehmenden zeigen eine positivere Einstellung und eine größere Motivation, wenn sie selber Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildung (Hicks/Klimoski 1987) oder die Veranstaltung selber ausgewählt haben (Baldwin u.a. 1991). Eine Verständigung über Ziele, Nutzen und geplante Ergebnisse einer Weiterbildung führt zu einer größeren Motivation, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst und das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht (Noe/Colquitt 2002; Colquitt u.a. 2000). Gerade angesichts der großen Heterogenität im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für jede Kita-Leitung, ist es wichtig, vor der Weiterbildung darüber Klarheit zu gewinnen, welche Ziele durch die Weiterbildung erreicht werden sollen, also welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben oder erweitern möchten. Der Träger sollte als

Vorgesetzter bei den Absprachen zu Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen so eng wie möglich eingebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Leitungskraft mitbestimmt. Genaue Vereinbarungen zu den Zielen mit den Teilnehmenden schon vor Beginn der Weiterbildung zu treffen und dabei den Träger einzubeziehen, wird auch von der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) als ein Indikator für eine angemessene Orientierungsqualität einer Weiterbildungsveranstaltung vorgeschlagen.

Dass die individuellen Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden eng mit Merkmalen ihrer Umgebung verbunden sind, zeigt z.B. der Befund, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen und motivierter sind, wenn sie ihr Arbeitsumfeld als unterstützend empfinden (Chiaburu/Marino-va 2005; Maurer/Tarulli 1994; Noe/Wilk 1993). Als Unterstützung wurde es z.B. wahrgenommen, wenn sich Kolleginnen und Kollegen interessiert an den Inhalten der Weiterbildung zeigen oder bereitwillig Aufgaben übernehmen, damit die Weiterbildung besucht werden kann. Die wahrgenommene Unterstützung in der Organisation wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus, was wie oben bereits dargestellt, die Motivation zu lernen erhöht und dadurch ebenfalls positive Auswirkungen auf das Lernen während der Weiterbildung hat (Tracey u.a. 2001).

Beispielhafte Umsetzung in die Praxis der Leitungsqualifizierung

Beispiel 1: Bedarfsanalyse und Auftragsklärung (angelehnt an Grossman/Salas 2011; Besser 2004)

Die Bedarfsanalyse mit abschließender Auftragsklärung wird für die Planung kompetenzorientierter Weiterbildung als grundlegend angesehen (Bodenburg 2014; Gaißl 2014; Bekemeier 2011) und erhöht Motivation, Selbstwirksamkeit sowie wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildung bei den Teilnehmenden.

Eine klassische Bedarfsanalyse (Salas u.a. 2012) besteht aus Aufgaben-, Organisations- und Personalanalyse und sollte mit einer Auftragsklärung (Besser 2004) abgeschlossen werden.

- *Aufgabenanalyse:* Durch eine Aufgabenanalyse wird im Idealfall durch Beobachtung vor Ort oder durch ein strukturiertes Interview geklärt, welche Aufgaben die Kita-Leitung in ihrer spezifischen Einrichtung genau hat und welche Kompetenzen sie dafür benötigt (Cognitive task analysis, Salas u.a. 2012).
- *Organisationsanalyse:* In einem Gespräch, an dem im Idealfall sowohl Leitung als auch Träger der Einrichtung teilnehmen und in dem die Konzeption als Orientierungspunkt zu Hilfe genommen wird, wird geklärt, welche Ziele die Einrichtung hat und welche Prioritäten aus diesem Grund in der Weiterbildung gesetzt werden sollten. Eine solche Abstimmung zwischen den strategischen Zielen der Kindertageseinrichtung und dem Weiterbildungsbedarf erhöht die Wahrscheinlichkeit des Transfererfolgs, da so u.a. die Unterstützung durch den Träger sichergestellt wird.

