

C | Umsetzungsbeispiel





# C

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung</b>	<b>94</b>
1.1	Einleitung	94
1.2	Grundlagen und Vorgehen	95
1.3	Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung	96
1.4	Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung	97
1.5	Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung	98
1.6	Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung	98
1.7	Fazit und Ausblick	99
<b>2</b>	<b>Umsetzungsbeispiel</b>	<b>102</b>
2.1	Einleitung	102
2.2	Auswahl aus dem Kompetenzprofil und Format der Weiterbildungseinheit	103
2.3	Didaktische Methoden der Weiterbildung – am Beispiel	104
<b>3</b>	<b>Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis</b>	<b>120</b>
3.1	Einleitung	120
3.2	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	120
3.3	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung	121
3.4	Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers	126
3.5	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer	127

# 1 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung

Jelena Kovačević und Regine Schelle

## 1.1 Einleitung

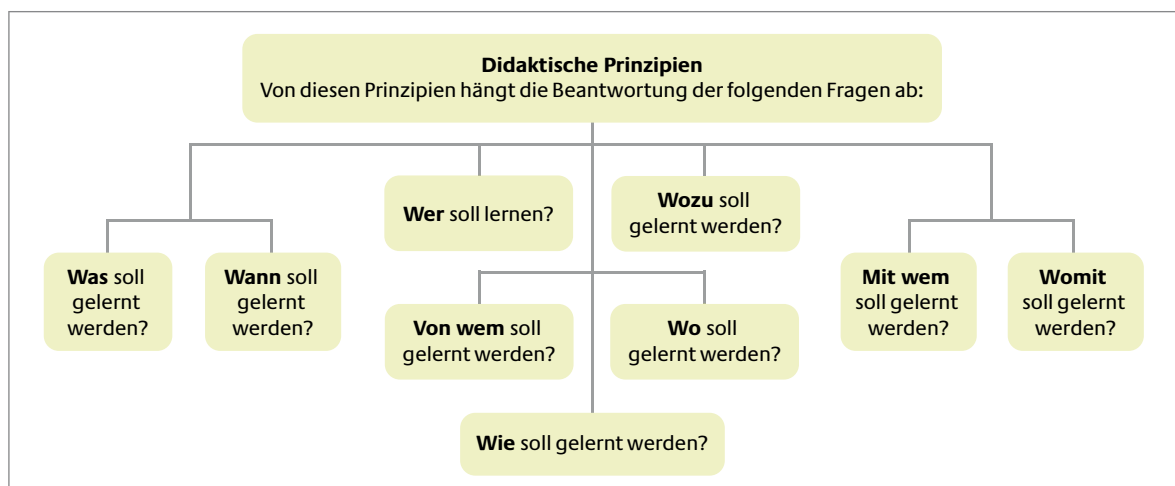
In den letzten Jahren sind viele neue Dokumente – von Kompetenzprofilen zu Qualifikationsrahmen – erarbeitet worden, die beschreiben, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte während der Aus- und Weiterbildung bzw. während eines Studiums entwickeln sollen. Diese Dokumente zeigen sehr konkret auf, welche Ergebnisse am Ende eines Bildungswegs stehen sollen. Auch die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Entwicklungsziele für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Diskussion um Kompetenzorientierung wird von Qualifikationsrahmen, Curricula, Kompetenzprofilen und anderen Dokumenten dominiert (Gillen 2013). Fragen, die sich damit beschäftigen, welche Auswirkungen solche Formulierungen von Kompetenzen auf die konkrete Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse haben, kommen dabei zu kurz. Es fehlen didaktische Leitlinien, die die Orientierung an Kompetenzen bei allen didaktischen Fragestellungen unterstützen (Frank/Iller 2013).

Aus diesem Grund hat die WiFF vier didaktische Prinzipien für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen in der frühpädagogischen Weiterbildung entwickelt. Diese didaktischen Prinzipien sind:

- Subjektorientierung,
- Reflexionsorientierung,
- Komplexitätsorientierung sowie
- Performanzorientierung.

Bei der Umsetzung dieser Prinzipien in der Weiterbildungspraxis ist die Frage nach dem „Wie“, also nach der Methode, nur eine von vielen didaktischen Fragestellungen (Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011): Didaktik beantwortet unterschiedlichste Fragen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die alle wie bei einem Mobile miteinander verbunden sind und in eine Balance gebracht werden müssen. Die didaktischen Fragen werden in unterschiedlichen Arbeitsphasen der Weiterbildung beantwortet.

Abbildung 1: Mobile der didaktischen Fragen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011

Damit das Mobile der didaktischen Fragen in Balance gebracht werden kann, benötigt es Prinzipien. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner folgt bestimmten didaktischen Prinzipien während seiner Lehrtätigkeit, auch wenn sie vielen Lehrenden nicht bewusst sind. Solche Prinzipien haben sich im Laufe der eigenen Bildungsbiografie und beruflichen Weiterqualifizierung sowie durch eigene Erfahrungen verfestigt (Schüßler 2011). Diese Prinzipien beeinflussen den Umgang der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners mit den didaktischen Fragestellungen und schlussendlich auch die Umsetzung in der Weiterbildungsveranstaltung.

Wie aber können in den unterschiedlichen Arbeitsphasen die didaktischen Fragestellungen kompetenzorientiert beantwortet werden? Welche Prinzipien müssen leitend sein, damit das Mobile in eine „kompetenzorientierte Balance“ gebracht wird? Um diese Fragen aufzugreifen, plant die WiFF ein umfassendes Arbeitsbuch zum Thema Kompetenzorientierte Didaktik, das als Begleitbuch zu allen WiFF Wegweisern in der Weiterbildung Tätigen bei der Arbeit mit den Kompetenzprofilen Unterstützung bietet.

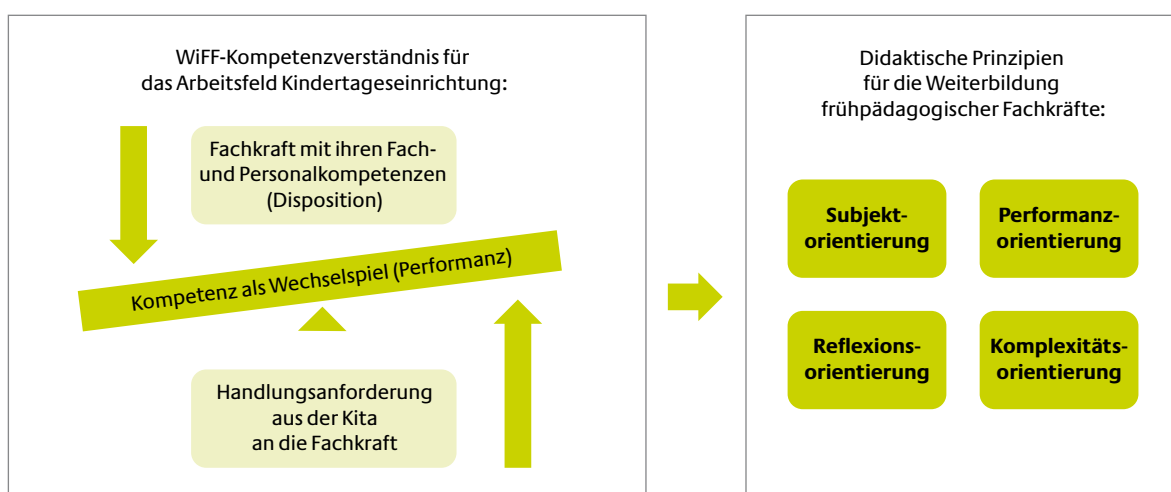
In einem ersten Schritt wurden die oben genannten vier didaktischen Prinzipien entwickelt, die für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen entscheidend sind und so kompetenzorientierten Weiterbildungen ein erkennbares Profil geben.

## 1.2 Grundlagen und Vorgehen

Die didaktischen Prinzipien, die in drei Workshops mit Expertinnen und Experten aus der Aus- und Weiterbildungspraxis sowie der Forschung diskutiert wurden, bauen auf drei Grundlagen auf:

- Zum ersten basieren die Prinzipien auf einem breiten Didaktikverständnis aus der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, das über die Frage der Methodik hinausgeht (Arnold 2012; Siebert 2012).
- Zum zweiten gründen sie auf einem Verständnis davon, wie Erwachsene lernen und welche Besonderheiten der beruflichen Kompetenzentwicklung sich im Arbeitsfeld Kita zeigen (vgl. z.B. Friederich/Schelle 2015; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Baethge 2013). Dabei wird vor allem auf die sozialkonstruktivistische Lerntheorie und Erkenntnisse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zurückgegriffen, die die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit erwachsener Menschen betont (Faulstich 2012).
- Zum dritten ist vor allem das WiFF-Verständnis von Kompetenz für die Entwicklung der Prinzipien grundlegend. Dies veranschaulicht die folgende Abbildung:

Abbildung 2: WiFF-Kompetenzverständnis als eine Grundlage der Prinzipien



Quelle: Eigene Darstellung

Das Wechselspiel zwischen der Fach- und Personalkompetenz sowie Handlungsanforderungen an die Fachkraft in der Berufspraxis lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen: Die Gruppe einer Kita unternimmt einen Ausflug in einen Wald. Die Fachkraft wird von mehreren Kindern gefragt, warum das Moos an den Bäumen nur an einer Seite zu finden sei. Sie wird mit einer konkreten Handlungsanforderung aus ihrer Praxis konfrontiert. Jetzt kommt es darauf an, wie sie ihre entwickelte Fach- und Personalkompetenz (Disposition) zeigen kann und so in der Lage ist, auf diese Anforderung kompetent zu reagieren. Erst in dieser konkreten Situation zeigt sich, ob die Fachkraft wirklich über entsprechende Kompetenzen verfügt und wie sie diese in der Situation einsetzt (Performanz).

Um diese Kompetenz bei den Teilnehmenden zu fördern, werden im Folgenden die vier didaktischen Prinzipien für die Umsetzung von Weiterbildungen näher erläutert und durch Beispiele veranschaulicht. Die Prinzipien sind eng miteinander verwoben und bedingen einander.

### 1.3 Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung

Eine kompetenzorientierte Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass der bzw. die Lernende im Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen steht. Mit diesem didaktischen Prinzip wird der Eigensinn wertgeschätzt, mit dem jede Einzelne bzw. jeder Einzelne ihr bzw. sein Leben aus dem eigenen Erfahrungsraum heraus selbst bestimmt (Wrana 2015).

Lernprozesse werden angeregt, wenn neue Erfahrungen, die zum Beispiel im Rahmen einer Weiterbildung gemacht werden, an vorhandene Erfahrungen und Deutungsmuster anschließen. Erwachsene haben durch eine Vielzahl an Erfahrungen eine einzigartige Persönlichkeit entwickelt und verfügen über ein großes Maß an Vorwissen und Routinen (Schüßler 2008). Deutungen von Fachkräften, die bereits über einen längeren Zeitraum in einer Kindertageseinrichtung tätig sind, sind stärker mit ihrer beruflichen Identität verwoben als bei Personen, die sich noch in

der Ausbildung befinden. Der Lernprozess ist also abhängig von individuellen Vorerfahrungen.

Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es demnach beispielsweise, den Lernenden während einer Veranstaltung verschiedene und vielfältige Anschlussmöglichkeiten an berufsbio-graphische Vorerfahrungen zu ermöglichen (ebd.).

Dazu genügt es nicht, die Erwartungen an die Weiterbildung, den beruflichen Kontext oder die Lernstile der Teilnehmenden wahrzunehmen. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten sich auf die Teilnehmenden einlassen und versuchen, ihre Perspektiven zu verstehen (Schüßler 2008; Siebert 2003): Wie sehen sie ihre Wirklichkeit? Was ist ihnen wichtig? Wie deuten sie Situationen? Was sind ihre Bewertungsmaßstäbe? Die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden sollte die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen kritisch hinterfragen. Wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner gelingt, Anschlussmöglichkeiten an diese Vorerfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden herzustellen, wird damit eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Erwachsene steuern ihren Lernprozess in hohem Maße selbst. Der Weg einer sinnvollen didaktischen Herangehensweise ist es daher, Anschlüsse an die Selbststeuerung zu schaffen und auf die Denk- und Handlungslogiken der Teilnehmenden einzugehen. Dies sollte nicht zu der didaktischen Schlussfolgerung führen, gänzlich auf instruktionale Aktivitäten zu verzichten (Siebert 2012; Faulstich/Zeuner 2010; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Selbstgesteuertes Lernen macht die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nicht zur unbeteiligten Moderatorin bzw. zum unbeteiligten Moderator. Vielmehr sollten sie ihre Perspektiven dialogisch in die Weiterbildung einbringen, sodass sich ein wechselseitiges Verständnis entwickeln kann und die unterschiedlichen Perspektiven die Diskussion bereichern.

Die Herausforderung besteht darin, die Momente der Fremd- und Selbststeuerung sinnvoll miteinander zu verbinden (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997): Wer trifft Entscheidungen über den Lernprozess? Wer schlägt Themen vor? Wer bewertet Diskussi-

onsbeispiele? Alle diese Prozesse sollten weder von einer Seite noch von der anderen dominiert werden. Da es sich jedoch nicht um zufällige Begegnungen handelt, übernimmt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Führungsverantwortung für das Weiterbildungsgeschehen, das didaktisch gestaltet sein sollte. Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zeigen: Je weniger Lernerfahrung die Teilnehmenden haben und je unbekannter das Themengebiet für diese ist, desto mehr Leitung und Beispielvorgaben durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner sind notwendig (Siebert 2003). Dabei steht die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor der Herausforderung, die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden mit einem Gesamtbedürfnis der Gruppe auszubalancieren. Es gehört zu den Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu akzeptieren, dass sie nicht auf alle Bedürfnisse der Teilnehmenden gleichermaßen eingehen können.

## 1.4 Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung

In der Wissenschaft wird angenommen, dass sich die individuelle berufliche Handlungskompetenz einer frühpädagogischen Fachkraft aufbauend auf Reflexionsprozessen entwickelt, die sich aus deren Erfahrungswissen sowie theoretischem Wissen speisen (Cloos u.a. 2015; Thole u.a. 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Daher ist die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen, die während einer Weiterbildung gemacht werden, für kompetenzorientierte Didaktik zur Umsetzung der WiFF-Kompetenzprofile leitend. In der Weiterbildung können unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden: So können beispielsweise neue Wissensinhalte erworben werden oder sich neue Perspektiven auf die eigene Persönlichkeit eröffnen.