- *Personenanalyse:* In einer Personenanalyse sollte im Gespräch mit der Leitung geklärt werden, wo sie persönlichen Entwicklungsbedarf sieht und wo ihre Ziele genau liegen (Salas u.a. 2012). Hier kann auch das Kompetenzprofil genutzt werden, um gemeinsam zu reflektieren, welche Kompetenzen in der Weiterbildung erworben oder erweitert werden sollen.
- *Auftragsklärung:* Im Rahmen der abschließenden Auftragsklärung kann neben den Zielen der Weiterbildung und dem konkreten Auftrag für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner ergänzend geklärt werden, ob z.B. nach der Weiterbildung genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, um die Weiterentwicklung der Kompetenzen auch nach Ende der Veranstaltung z.B. im Rahmen eines Coachings weiter zu begleiten, und wie der Träger als Vorgesetzter Unterstützung für die Kita-Leitung sicherstellen kann (zu Methoden der Zielvereinbarung siehe Bodenburg 2014; zur Strukturierung eines Gesprächsleitfadens für die Auftragsklärung siehe z.B. Besser 2004).
- *Alternative Transfergespräch:* Wenn eine ausführliche Bedarfsanalyse aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich sein sollte, ist zur Auftragsklärung zumindest ein Transfergespräch zu empfehlen, in dem Träger und Kita-Leitung erstens klären, welche Erwartungen sie an das Seminar haben, zweitens über Stärken und Schwächen sprechen und drittens Transfermaßnahmen sowie Unterstützung ausloten, die die Leitung nach dem Seminar benötigt (Besser 2004; zu weiteren Methoden zur Zielvereinbarung siehe Bodenburg 2014; zu Indikatoren für angemessene Qualität in der Weiterbildung siehe Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

Gestaltung der Weiterbildung

Der didaktische und methodische Aufbau der Weiterbildung ist die unmittelbare Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und Grundlage dafür, dass ein Transfer in die Praxis gelingen kann: Ohne, dass etwas gelernt wurde, kann auch keine Übertragung ins Arbeitsumfeld stattfinden.

Wissenschaftliche Untersuchungen dazu zeigen, dass insbesondere die folgenden vier methodisch-strukturellen Vorgehensweisen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung sehr positive Lernergebnisse bei den Teilnehmenden zur Folge haben und die Kompetenzentwicklung anregen können (vgl. hierzu Hoffer/Wünsche in diesem Wegweiser):

Behavior Modeling, die Verwendung realistischer Übungssituationen, Fehlermanagement sowie die Ermöglichung von Praxisphasen (vgl. auch hier die Forderungen der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

- *Behavior Modeling/Verhaltensmodellierung*: Die Verhaltensmodellierung basiert auf dem Prinzip des sozialen Lernens anhand von Modellen (Bandura 1977). Plakativ zusammengefasst funktioniert diese Methode nach dem Prinzip: „Sehen – Lernen – Selbermachen“ (vgl. auch die Methode des „Cognitive Apprenticeship“, Reich 2007). Empirischen Studien zufolge erweist sich diese Methode als besonders wirksam, wenn sowohl positive als auch negative Modelle gezeigt werden, die Teilnehmenden eigene Übungsszenarios entwickeln und sich selber Ziele setzen, auch die Vorgesetzten an der Weiterbildung teilnehmen und im Arbeitsumfeld die Anwendung des richtigen Verhaltens gelobt, während das falsche sanktioniert wird (Taylor u.a. 2005). Während der Weiterbildung Möglichkeiten anzubieten, ein gewünschtes Verhalten erst zu beobachten und dann selber zu üben, fördert demnach die Lernprozesse und die Informationsaufnahme und wirkt sich somit positiv auf den Transferprozess aus (Grossman/Salas 2011).
- *Realistische Übungssituationen*: Wirklichkeitsnahe Übungssituationen in der Weiterbildung ermöglichen die Anwendung der Kompetenzen in der Praxis, was die Effektivität von Weiterbildung erhöht, wie empirische Studien zeigen (Burke/Hutchins 2007). Am weitesten geht dabei das sogenannte „On-the-job“-Training, bei dem der echte Arbeitsplatz zum Übungsort der Weiterbildung wird (zu weiteren praxisnahen Fortbildungsformaten siehe Teil A, Kap.1). Auch wenn ein solches Training nicht immer möglich ist, können bei Weiterbildungen Situationen geschaffen werden, die mit der Realität vergleichbar sind. Wenn dabei den Prinzipien der Stimulusvarianz gefolgt wird, also verschiedene Szenarien ausprobiert und unter verschiedenen Bedingungen geübt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten generalisiert und dann auch am Arbeitsplatz verwendet wird (Grossman/Salas 2011).
- *Fehlermanagement*: Bei der Strategie des Fehlermanagements wird in der Weiterbildung nicht nur thematisiert, ausprobiert und geübt, wie das richtige Verhalten aussieht, sondern auch besprochen, wie es eben nicht geht und welche Folgen ein „falsches“ Verhalten haben könnte. Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fehler zu machen, und es wird diskutiert, wie man mit diesen Fehlern produktiv umgehen könnte. Probleme, die durch Fehler in der Praxis entstehen und den Transfer behindern könnten, werden so schon während der Weiterbildung thematisiert, und es kann nach möglichen Lösungen gesucht werden. Dadurch erhöht sich auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme und ihrer Inhalte bei den Teilnehmenden (z.B. Burke/Hutchins 2007).
- *Ermöglichung von Praxisphasen*: Auch strukturelle Aspekte haben Einfluss auf den Transfererfolg. Ein empirisch gut belegter Faktor, der besonders in Bezug auf die Weiterbildungsplanung relevant ist, ist die positive Auswirkung von Folgeveranstaltungen nach der eigentlichen Weiterbildung. Die bisherige Praxisanwendung der in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen wird hier z.B. reflektiert und durch Feedback ergänzt, was den weiteren Transfer positiv beeinflusst (Baldwin u.a. 2009).