Kompetenzen entwickeln sich dann nachhaltig, wenn eine lernende Person während einer Weiterbildung „Differenzerfahrungen“ (Schüßler 2008, S. 7) macht. Das heißt, dass „vertraute Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (ebd., S. 6), mit denen die Fachkraft bisher den pädagogischen Alltag bewältigte, in Frage gestellt werden. Dabei führt

aber nicht jede dieser Irritationen zu nachhaltigem Lernen. Die Fachkraft muss zunächst diese Irritation erkennen und als Auslöser für Entwicklungsprozesse werten. Ingeborg Schüßler spricht von einer „lernförderlichen Verarbeitung von Irritation“ (ebd., S. 7). Eine solche Verarbeitung setzt unter anderem voraus, dass die Fachkraft die Irritationen an bisher gemachte Erfahrungen anknüpfen oder ihre emotionalen Erfahrungen während der Weiterbildung reflektieren kann (Schüßler 2008). Reflexionsorientierung ist somit wichtig, um die Entwicklung von fachlichen und personalen Kompetenzen der Teilnehmenden anzuregen. Reflektiert werden sollten nicht alleine die eigene Persönlichkeit, sondern auch strukturelle Faktoren, die das eigene Leben und berufliches Handeln beeinflussen (Lash 1994; Derschau 1976). Welche Erwartungen hat die Gesellschaft an KITAS? Unter welchen Arbeitsbedingungen ist man tätig? Mit wem kooperiert man im Sozialraum? Impulse zur Reflexion durch die Weiterbildnerin bzw. durch den Weiterbildner sollten breit angelegt sein.

Ein mögliches didaktisches Konzept für die Anregung der Reflexion des eigenen Lernprozesses und eigener Erfahrungen ist die sogenannte Metakognition (Siebert 2012). Grundsätzlich geht es bei der Metakognition darum, die Teilnehmenden bei der Versprachlichung ihrer (emotionalen) Erfahrung zu unterstützen. Mit diesem Impuls stärkt man die metakognitiven Fähigkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden, die es ihnen ermöglichen, die eigenen Routinen, Problemlösungsstrategien und Fähigkeiten während ihrer Berufspraxis konstant zu reflektieren (Arnold 2012b). Lernende sollen durch diese reflexiven Prozesse zu einer „analysierenden und erkennenden Distanz zu sich selbst gebracht werden“ (ebd., S. 49). Teilnehmende einer kompetenzorientierten Weiterbildung reflektieren nicht nur Differenzerfahrungen, sondern auch ihren eigenen Kompetenzentwicklungsprozess: Sie erweitern ihre metakommunikativen Fähigkeiten, erkennen damit besser eigene Lernbarrieren und Lernstile, können den eigenen Entwicklungsprozess planen und organisieren (Siebert 2012). Das sind zentrale Voraussetzungen für einen selbstorganisierten Entwicklungsprozess, der für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz Voraussetzung ist.

## 1.5 Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung

Um Kompetenzen möglichst konkret abzubilden, ist es wichtig, sie in unterschiedlichen Dimensionen beschreibbar zu machen. Gleichzeitig findet aber die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht in solchen getrennten Dimensionen statt (Leu 2014; Dehnbostel 2012; Bootz/Hartmann 1997). Dieses Dilemma einer kompetenzorientierten Weiterbildung – auf der einen Seite konkrete, systematisierte Kompetenzbeschreibungen in unterschiedlichen Dimensionen und auf der anderen Seite die Anregung einer komplexen Kompetenzentwicklung – gilt es, immer wieder zu reflektieren und aufeinander zu beziehen. Das Prinzip der Komplexitätsorientierung einer kompetenzorientierten Didaktik greift dieses Dilemma auf und betont die Komplexität der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Berufliche Handlungskompetenz kann die Fachkraft entwickeln, wenn die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses der Komplexität von Lernprozessen gerecht wird: Das Wissen, die Fertigkeiten und die Sozial- sowie Selbstkompetenz sollten gleichermaßen gefördert werden. Sowohl die Festlegung der Kompetenzentwicklungsziele als auch die Auswahl der Lehrinhalte sowie der Methoden orientieren sich idealerweise am didaktischen Prinzip der Komplexitätsorientierung.

In der Forschung und Praxis gibt es unterschiedliche Ansichten, ob vor allem das Fachwissen oder insbesondere die Sozial- und Selbstkompetenz für die berufliche Handlungskompetenzfrühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sind. Die Komplexitätsorientierung hebt das Zusammenspiel zwischen den gleichrangigen Kompetenzdimensionen hervor: Allein das Fachwissen in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu stellen, ist zu kurz gegriffen. Es geht beispielsweise in der Mikrodidaktik nicht darum, Lehrinhalte oder Methoden auszuwählen, die bewirken, „fachsystematisches Wissen zusammenzufassen“, sondern es geht um die Auswahl von Lehrinhalten, „die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von

Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen“ (Frank/Iller 2013, S. 37). Im Zentrum didaktischer Überlegungen sollten auch nicht ausschließlich die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen der Fachkraft stehen. Denn das Erlangen von Wissen ist ebenso Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer beruflicher Sozial- und Selbstkompetenz: Die Anwendung wissenschaftsbasierten Wissens sollte eine Grundlage des beruflichen Handelns sein (Faulstich 2002). Es geht darum, die Komplexität der einzelnen Dimensionen, aus denen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt, gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen.

## 1.6 Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung

Kompetenzorientierung zielt darauf ab, das berufliche Handeln der einzelnen Fachkräfte langfristig zu verändern. Ziel einer Weiterbildung ist es also nicht allein, die Fähigkeit zu beruflichem Handeln zu legen (Disposition), sondern die Umsetzung dessen in der Praxis anzubahnen (Performanz). Erst dann kann von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Das Prinzip der Performanzorientierung schärft den Blick bei allen didaktischen Entscheidungen auf das, was sich im beruflichen Handeln der Fachkräfte in der Praxis verändern soll.

Ausgangspunkt für alle didaktischen Planungen sind demnach nicht die Lehrinhalte und Themen einer Weiterbildung (Inputsteuerung), sondern das berufliche Handeln der Fachkraft in der Praxis (Outcomesteuerung): Welche Veränderungen im Handeln der Fachkraft sollen beobachtbar werden? Welche berufliche Handlungskompetenz ist dafür entscheidend? Dies kann auch als Weiterentwicklung der Lernzielorientierung verstanden werden (Arnold 2012a). Ein Trugschluss wäre aber anzunehmen, dass eine konsequente Performanzorientierung die Auseinandersetzung mit Themen, Lehrinhalten und deren didaktischer Aufbereitung überflüssig werden lässt. Inhalte einer Weiterbildung verlieren nicht an Bedeutung. Sie werden aber bewusster erst dann ausgewählt, wenn klar ist, welchen



Kompetenzerwerb sie unterstützen sollen. Damit verändert sich die gesamte didaktische Gestaltung der Weiterbildung. Denn die einzelnen Schritte auf den unterschiedlichen Ebenen, wie die Bedarfsanalyse, die Programmplanung etc., stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Die Qualität einer Weiterbildung hängt von der „Stimmigkeit“ der Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen und von der konsequenten Umsetzung ab. Es reicht also nicht aus, allein die Ziele einer Weiterbildung als „Kompetenzen“ zu formulieren, die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen hingegen nicht kompetenzorientiert zu behandeln.

In der Phase der konkreten Angebotsgestaltung sollten beispielsweise Methoden nach dem Prinzip der Performanzorientierung ausgewählt werden. Soll sich das Handeln in der Praxis nachhaltig verändern, sind die Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen notwendig, die das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte positiv beeinflussen und so deren Kompetenzreife anstoßen. Rolf Arnold bezeichnet diesen Prozess als „innere Bewegung“ der Fachkräfte (Arnold 2012b, S. 26). Diese wird angeregt, wenn während einer Weiterbildungsveranstaltung Theorien, empirische Ergebnisse mit Fragestellungen aus der Praxis sowie Handlungen mit deren Reflexion eng miteinander verzahnt werden.

Das gelingt, wenn Praxis als gleichberechtigter Ort der Kompetenzentwicklung wahrgenommen und Handlungserfahrungen aus der Praxis im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung reflektiert werden (Nentwig-Gesemann 2007).

Die Performanzorientierung setzt jedoch noch einen weiteren Akzent in der Weiterbildung: Wenn das Ziel einer Weiterbildung „kompetentes Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr-/Lernprozesses“ (Frank/Iller 2013, S. 39). Kompetenzorientierte Didaktik lässt sich „an der Reichweite erkennen“ (ebd.), weil es nicht nur um den Lernprozess geht, der sich in den Räumen der Veranstaltung abspielt, sondern bis in die berufliche Praxis hineinreicht. Der Transfer einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist in der Performanz erkennbar: Die Teilnehmenden zeigen in ihrem beruflichen Handeln neue, weiterentwickelte Kompetenzen.

## 1.7 Fazit und Ausblick

Will man Weiterbildung kompetenzorientiert anlegen, sind in allen Arbeitsphasen die folgenden vier didaktischen Prinzipien relevant: Subjektorientierung, Reflexionsorientierung, Komplexitätsorientierung sowie Performanzorientierung.

Die WiFF-Kompetenzprofile unterstützen die Umsetzung der Prinzipien in vielerlei Hinsicht: Sie sind wichtige Reflexionsgrundlage, zum Beispiel für die Bedarfsermittlung oder die Festlegung von Zielen für die individuelle Kompetenzentwicklung, ermöglichen eine gute Übersicht über die Bedeutung aller vier Kompetenzdimensionen oder geben Impulse, sich konkret an Anforderungen aus der Praxis zu orientieren. Die WiFF-Kompetenzprofile sind also mehr als eine Sammlung reiner Kompetenzbeschreibungen. Sie sind entscheidendes didaktisches Mittel und stellen eine Brücke dar zwischen den Bemühungen, Kompetenzen als Lernergebnisse zu beschreiben und diese dann auch didaktisch und methodisch umzusetzen.

Entscheidend für die Umsetzung kompetenzorientierter Didaktik ist, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bereit dafür sein müssen, sich auf eine sozialkonstruktivistische Lernkultur einzulassen und das Verständnis ihrer eigenen Rolle im Prozess der Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner benötigen dafür auf der strukturellen Ebene entsprechende Rahmenbedingungen sowohl in der Organisation, der sie möglicherweise als hauptamtlich Tätige angehören, als auch im gesamten Weiterbildungsbereich (Frank/Iller 2013; Reischmann 2004). Bislang vermisst man allerdings eine breite Diskussion darüber, welche Dauer, welche Teilnehmerzahl oder Räumlichkeiten ideale Voraussetzungen dafür sind, eine kompetenzorientierte Veranstaltung zu konzipieren und durchzuführen. Auch die erforderliche Vor- und Nachbereitungszeit, die aktuell zumeist nicht vergütet wird, muss aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Diese Fragen wird eine eigene WiFF Expertise beantworten, die sich damit auseinandersetzen wird, welche Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte notwendig sind.

## Literatur

- Arnold, Rolf (2012a): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 45–48
- Arnold, Rolf (2012b): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung. Band 10. München, S. 101–129
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. [www.diezeitschrift.de/497/bootz97\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm) (Zugriff: 19.11.2015)
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitungen in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 144–163
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, Kirsten/Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg, S. 9–31
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Dissertation. Gersthofen
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Bonn
- Faulstich, Peter (2012): Wie lernen Erwachsene? In: Education permanente, Dossier, Innovative Didaktik, H. 3, S. 10–12
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor, Master. Weinheim/Basel
- Frank, Stephan/Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip, In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 36. Jg., H. 4, S. 32–45
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung – Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/München, S. 40–64
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–14
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. 11. Aufl. Berlin
- Kraft, Susanne (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 405–426
- Lash, Scott (1994): Reflexivity and its Doubles. Structure, Aesthetics, Community. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge, S. 110–174
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente

- frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenzen von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 48–68
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reischmann, Jost (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Bamberg
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5. Jg., H. 2, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (Zugriff: 08.06.2015)
- Schüßler, Ingeborg (2011): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 2. Paderborn, S. 449–461
- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 124–143
- Wrana, Daniel (2015): Subjekt. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 34–41

## 2 Umsetzungsbeispiel

Hans H. Reich

### 2.1 Einleitung

Die Sprach(en)aneignung der Kinder anregend und unterstützend zu begleiten, ist eine grundlegende und durchgängige Bildungsaufgabe des Elementarbereichs. Um diese Aufgabe zu erfüllen, benötigen die frühpädagogischen Fachkräfte eine Vielfalt von Kompetenzen: fachliches Wissen, fachpraktische Fertigkeiten, soziale und personale Qualifikationen. Ziel der Weiterbildung zum Thema Inklusive Sprachliche Bildung ist es, diese Kompetenzen auf die individuelle sprachliche Bildung der Kinder unter den Bedingungen der Sprachenvielfalt zu beziehen. Grundlage ist das Kompetenzprofil im vorliegenden Wegweiser.

Die Aufgaben der sprachlichen Bildung im Elementarbereich umfassen die helfende und anregende Beteiligung an der alltäglichen Kommunikation, die geplanten sprachbildenden Aktivitäten, mit denen regelmäßig alle Kinder angesprochen werden, und die zusätzlichen sprachfördernden Aktivitäten für Kinder mit entsprechendem Bedarf. Hinzu kommen die Anschlüsse an ggf. erforderliche sprachtherapeutische Maßnahmen. Die Bewältigung dieser Aufgaben lebt nicht nur von der Zuwendung zum Kind und von den abrufbaren sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte, sondern bedarf auch professioneller Planung und Reflexion. Professionalität ist hierbei an drei Grundsätzen festzumachen, die über verbreitete Alltagsverständnisse von Sprachbildung hinausweisen: Inklusion, Mehrsprachigkeit und Orientierung am sprachlichen Können.

*Orientierung am sprachlichen Können* überwindet das Denken in den Kategorien „richtig“ und „falsch“, das sich im Alltag nur allzu oft einstellt, wenn es um die Beurteilung des Sprechens von Kindern geht. An seine Stelle tritt im professionellen Denken das Registrieren von Entwicklungen, von Stufen der Sprach(en)aneignung, von kommunikativem Handeln. Die Nähe der Erzieherin bzw. des Erziehers zum Kind bewährt sich dann in differenzierten positiven Urteilen. In der

Weiterbildung kann eine solche Umstellung durch die eingehende gemeinsame Beschäftigung mit kindlichen Äußerungen herbeigeführt oder wenigstens angebahnt werden, wenn diese konsequent und ausschließlich unter der Fragestellung erfolgt, was das Kind mit seiner sprachlichen Äußerung will und was es dazuschon an sprachlichen Mitteln zur Verfügung hat.

Professioneller Umgang mit *Mehrsprachigkeit* bedeutet, sich frei gemacht zu haben von dem Gedanken, nur das Deutsche sei das Medium für sprachliche Bildung. Eine professionelle Haltung wird demgegenüber alle Sprachenkenntnisse eines Kindes selbstverständlich wertschätzen; sie wird die Vielfalt der Sprachen in der Gruppe realistisch wahrnehmen und ihnen im Alltag der Einrichtung Raum geben. Weiterbildung kann die manchmal vorhandene Scheu vor unbekanntem Sprachen durch biografisches Lernen abbauen, sie kann Möglichkeiten der Einbeziehung von Familiensprachen in die pädagogischen Aktivitäten aufzeigen und bewusst machen, wie unbefangen die Kinder selbst mit der Vielfalt der Sprachen umgehen.