Beispielhafte Methoden für die Weiterbildung von Kita-Leitungen

Beispiel 2: Rollenspiele

Eine praktikable und bei Weiterbildungen häufig verwendete Möglichkeit, das Prinzip des *Behavior Modeling* mit der Forderung nach realistischen Übungssituationen zu verbinden, sind *Rollenspiele*. Hier können die Teilnehmenden eigene Beispiele aus dem Arbeitsalltag einbringen, was absichert, dass die verwendeten Beispielsituationen wirklichkeitsnah gestaltet sind. Positiver Nebeneffekt ist, dass sich sowohl die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme erhöht als auch kollegiale Unterstützung angeregt wird, wenn konkrete Probleme aus dem Alltag direkt bearbeitet werden. Dies ist insbesondere für die Leitungskräfte hilfreich, die im Alltag nicht immer auf die kollegiale Beratung zurückgreifen können. In Rollenspielen können z.B. Situationen aus dem Alltag geübt werden, in denen der Teilnehmende immer wieder an die persönlichen Grenzen stößt, z.B. bei der Moderation von Teamsitzungen. Eine teilnehmende Person bringt ein solches Beispiel ein, es wird im Rollenspiel durchgespielt, dann werden in der Gruppe Möglichkeiten besprochen, die Situation anders zu bewältigen, was dann, wiederum im Rollenspiel, direkt geübt werden kann. Die anderen Teilnehmenden profitieren ebenso wie die Person, die ihr Problem bearbeiten kann, indem sie ebenfalls Umgangsweisen mit schwierigen Situationen kennen- und reflektieren lernen (Eine ausführliche Praxisanleitung für Rollenspiele im Kontext der beruflichen Weiterbildung bietet z.B. Schulz von Thun 1999.)

Beispiel 3: Videosequenzen

Die Verwendung von *Videosequenzen* eignet sich, um die Methode des Fehlermanagements in der Praxis einzusetzen (z.B. Ostermayer 2010). Videosequenzen, die Situationen zeigen, in denen z.B. ein Mitarbeitergespräch nicht optimal verläuft, können entweder durch die Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildner oder durch die Teilnehmenden selber eingebracht werden. Gerade mit eher negativen Verhaltensbeispielen muss jedoch sehr sorgsam

und respektvoll umgegangen werden. Den Teilnehmenden muss ebenso wie der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner bewusst sein, dass große Diskretion und eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre die Voraussetzung sind, um eher kritische Sequenzen einzubringen und zu besprechen. Ist dies aber gegeben, können die Teilnehmenden extrem voneinander profitieren. Gerade eine Kombination aus Videosequenzen, auch mit eher negativen Verhaltensbeispielen und nachfolgendem Rollenspiel, bei dem die Teilnehmenden ermutigt werden, auch bewusst Fehler zu begehen und zu reflektieren, ist unter Berücksichtigung des Lernprinzips des Fehlermanagements transferförderlich.