*Inklusion* ist ein vielseitiger Begriff, dessen Inhalt sich in unterschiedlicher Weise konkretisiert, je nachdem, welche Unterschiede, welche Differenzlinien beim pädagogischen Handeln ins Auge gefasst werden (Prenzel 2014). Angewendet auf Sprache, bedeutet inklusives pädagogisches Denken, die Sprach(en)aneignung nicht nur als Leistung des einzelnen Kindes zu sehen, sondern auch als „Leistung im Miteinander“. Das sprachpädagogische Bemühen richtet sich dann darauf, Bedingungen und Gewohnheiten zu schaffen, die eine möglichst ungehinderte Beteiligung von Kindern verschiedener sprachlicher Voraussetzungen an der Kommunikation in der Einrichtung gestatten. Demgemäß richtet sich auch die professionelle Sprachbeobachtung nicht nur auf Äußerungen einzelner Kinder, sondern auch auf den sprachlichen Umgang der Kinder miteinander. In der Weiterbildung kann diese Aufmerksamkeitsrichtung durch die

Analyse authentischer Gruppensituationen, etwa anhand von Videoaufnahmen, angebahnt bzw. veranschaulicht werden. Neben der Fragestellung, was das einzelne Kind will und kann, tritt dann die Fragestellung, ob und wie die Äußerungen der Kommunikationspartner oder -partnerinnen sein Sprechen und Verstehen anregen oder blockieren.

Anhand einer ausgewählten Handlungsanforderung aus dem Kompetenzprofil werden im Folgenden Schritte einer möglichen Weiterbildung dargestellt, die als Anregungen für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gedacht sind, und darum, wenn sie zur Anwendung kommen, selbstverständlich an die jeweils gegebenen Bedingungen angepasst werden müssen.

## 2.2 Auswahl aus dem Kompetenzprofil und Format der Weiterbildungseinheit

Die dargestellte Weiterbildungseinheit bezieht sich auf das Handlungsfeld A: „Kind in der Gruppe“ und darin im Besonderen auf die Handlungsanforde-

rung A8: „Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und dabei auf den Einbezug einzelner Kinder achten“. Der Grundsatz der Inklusion ist in dieser Formulierung bereits fest eingebunden. In der Weiterbildung kommen der Grundsatz der Mehrsprachigkeit (mit den unter A2 und A3 genannten diesbezüglichen Kompetenzen) sowie der Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können (mit den unter A4 und A7 genannten diesbezüglichen Kompetenzen) hinzu. Vorausgesetzt werden Kompetenzen der Erhebung und Einschätzung des jeweiligen Standes der Sprachenaneignung im Sinne der Handlungsanforderung A3, da sich die sprachbildenden Aktivitäten an den schon verfügbaren sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ausrichten sollen. Die Weiterbildungseinheit steht also in Zusammenhang mit einer Reihe weiterer Einheiten, in denen diese Kompetenzen entwickelt und vertieft werden, und sie steht nicht am Anfang dieser Reihe.

### Handlungsanforderungen der Weiterbildung im Überblick:

#### Handlungsanforderungen und Kompetenzen der Weiterbildung im Überblick

A8: Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten

#### Grundsatz der Mehrsprachigkeit

A2/Fertigkeit: ... bezieht die Familiensprachen in die sprachliche Bildung mit ein.

A2/Selbstkompetenz: ... zeigt Neugier und Interesse an allen Familien, Kulturen und Familiensprachen und reflektiert den eigenen Umgang damit.

C1/Sozialkompetenz: ... berücksichtigt auch mehrsprachige Kompetenzen sowie weitere Kommunikationsmittel (z.B. Gebärden) von Teammitgliedern für die Unterstützung Inklusiver Sprachlicher Bildung.

#### Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können

A5: Die inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen

A7: Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder

#### Vorausgesetzte übergreifende Handlungsanforderung:

A4: Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen

In der Weiterbildungseinheit sollen gemäß dem didaktischen Prinzip der Kompetenzorientierung Wissen und Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenzen erworben werden, die für die Bewältigung von berufspraktischen Aufgaben qualifizieren. Veränderungen hin zu qualifizierter Praxis sind der Maßstab, an dem sich der Erfolg der Weiterbildung bemisst. Die angemessene Grundstruktur ist demgemäß der Kreislauf von Reflexion laufender Praxis, Entwürfen künftiger Praxis, Umsetzung der Entwürfe und Reflexion ihres Gelingens. Optimal ist es, wenn die Weiterbildung die Praxis der Teilnehmenden unmittelbar begleiten kann. Das wird aber nur selten der Fall sein. Normalerweise kommen Formate zum Tragen, bei denen Teilnehmende aus verschiedenen Einrichtungen außerhalb ihres Arbeitsplatzes zusammenkommen. Bei diesen Formaten wird der Kreislauf über verschiedene Lernorte und Lernzeiten geführt und als Abfolge von Reflexion und Entwurf in der Weiterbildung – Erprobung und Dokumentation in der Praxis – Bericht und Reflexion in der folgenden Weiterbildung organisiert. Dies ist auch das Muster, das dem folgenden Beispiel zugrunde liegt. Vorgesehen sind vier eintägige Sitzungen, zwischen denen jeweils einige Wochen Zeit für Erprobungen mit Dokumentation, ggf. auch mit Treffen von Teilgruppen, liegen.

Inklusive Sprachliche Bildung fordert von der frühpädagogischen Fachkraft eine stete Balance zwischen den sprachlichen Selbstbildungskräften des einzelnen Kindes und den Sprachbildungskräften der Gruppe in der Kita. Jedes Kind sollte sich Sprache gemäß seinem Entwicklungsstand aneignen können, dazu braucht es aber – unerlässlich – den sozialen Kontakt mit anderen. Ein Kind eignet sich Sprache an, indem es sich dafür interessiert, was andere sagen, indem es hinhört und mehr und mehr davon versteht, indem es das Gehörte und Verstandene mit dem, was es schon weiß und kann, in Verbindung bringt, indem es selber ausprobieren, was es aufgenommen hat, und erfährt, wie es damit bei anderen ankommt. Sprachliche Bildung ermöglicht das kommunikative Miteinander und achtet zugleich darauf, dass jedes Kind zu seinem Recht kommt. Für die Praxis der frühpädagogischen Fachkraft bedeutet dies, die aktuellen sprachlichen

Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes zu kennen und zu wissen, wie es anzusprechen ist, gleichzeitig aber auch zu wissen, wie Gruppenaktivitäten zu gestalten sind, damit solche Ansprachen möglich werden. In der Weiterbildung wird sinnvollerweise zuerst der individuelle Bedarf des einzelnen Kindes angesprochen und danach die Gestaltung von Gruppenaktivitäten. Die zentrale Form dafür ist das gemeinsame Planen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

## 2.3 Didaktische Methoden der Weiterbildung – am Beispiel

Die im Folgenden exemplarisch dargestellte Weiterbildungseinheit ist, wie bereits angedeutet, keine Anfangs- oder Einstiegseinheit. Sie versteht sich als Teil eines umfassenderen Weiterbildungsangebots, geht also davon aus, dass die Teilnehmenden sich kennen, auch über ihre sprachbiografischen Hintergründe zumindest ungefähr Bescheid wissen und sich bereits mit Sprachentwicklung und Sprachbeobachtung von Kindern beschäftigt haben.

Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die Einheit insgesamt:

## Zielsetzung und Grundstruktur der Weiterbildungseinheit

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>A8: Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten</p>	<p>Ausgehend von Beobachtungen zu Sprache und Kommunikation einzelner Kinder werden sprachbildende Aktivitäten geplant, erprobt und reflektiert.</p> <p>Erster Tag: Abstimmung von sprachbildenden Aktivitäten auf das individuelle Sprachenprofil eines Kindes</p> <p>Zweiter Tag: Differenzierung und Variation von Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung</p> <p>Dritter Tag: Nähere Bearbeitung eines Aufgabefeldes der sprachlichen Bildung</p> <p>Vierter Tag: Bearbeitung weiterer Aufgabefelder der sprachlichen Bildung</p>	<p>Die Rückbindung der Überlegungen zur Sprachbildung an die konkreten Sprachenprofile einzelner Kinder erlaubt ein offenes Herangehen an das Thema. Unterschiedliche berufliche Erfahrungen können ohne weitere Vorgaben eingebracht und diskutiert werden. Insofern dient die Weiterbildungseinheit auch den Sozialkompetenzen, die im Kompetenzprofil unter den Handlungsanforderungen A4 und A5 enthalten sind. Durch die Beispiele aus der Praxis erhalten die verwendeten Allgemeinbeispiele eine anschauliche empirische Füllung.</p> <p>Ein Beispiel für einen solchen Weg von der Beobachtung eines Kindes hin zu Entscheidungen über seine sprachliche Bildung bieten Ocak/Spaerke 2010, S. 701–703.</p>



## 1. Tag: Abstimmung von sprachbildenden Aktivitäten auf ein individuelles Sprachenprofil

Am ersten Tag der Weiterbildungseinheit wird an konkreten Beispielen geübt und bewusst gemacht, wie sprachbildende Aktivitäten vom Sprachenprofil einzelner Kinder her ausgewählt, angepasst und kombiniert werden können. Das Erstellen von Sprachenprofilen selbst ist nicht Gegenstand der vorliegenden Weiterbildungseinheit. Es wird vor- ausgesetzt, dass sich die Teilnehmenden die Fähigkeit, Kinder zu beobachten und ihre Beobachtungen in Worte zu kleiden, bereits angeeignet haben.

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die Weiterbildungseinheit orientiert sich durchgehend an der Handlungsanforderung A8. Eigens aufgeführt werden in dieser Spalte einzelne und bei anderen Handlungsanforderungen verzeichnete Kompetenzen.</p> <p>Es wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmenden bereits über die Fähigkeit verfügen, kindliche Sprache zu beobachten und zu dokumentieren.</p>	<p>Im Vorfeld hat die Weiterbildnerin/der Weiterbildner dafür gesorgt, dass jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer Sprache und Kommunikation eines Kindes beobachtet hat und darauf vorbereitet ist, seine Beobachtungen in Form eines Sprachenprofils (selbstverständlich unter Wahrung der Anonymität des Kindes) in der Weiterbildung vorzustellen. Diese Sprachenprofile können bei mehreren Gelegenheiten für die Zwecke der vorliegenden Weiterbildungseinheit genutzt werden.</p>	<p>Sollte eine gemeinsame Schulung mit einem bestimmten sprachdiagnostischen Verfahren stattgefunden haben, kann die Vorstellung von Sprachenprofilen als weitere Erprobung der dabei vermittelten Kompetenzen verstanden werden. Bringen die Teilnehmenden Kenntnisse unterschiedlicher Verfahren mit, stellt dies eine Gelegenheit dar, die Verfahren kritisch miteinander zu vergleichen und die sprachdiagnostischen Kompetenzen zu vertiefen. In diesem Falle kann der Einstieg entsprechend breiter gestaltet werden.</p> <p>Vergleichende Übersichten über sprachdiagnostische Verfahren für den Elementarbereich finden sich bei Lisker 2011, S. 30–59, und Kany/Schöler 2007, S. 118–189.</p>
<h3>Abfolge der Arbeitsschritte</h3>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft orientiert sich bei der Planung der sprachlichen Anregungen an den Bedürfnissen, Interessen und der Situation der Kinder und knüpft daran an (A5, Fertigkeit).</p>	<p>Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer stellt ein Kind vor und berichtet, was über Sprache und Kommunikation dieses Kindes zu sagen ist. Schriftliche Notizen und andere Unterlagen können selbstverständlich verwendet werden.</p>	<p>Es ist von Vorteil, wenn zwei oder mehr Teilnehmende das betreffende Kind kennen und die Präsentation gemeinsam übernehmen.</p>



Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert im Team den Unterstützungsbedarf auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation (A4, Sozialkompetenz).</p>	<p>Die übrigen Teilnehmenden stellen Fragen, um mehr über das Kind zu erfahren und dadurch weitere Anhaltspunkte für Vorschläge zu seiner sprachlichen Bildung zu gewinnen.</p> <p>Mit Blick auf die folgende Phase kann die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ergänzende oder weiterführende Fragen stellen.</p>	<p>Die Teilnehmenden versuchen, sich ein Bild von dem Kind zu machen und bringen dabei ihre beruflichen Erfahrungen ein. In der Regel sind sie dazu recht motiviert und gewinnen ein zunehmend persönliches Interesse an dem „vorgestellten“ Kind. Die gemeinsame Konzentration auf diesen einen Fall schafft eine Atmosphäre der kooperativen Aufgabenlösung.</p>
	<p>Die Teilnehmenden formulieren und diskutieren Vorschläge zur weiteren sprachlichen Bildung des Kindes: Wo steht es, wenn man die sprachlichen und kommunikativen Gesichtspunkte einzeln durchgeht? Was müsste man noch in Erfahrung bringen? Was sind die nächsten Ziele? Welche davon sind vordringlich? Welche Situationen, welche Sozialformen, welche Themen und Methoden sind am ehesten erfolgversprechend?</p> <p>Mit Metaplan-Karten wird ein Raster der Gesichtspunkte erstellt, die im Gespräch als relevant für die sprachliche Bildung genannt werden. Die Teilnehmenden bilden dabei Oberbegriffe zu den vorgeschlagenen konkreten Bildungsaktivitäten.</p>	<p>Ziel ist es, Aktivitäten zu benennen, die zum vorgestellten und in der Diskussion ergänzten Sprachenprofil des Kindes passen. Der Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können ist hier von besonderer Wichtigkeit.</p> <p>In der Diskussion kann eine Tendenz aufkommen, allgemeine Fördermethoden darzustellen und zu verteidigen, die sich bewährt haben und bekannt sind. Aufgabe der Weiterbildnerin/des Weiterbildners ist es in diesem Falle, auf der Rückbindung an das individuelle Sprachenprofil des Kindes zu bestehen.</p> <p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner achtet darauf, dass sprachsystematische Aspekte (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprechhandlungsmuster) und kommunikative Aspekte (sprachliches Handeln in der Gruppe, bevorzugte Kommunikationspartner/innen, bevorzugte Themen) gleichermaßen berücksichtigt werden.</p> <p>Bei mehrsprachigen Kindern sollte festgehalten werden, was über den Entwicklungsstand und die Nutzung der beteiligten Sprachen bekannt ist.</p>

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft kennt verschiedene Methoden, mit denen die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt werden kann (A7, Wissen).</p>	<p>Die Teilnehmenden entwerfen im Plenum, mit Unterstützung der Weiterbildnerin/des Weiterbildners, einen mittelfristigen Plan zur sprachlichen Bildung dieses Kindes und halten ihn in Stichworten fest.</p>	
<p>Die frühpädagogische Fachkraft überprüft die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team (A4, Selbstkompetenz).</p>	<p>In Kleingruppen wird jeweils ein weiteres Kind mit seinem Sprachenprofil vorgestellt. Das Profil wird ergänzt und ein Plan zur sprachlichen Bildung dieses Kindes entworfen. Profile und Sprachbildungspläne werden im Plenum präsentiert und diskutiert. Die Pläne werden ggf. aufgrund der Diskussion geändert.</p>	
<b>Praxisaufgabe</b>		
<p>Die Teilnehmenden erproben in der Praxis eine von ihnen geplante Einheit oder Sequenz sprachlicher Bildung unter dem Gesichtspunkt der individuellen Passung zu dem Sprachenprofil eines Kindes und dokumentieren diese Erprobung. Sie reflektieren den Verlauf und berichten darüber bei Beginn des nächsten Weiterbildungstages.</p>		<p>Es ist von Vorteil, wenn sich die Teilnehmenden in der Zeit zwischen den Weiterbildungssitzungen treffen, um sich über ihre Erfahrungen bei der Erprobung auszutauschen und ggf. offene Fragen an die Weiterbildnerin/den Weiterbildner formulieren.</p>