Beispiel 4: Durch das Format der Weiterbildung Praxisbezug ermöglichen

Das *Format der Weiterbildung* kann einen langfristigen Transfer vereinfachen. Bei einem Format, das zwischen einzelnen Weiterbildungseinheiten immer wieder Praxisphasen am Arbeitsplatz vorsieht, kann der Transfer während der Weiterbildung wiederholt thematisiert werden. Vor allem kann so der Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung, nämlich die Reflexion des eigenen Handelns in der Praxis aktualisiert und in den Prozess eingebunden werden. Ziele können abgesprochen und deren Erreichung direkt während der Weiterbildung besprochen werden. Transferhindernisse können so ebenfalls sehr praxisnah thematisiert werden (zu weiteren Methoden siehe Bodenburg 2014).

Beispiel 5: Praxisbegleitung nach der Weiterbildung

Eine weitere Möglichkeit, für Verstetigung zu sorgen, ist eine *Praxisbegleitung nach der Weiterbildung* (Bodenburg 2014; Gaigl 2014). Hier werden Termine im Arbeitsbereich mit der Weiterbildnerin oder dem Weiterbildner vereinbart, um die Umsetzung vor Ort zu reflektieren (Besser 2004). Voraussetzung hierfür ist es, dass möglichst ein konkretes persönliches Ziel oder ein persönliches Projekt vereinbart worden ist, so dass eine Grundlage für die Beratung vorhanden ist. So können die Weiterentwicklungsschritte besprochen und auch direktes Feedback am Arbeitsplatz gegeben werden.

Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung

Empirisch belegt ist, dass der Transfer einer Weiterbildungsmaßnahme stark von den Möglichkeiten der Teilnehmenden abhängt, ihre neu erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden. Wenn die Arbeitsumgebung hierzu weder anregt noch die Möglichkeit bietet, kann auch eine sehr gute Weiterbildung nichts bewirken (Grossman/Salas 2011).

- *Transferklima*: Der Begriff des Transferklimas umschreibt, ob die Anwendung erlernter Kompetenzen durch bestimmte Situationen in der Arbeitsumgebung eher gefördert oder gehemmt wird. Ein positives, idealtypisches Transferklima zeichnet sich dadurch aus, dass es Situationen gibt, die Anreize bieten, das Gelernte anzuwenden, und in denen sich einerseits durch die Anwendung des neu Erlernten tatsächlich etwas zum Positiven verändert und andererseits die Nicht-Anwendung negative Konsequenzen zeigt (Chiaburu/Marinova 2005; Smith-Jentsch u.a. 2001).
- *Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden*: Wenig überraschend ist es, dass die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden ebenfalls einen starken Zusammenhang mit gelingendem Transfer hat (z.B. Clarke 2002): Insbesondere zu wenig Zeit, das Gelernte auch umzusetzen, wird zum Transferhindernis (Cromwell/Kolb 2004).
- *Unterstützung*: Eng verbunden mit dem Aspekt des Transferklimas ist die Unterstützung für die Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz (Salas u.a. 2006, zit. nach Grossman/Salas 2011). Unterstützung, von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen, zeigt die stärkste Auswirkung darauf, ob der Transfer gelingt oder nicht (zur kollegialen Unterstützung siehe Blume u.a. 2010). Besonders für Kita-Leitungskräfte ist dies bedeutsam, da der Träger als Vorgesetzter eher selten eine sehr enge Begleitung und Unterstützung des Transfers bieten kann. Die strukturellen Gegebenheiten bedingen zudem, dass ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene nicht im Alltag verankert ist. Bei Qualifizierungen für Kita-Leitungskräfte sollte daher die Unterstützung durch andere Maßnahmen sichergestellt werden.

- *Vorgesetzte*: Möglichkeiten für Vorgesetzte, die Beschäftigten beim Transfer zu unterstützen, sind (Grossman/Salas 2011):
 - Bemühungen zu unterstützen;
 - zu ermutigen;
 - regelmäßig und direkt Feedback zu geben;
 - sich selbst an der Weiterbildung zu beteiligen.

Nach diesem Überblick über die wissenschaftlich validierten Einflussfaktoren auf das Lernen in Weiterbildungen und den Transfer des Gelernten werden im nächsten Abschnitt die Spezifika der Weiterbildung von Leitungskräften thematisiert.

Beispielhafte Methoden für die Weiterbildung von Kita-Leitungen

Beispiel 6: Zielabsprachen mit dem Träger

Um die Unterstützung von Seiten des Trägers zu sichern, kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner den Träger und die Leitungskräfte zu *Zielabsprachen* anregen, z.B. im Rahmen der Bedarfsanalyse, für die auch das in diesem Wegweiser enthaltene Kompetenzprofil verwendet werden kann (s. Beispiel 1). Schon vor dem Training können Vorgesetzte in Zielabsprachen ihre Unterstützung verdeutlichen und damit zum späteren Transfererfolg beitragen (Burke/Hutchins 2007). In Zielabsprachen kann z.B. thematisiert werden, welche Kompetenzen die Beschäftigten erweitern oder erwerben sollen, wie und wo diese Kompetenzen angewendet werden können und wodurch erkennbar wird, dass dies auch gelingt. Diese Zielabsprachen sollten nach der Weiterbildung konkretisiert und aufgefrischt werden (Bodenburg 2014). Ein solches Vorgehen wird auch von der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) als Standard zur Entwicklung der Strukturqualität von Weiterbildungen in der Frühpädagogik vorgeschlagen.

Beispiel 7: Intervisionszirkel ermöglichen kollegiale Unterstützung

Die Einführung eines regelmäßigen *Intervisionszirkels*, der sich aus den Leitungskräften einer Weiterbildung zusammensetzt und auch nach Abschluss der Weiterbildung regelmäßig zusammenkommt, kann für die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen sorgen, kollegiale Unterstützung sichern und den Transfer in die Praxis

unterstützen. Hier werden während der Weiterbildung gemeinsam festgelegte Transferziele und ihre Umsetzung besprochen. Ein Intervisionszirkel stellt somit eine Variante der kollegialen Beratung dar. Eine weitere Form ist die Methode des *Veränderungsbeobachters* (Besser 2004; vgl. Methoden bei Bodenburg 2014; „Seminar-Patenschaften“ nach Bekemeier 2011; „Lerntandems“ nach Ostermayer 2010), bei der sich Teams von zwei bis drei Leitungskräften zusammenschließen und sich nach Abschluss der Weiterbildung weiter treffen, um ihr Verhalten und den Status quo ihres aktuellen Projekts zu reflektieren und sich darüber auszutauschen. Der „Veränderungsbeobachter“ gibt Rückmeldung zu den Beobachtungen, die er in der Vergangenheit gemacht hat und zu seinen aktuellen Beobachtungen. Es findet ebenfalls eine Reflexion noch gewünschter weiterer Veränderungen statt (zu Standards für Orientierungsqualität siehe Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

Beispiel 8: Mentoring als kollegiale Beratung nach oder während der Weiterbildung

Mentoringprogramme bieten eine weitere Möglichkeit, kollegiale Unterstützung für Leitungskräfte zu etablieren (ebd.). Eine erfahrene Leitung arbeitet hierbei mit einer „Leitungskraft in Weiterbildung“ zusammen. Sie gibt ihr z.B. Übungsaufgaben und führt bei regelmäßigen Treffen Gespräche über persönliche Stärken und Entwicklungsbedarfe. Mentoringprogramme für Kita-Leitungskräfte sind beispielsweise ein Element des Traineeprogramms der Fröbel-Gruppe (www.froebel-gruppe.de/trainee-programm).

Exkurs: Evaluation und Transfer

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen nach ihrer Weiterbildung eine Evaluation durch, häufig mit einem Zufriedenheitsfragebogen. Oft möchten sie so einen ersten Eindruck darüber gewinnen, ob den Teilnehmenden das Seminar gefallen hat und diese etwas gelernt haben (z.B. Reischmann 2006). Dieser Fragebogen wird bezeichnenderweise oft als „Happy Sheet“ o.ä.

bezeichnet, da die Weiterbildung in den meisten Fällen sehr positiv bewertet wird.