## 2. Tag: Differenzierung und Variation von Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung

Am zweiten Tag geht es exemplarisch um Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft verändert bei Bedarf auf der Basis von Reflexion Abläufe und Routinen der sprachlichen Bildung (A5, Fertigkeit).</p>	<p>Zwei Routinen werden herausgegriffen, um dieses Ziel zu konkretisieren: (1) die anregende Unterstützung des Kindes durch die Erzieherin /den Erzieher im Gespräch und (2) der Umgang mit Mehrsprachigkeit.</p>	<p>Beide Routinen haben engen Bezug zur Inklusiven Sprachlichen Bildung. Sie kennzeichnen – oft unbewusst – das sprachliche Klima einer Einrichtung. In beiden Fällen soll Reflexion in Gang gesetzt und dadurch eine Voraussetzung für mögliche Veränderung geschaffen werden.</p>
<h3>Abfolge von Arbeitsschritten zum sprachenregenden Handeln im Gespräch</h3>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft verhält sich in ihrem Gesamtausdruck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmiteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen (A3, Fertigkeiten).</p>	<p>Die Teilnehmenden erhalten eine Liste einschlägiger sprachlicher Handlungen und bewerten diese unter dem Gesichtspunkt, welche Formulierungen mehr, welche weniger Potenzial haben, die Kinder zu eigenem Sprechen anzuregen.</p>	<p>Eine Auflistung enthalten z.B. Kammermeyer u.a. 2014, S. 56–61 oder Reich 2008, beiliegende CD, S. 113–115.</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergruppen (A6, Sozialkompetenz).</p>	<p>Filmanalyse: Die Teilnehmenden betrachten einen Film zur sprachlichen Interaktion von Erzieher/in und Kind, in kleine Abschnitte unterteilt, und tauschen sich über ihre Wahrnehmungen und Bewertungen aus. Sie achten dabei insbesondere auf die sprachlichen Impulse der Erzieherin/des Erziehers. Sie ergänzen ihre Beobachtungen und Bewertungen aufgrund eigener praktischer Erfahrung.</p>	<p>Geeignet sind die Filmsequenzen aus den Büchern <i>Mit Kindern im Gespräch</i> (Kammermeyer u.a. 2014), beiliegende DVD, Sequenz <i>Pitschenass wird die Luzie</i> sowie <i>Lust auf Sprache</i> (Ulrich 2009), beiliegende DVD: Vorleseszene mit dem Mädchen Kübra.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten mit Teammitgliedern (A6, Selbstkompetenz).</p>	<p>Rollenspiel: Die Teilnehmenden bilden Dreier-Gruppen. Ein Gruppenmitglied spielt ein Kind, das stockend und in Kindersprache ein Situationsbild im Bilderbuch beschreibt. Ein zweites spielt eine Erzieherin, die die Äußerungen des Kindes aufgreift und weiterführt. Das dritte Mitglied beobachtet und notiert gelungene und weniger gelungene Beispiele. Danach wechseln die Rollen. Nach Abschluss berichten die Teilnehmenden im Plenum über ihre (Selbst-)Erfahrungen und bringen diese versuchsweise mit ihrer Praxis in Verbindung.</p>	<p>Beachtenswerte Gesichtspunkte: Redeanteile von „Erzieherin“ und „Kind“, erfolgreiche/erfolgreiche Impulse der „Erzieherin“, routinierte Formen der Interventionen/mögliche Alternativen.</p>
<h3>Abfolge von Arbeitsschritten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit</h3>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt eine vorurteilsbewusste Betrachtung der Familiensprachen (A2, Selbstkompetenz).</p>	<p>Die Teilnehmenden füllen einzeln den Fragebogen „Gedanken zur Sprachförderung“ aus und nehmen dann gemeinsam im Plenum eine Auswertung vor.</p>	<p>Der Fragebogen ist zu finden in Reich 2008, beiliegende CD, S. 15 f.; Auswertung, ebd. S. 13 f.</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft setzt sich mit der eigenen Sprachbiografie auseinander (A4, Selbstkompetenz).</p>	<p>Plenum zur Sprachenvielfalt in der Gruppe der Teilnehmenden: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner beginnt nach kurzer Einführung des Themas mit der Möglichkeit, auch ohne persönliche Sprachkenntnis Interesse für eine Sprache zu bekunden und setzt selbst eine solche Runde in Gang (z. B. „Kindergarten“ oder „Kaffee“ oder „Flüchtling“ in nicht-deutschen Sprachen). Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner und die übrigen Teilnehmenden fragen nach Aussprache oder Schreibung der Wörter, probieren sie aus, interessieren sich für kulturelle und geschichtliche Zusammenhänge. Mit gebotener Zurückhaltung fragen sie auch nach biografischem Erleben, das sich mit dem einen oder anderen Ausdruck verbindet. Die Runde endet „von allein“, ohne ausdrückliche Ausleitung.</p>	<p>Sprachenvielfalt ist heutzutage auf der Ebene der Fachkräfte des Elementarbereichs in so gut wie allen Weiterbildungsgruppen anzutreffen. Diese soll im Sinne einer Stärkung der Selbstkompetenz angesprochen werden.</p> <p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner fungiert in dieser Runde als Vorbild für sprachliche Neugier und angstfreien Umgang mit unbekanntem Sprachen. Keinesfalls darf ein gezieltes Rundum-Abfragen daraus werden.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft hat Kenntnisse über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder (A2, Wissen).</p>	<p>Die Teilnehmenden tauschen sich über die Sprachenvielfalt an ihren Einrichtungen aus. Sie vergewissern sich, wie viel sie über die Verwendung der Sprachen in den Familien und in der Einrichtung tatsächlich wissen. Ggf. vereinbaren sie, Wissenslücken bis zum nächsten Weiterbildungstag zu schließen.</p>	<p>Die Wertschätzung der Familiensprachen wird von den Bildungsplänen aller Bundesländer gefordert. Das beinhaltet u.a. die Thematisierung von Sprachengebrauch und Spracherziehung in Aufnahme- und Entwicklungsgesprächen (B1, Sozialkompetenz), Beobachtungen in der Einrichtung beim Gespräch der Kinder untereinander und in Bring- und Abholsituationen, Nachfragen nach einzelnen Ausdrücken und das Bemühen um richtige Aussprache der Namen (A2).</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft zeigt Neugier und Interesse an allen Familien, Kulturen und Familiensprachen und reflektiert den eigenen Umgang damit (A2, Selbstkompetenz).</p>	<p>Bei diesem Teilschritt können auch pädagogische Nachschlagewerke zu Herkunftssprachen eingeführt und exemplarisch genutzt werden, um z. B. Informationen zu weniger bekannten Sprachen einzuholen (Rolle: „linguistisches Auskunftsbüro“).</p>	<p>Empfehlenswerte Nachschlagewerke sind z. B. Krifka u. a. 2014; Schader 2011; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (o. J.).</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft bezieht die Familiensprachen in die sprachliche Bildung mit ein (A2, Fertigkeiten).</p>	<p>Die Teilnehmenden erörtern Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Sie erstellen eine Übersicht über Methoden der Anregung und Unterstützung (z. B. Symbole der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung, Mitwirkung von Eltern, herkunftssprachige Elemente im Alltag und in sprachbildenden Angeboten, Einsatz von Medien und Materialien in einer oder mehreren Herkunftssprachen, die Erzieherin/der Erzieher in der Rolle von Informationsbedürftigen) mit Beispielen. Protokoll an Plakatwand.</p>	<p>Einschlägige Hinweise im Kompetenzprofil unter den Handlungsanforderungen A2 und A5. Konkrete Beispiele finden sich in Christmann 2011, S. 76, oder Protestantischer Kindergarten Regenbogen/Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter 2010, S. 62. Nicht-deutsche Sprachen zu verwenden, ist Teil der sprachlichen Freiheit der Kinder. Die frühpädagogischen Kräfte schaffen die Bedingungen dafür, dass sich diese Freiheit auch in der Einrichtung entfalten kann.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft berücksichtigt auch mehrsprachige Kompetenzen sowie weitere Kommunikationsmittel (z.B. Gebärden) von Teammitgliedern für die Unterstützung inklusiver Sprachlicher Bildung (C1, Sozialkompetenz).</p>	<p>Eigens zu diskutieren und zu protokollieren sind die Rollen der zweisprachigen Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen.</p>	<p>Zu ermitteln, wie die sprachlichen Ressourcen im Team zu nutzen sind, ist eine Aufgabe der Leitung und des Teams insgesamt.</p>