Tatsächlich hat die Transferforschung aufgezeigt, dass die Zufriedenheit weder mit dem Lern- noch mit dem Transfererfolg korreliert (Blume u.a. 2010; Goldsmith/Phelps 2007; Arthur u.a. 2003). Sogar ein gegenläufiger Effekt ist möglich (Kauffeld u.a. 2012): Eine Weiterbildung kann die Teilneh-

menden an ihre Grenzen bringen, was mit erheblichen Anstrengungen und teilweise auch mit eher unangenehmen Erfahrungen verbunden sein kann. Direkt im Anschluss mag die Zufriedenheit mit einer solchen Weiterbildungsveranstaltung häufig auf einem niedrigen Niveau liegen. Allerdings können gerade diese Erfahrungen eine tiefgehende Reflexion eigener eingefahrener Verhaltensmuster zur Folge haben und Verhaltensänderungen bewirken. Somit könnte der nachhaltige Transfererfolg einer eher negativ bewerteten Weiterbildung deutlich über dem einer positiv bewerteten liegen. Neben solchen Effekten werden positive Bewertungen nach Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis häufig aus Gefälligkeit gegeben und haben auch aus diesem Grunde wenig Aussagekraft (Besser 2004). Insgesamt weisen die in diesem Artikel vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich diese nicht mit einem einzelnen Fragebogen erfassen lässt, ist klar. Es gibt jedoch z.B. von Simone Kauffeld vorgestellte Instrumente, die die Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und eventuelle Hindernisse für den Transfer erfassen (Kauffeld 2010; zur Kompetenzmessung siehe Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014). Durch ihre erhöhte Komplexität erfordern diese Instrumente eine intensive Beschäftigung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit der Materie und sind weniger leicht zu handhaben als Fragebögen. Sie können jedoch Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren geben und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen.

3.3 In der Doppelrolle: Kita-Leitungen und der Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen

In Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen in ihren Einrichtungen sind Kita-Leitungen in doppelter Funktion gefordert.

Für die Bewältigung ihrer eigenen Aufgaben benötigen sie selber qualitativ hochwertige und nachhaltige Weiterbildung. Dafür müssen sie ihre eigenen Kompetenzen sehr gut kennen und dementsprechend ihren aktuellen Weiterbildungsbedarf analysieren. Es kann vermutet werden, dass die Unterstützung durch die Vorgesetzten sehr unterschiedlich ausfällt, da aufgrund der strukturellen Gegebenheiten manchem Träger ausreichend tiefgehende Einblicke in Kompetenzen und Bedarfe der Leitungen fehlen dürften. Ist dies der Fall, sind die Leitungen selber für die Planung und Umsetzung ihrer eigenen Personalentwicklung zuständig. Dafür müssen sie nicht nur geeignete Weiterbildungsmaßnahmen auswählen, sondern auch eigenständig die passenden Rahmenbedingungen schaffen, damit ihnen der Transfer in die Handlungspraxis gelingt.

Gleichzeitig sind sie für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich. Sie müssen Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen sie die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen auswählen, um im nächsten Schritt das Veränderungspotenzial, das in den Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt, auch tatsächlich für die Einrichtung nutzbar zu machen. Dafür müssen sie Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglichen (Gaigl 2014; Ostermayer 2010). So könnte die Kita-Leitung zum Beispiel eine systematische Verankerung fördern, indem in Teambesprechungen regelmäßig über die Inhalte von Weiterbildungen berichtet und eine „Kultur des Nachfragens“ auch in informellen Gesprächen

von der Kita-Leitung gefördert wird. Hier sind die Leitungen für zwei Aufgaben verantwortlich: Sie fragen unterstützend und interessiert nach den Fortschritten und Ergebnissen der Weiterbildung, führen Feedbackgespräche und stellen den Fachkräften Gelegenheiten zur Verfügung, das Gelernte anwenden zu können. Dies wird als Unterstützung wahrgenommen, fördert aber auch eine Verankerung der Weiterbildungsinhalte im Arbeitsalltag. So fördern sie als Vorgesetzte den Transfer. Gleichzeitig ermutigen sie den kollegialen Austausch über diese Themen und schaffen so im Team ein transferförderliches Klima.

Diese Doppelrolle aus eigener Personalentwicklung und Transfersicherung sowie der Verantwortung, als Vorgesetzte für den Transfer von Weiterbildungen der Beschäftigten in die Einrichtung zu sorgen, ist eine komplexe Herausforderung für Kita-Leitungskräfte. Bei Weiterbildungsmaßnahmen sollte diese doppelte Funktion der Kita-Leitung „mitgedacht“ werden, denn nur, wenn einer Leitungskraft ihre Doppelrolle bewusst ist, kann sie sich darum bemühen, sie auszufüllen und sich an den entsprechenden Stellen auch Unterstützung holen.

In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik einen Ansatzpunkt, mit dieser herausfordernden Situation angemessen umzugehen. Die doppelte Didaktik bildet eine Grundlage kompetenzorientierten Handelns (Bodenburg 2014; Gaigl 2014): Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), die Interaktionen zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und teilnehmenden Kita-Leitungen haben Modellcharakter für die Interaktionen zwischen den Kita-Leitungen und den Beschäftigten in der Einrichtung (zur „Interaktionsorientierung“ siehe Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenburg 2014). Den Kompetenzen der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners kommt unter dieser Perspektive bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Gestaltung ihrer Weiterbildung und ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden beeinflussen sie nicht nur mit, wie gut

der Transfer für die Teilnehmenden funktioniert, sondern können indirekt auch die Transferbedingungen für die Beschäftigten in der jeweiligen Kindertageseinrichtung verbessern.

Insgesamt wäre es wünschenswert, dass sich weitere Forschungsarbeiten den spezifischen Herausforderungen für Kita-Leitungskräfte beim Thema Transfer widmen würden, denn die allgemeinen Erkenntnisse lassen sich aufgrund der oben dargestellten spezifischen Situation nur begrenzt übertragen.

3.4 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

WIFF-Studien zum Angebot an Weiterbildungen in der Frühpädagogik zeigen auf, dass ca. 11% der Themen von Weiterbildungen explizit die Leitung von Institutionen und die Entwicklung von Teams betreffen (Baumeister/Grieser 2011). Betrachtet man die Formate dieser Weiterbildungen für Führungskräfte, ist man angesichts der in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse zu den Faktoren, die den Transfer und damit auch die Nachhaltigkeit von Weiterbildungen beeinflussen, erstaunt: Denn über die Hälfte der Weiterbildungen für Führungskräfte (54%) werden als Seminare abgehalten, d.h. als Weiterbildungen, die eine kurz- bis mittelfristige Dauer aufweisen und Themen eher eindimensional behandelt werden (ebd.)¹. Der mit Abstand größte Teil (93%) aller als Seminare eingestuften Weiterbildungen hatte eine Dauer von ein bis drei Tagen. Weitere angebotene Formate sind Supervisionen (7%), Arbeitskreise (19%) und Fortbildungsreihen mit mehreren Modulen (19%) (ebd.).

Dieser Einblick in die Praxis der Weiterbildung deutet hin auf eine Diskrepanz zwischen den aktuellen Bedingungen für die Weiterbildung von Führungskräften auf der einen Seite und den komplexen Erfordernissen, den Transfererfolg einer Weiterbildung nachhaltig sicherstellen zu können, auf der anderen Seite.

Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für Transfer erfolgreich ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte statt kürzere Veranstaltungen sowie stark individualisierte, mit

dem Träger eng abgestimmte Weiterbildungsformate erforderlich. Dass es im Vergleich zu anderen Themenfeldern mittlerweile eine größere Anzahl an längerfristigen und eher begleitenden Weiterbildungsformaten wie z.B. Supervisionen gibt, könnte darauf hindeuten, dass Weiterbildungsanbieter diese Problematik bereits erkannt haben und versuchen, ihr durch neue Formate entgegenzuwirken.

Einzelne Träger machen sich bereits mit modularen Weiterbildungskonzepten für Führungskräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. So hat die Fröbel-Gruppe ein 18-monatiges Traineeprogramm für Führungskräfte entworfen, durch das Nachwuchskräfte auf die Übernahme von Leitungsaufgaben vorbereitet werden sollen (www.froebel-gruppe.de/traineeprogramm). Ein Mentorenprogramm sowie wechselnde Theorie- und Praxisphasen sollen die Anwendung des Gelernten im Alltag unterstützen.

Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung – auch, aber nicht nur – für Führungskräfte zur Entfaltung zu bringen, ist es notwendig, Transfer und Nachhaltigkeit schon bei der Konzeption von Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen. Dazu sollten die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse genutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

1 Weiterbildungen zu anderen Bereichen wie z.B. dem Themenkreis „Pädagogik: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogisch handeln“ weisen zu einem noch größeren Anteil eine sehr kurze Dauer auf (Baumeister/Grieser 2011).

Literatur

- Arthur, Winfred/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanne T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), S. 234–245
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41 (1), S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin/Blume, Brian D. (2009): Transfer of Training 1988–2008: an updated review and agenda for future research. In: *International review of Industrial and Organizational Psychology*, 24, S. 41–70
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44 (1), S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Analyse der Programmangebote*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 10. München
- Bekemeier, Monika (2011): *Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim/Basel
- 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 (4), S. 1065–1105
- Bodenburg, Inga (2014): *Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen*. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): *Training Transfer: An Integrative literature review*. In: *Human Resource Development Review*, 6, S. 263–296
- Chiaburu, Dan S./Lindsay, Douglas R. (2008): Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. In: *Human Resource Development International*, 11 (2), S. 199–206
- Chiaburu, Dan S./Marinova, Sophia V. (2005): What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9 (2), S. 110–123
- Clarke, Nicholas (2002): *Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct*. In: *International Journal of Training and Development*, 6 (3), S. 146–162
- Colquitt, Jason A./LePine, Jeffrey A./Noe, Raymond A. (2000): *Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research*. In: *Journal of Applied Psychology*, 85, S. 678–707
- Cromwell, Susan E./Kolb, Judith A. (2004): *An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace*. In: *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), S. 449–471
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientie-*

- rung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin/Röser, Claudia/Lau, Leonie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128–152
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten. Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Goldschmidt, Pete/Phelps, Geoffrey (2007): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: International Journal of Training and Development, 15 (2), S. 103–120
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Klaus Beck. Wiesbaden, S. 249–263
- Hicks, William D./Klimoski, Richard J. (1987): Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. In: Academy of Management Journal, 30 (3), S. 542–552
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart
- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Heidelberg
- Kauffeld, Simone/Lorenzo, German/Weisweiler, Silke (2012): Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: Personal quarterly, 64 (2), S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006). Evaluating Training Programs. 3rd ed. San Francisco
- Klein, Howard J./Noe, Raymond A./Wang, Chongwei (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: Personnel Psychology, 59 (3), S. 665–702
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Landert, Charles (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur
- Lemke, Stefan (1995): Transfermanagement. Göttingen/Seattle
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 47–70
- Maurer, Todd J./Tarulli, Beverly A. (1994): Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. In: Journal of Applied Psychology, 79 (1), S. 3–14

- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel
- Noe, Raymond A./Colquitt, Jason A. (2002): Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness. In: Kraiger, Kurt (Hrsg.): Creating, implementing, and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice. San Francisco, S. 53–79
- Noe, Raymond A./Wilk, Stefanie L. (1993): Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. In: Journal of Applied Psychology, 78 (2), S. 291–302
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): Methodenpool. www.methodenpool.uni-koeln.de (03.06.14)
- Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg
- Robbins, Stephen P./Judge, Tim (2009): Organizational behavior. Essex, England/Boston, USA
- Salas, Eduardo/Wilson, Katherine A./Priest, Heather A./Guthrie, Joseph W. (2006): Design, Delivery and Evaluation of Training Systems. In: Salvendy, Gavriel (Hrsg.): Handbook of human factors. New York, S. 472–512
- Salas, Eduardo/Tannenbaum, Scott I./Kraiger, Kurt/Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012): The science of training and development in organizations: What matters in practice. In: Psychological Science in the Public Interest, 13 (2), S. 74–101
- Scharpf, Robert (1999): Training und Transfer. Lernen, Anwenden und die Bedeutung fähigkeitsbezogener Kognitionen. München/Mering
- Schulz von Thun, Friedemann (1999): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim/Basel/Berlin
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Brannick, Michael T. (2001): To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: Journal of Applied Psychology, 86 (2), S. 279–292
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. München
- Taylor, Paul J./Russ-Eft, Darlene F./Chan, Daniel W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. In: Journal of Applied Psychology, 90 (4), S. 692–709
- Tracey, J. Bruce/Hinkin, Timothy R./Tannenbaum, Scott/Mathieu, John E. (2001): The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. In: Human Resource Development Quarterly, 12 (1), S. 5–23
- van Wijk, Raymond/Jansen, Justin J. P./Lyles, Marjorie A. (2008): Inter- and Intraorganizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessments of its antecedents and consequences. In: Journal of Management Studies, 45, S. 830–853