Praxisaufgaben: Themen zur Wahl	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation von Beobachtungen zur Kommunikation von Kindern in anderen Sprachen als Deutsch</li> <li>- Schilderung und Bewertung der Aufgaben einer zweisprachigen Fachkraft in der Einrichtung, Nutzung der nicht-deutschen Sprache</li> <li>- Internet-Recherche zu mehrsprachigen Bilderbüchern, kritische Auswahl, Aufbereitung des Ergebnisses für die Weitergabe</li> <li>- Internet-Recherche zu mehrsprachigen Audio- und Video-Materialien, kritische Auswahl, Aufbereitung des Ergebnisses für die Weitergabe</li> </ul>	<p>Jedes Thema kann auch von mehreren Teilnehmenden gemeinsam bearbeitet werden. Während der Weiterbildung muss Zeit für vorbereitende Selbstorganisation gegeben sein.</p> <p>Präsentation/Besprechung bei Beginn des nächsten Weiterbildungstages.</p>

## 3. Tag: Nähere Bearbeitung eines Aufgabenfeldes der sprachlichen Bildung

Am dritten Tag werden Sprachförderstrategien auf der Basis von Beobachtungen vertieft.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert sprachbildende Aktivitäten auf ihre Bedeutung und Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder hin (A8, Selbstkompetenz).</p>	<p>Definition und Konkretisierung des ausgewählten Aufgabenfeldes, Anwendung (und damit Entfaltung) des Inklusionsbegriffs, exemplarische Planung</p>	<p>Der Akzent liegt auf der inklusiven Gestaltung der Angebote – die Angebote selbst sind in aller Regel bekannt oder können durch Teilnehmende aus Erfahrung beschrieben werden.</p>
<h3>Abfolge der Arbeitsschritte</h3>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft kennt didaktische Formate der regelmäßigen Sprachbildung (A8, Wissen). Verschiedene Fertigkeiten aus A8 werden konkretisiert.</p>	<p>Plenum: Einteilung der sprachbildenden Aktivitäten in die drei Aufgabenfelder „Geplante sprachbildende Angebote“, „Interventionen im Alltag“ und „Begleitung des Spielens der Kinder“. Aufstellen einer Liste von Aktivitäten, die zum zweiten Aufgabenfeld gehören.</p>	<p>Plakatwand, Dokumentation zur Wiederverwendung im vierten Schritt.</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituation dominiert (A6, Selbstkompetenz).</p>	<p>Brainstorming: Was bedeutet Inklusion im Bereich der sprachlichen Bildung? Niederschrift auf Karten, Anbringen an Plakatwand und Sortieren durch die Teilnehmenden. Aufgreifen von Stichworten durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner für ein Gespräch im Plenum: Wodurch wird aktives Mitreden und aufmerksames Zuhören der Kinder in der Gruppe angeregt? Wie werden dabei Freiräume für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen geschaffen? Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner hebt die Begriffe für die von den Teilnehmenden genannten kommunikativen Techniken hervor und sorgt für ihre schriftliche Fixierung.</p>	<p>Die Funktion dieses offenen Einstiegs besteht darin, dass sich die Teilnehmenden gemäß dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung ihrer Sichtweisen und Bewertungen vergewissern, auf die sie die Entwicklungen ihrer Kompetenzen in der Weiterbildung beziehen.</p> <p>Kommunikative Verfahren wie spannende Unterbrechungen und Pausen, persönliche Zuwendung, Fragen in die Runde, Vermutungen zum Fortgang, Verwendung von Requisiten im Rollenspiel, Kinder in Erzähl- und Vorleserollen erscheinen dann nicht als „bloße Techniken“, sondern als sinnvolle Handlungen im Rahmen der sprachlichen Bildung.</p>



Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft orientiert sich bei der Planung an den Beobachtungsergebnissen und balanciert sie mit den Interessen einzelner Kinder aus (A5, Fertigkeiten).</p>	<p>Kontrastive Darstellung an Plakatwand: Geschlossene und offene Formen sprachbildender Angebote (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Erzählkreis, gemeinsames Experimentieren oder Konstruieren), Gegenüberstellung in Form einer Tabelle.</p> <p>Kleingruppen: Jede Gruppe plant nach eigener Entscheidung ein sprachbildendes Angebot. Sie stellt sich dazu eine Zielgruppe vor, deren sprachliche Zusammensetzung sie kurz charakterisiert, und wählt eine bestimmte sprachbildende Aktivität aus. Sie entscheidet über Thema, Ziel, Sozialform und Vorgehensweise bei der Aktivität und hält ihre Entscheidung zwecks späterer Präsentation auf Flip-Chart oder Plakat fest. Die Gruppe diskutiert Möglichkeiten der sprachlichen Aktivierung der Kinder unter besonderer Berücksichtigung eines der „vorgestellten“ Kinder.</p>	<p>Erfahrungen der Teilnehmenden mit dialogischem Lesen, Mitmachgeschichten, „Rätselhaften Päckchen“ (Koenen 2009, S. 26–29), naturwissenschaftlichen und technischen Experimenten (Jampert u. a. 2015).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Praxisaufgabe</b></p>		
<p>Alle Teilnehmenden erproben eine der in der Weiterbildung geplanten sprachbildenden Aktivitäten in der eigenen Praxis und dokumentieren und reflektieren den Verlauf.</p>	<p>Präsentation,/Besprechung bei Beginn des nächsten Schrittes in der Weiterbildung.</p>	



## 4. Tag: Bearbeitung weiterer Aufgabenfelder der sprachlichen Bildung

Am vierten Tag werden weitere Aufgabenfelder bearbeitet, die durch ein geringeres Maß an Planbarkeit gekennzeichnet sind.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Die frühpädagogische Fachkraft erkennt, welche Abläufe aus sprachlicher Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders eignen (A8, Fertigkeiten).</p>	<p>Es werden dreierlei Kommunikationssituationen herausgegriffen, um für unterschiedliche sprachbildende Potenziale zu sensibilisieren: Sprechen bei alltäglichen Verrichtungen in der Kita, Initiierung und Unterstützung sprachanregender Spiele und Begleitung von Symbol- und Rollenspielen.</p>	<p>Es geht darum, das Gespür der frühpädagogischen Fachkraft für die Situationen, in denen sie sprachbildend wirksam werden kann, zu stärken. (Es geht also nicht primär um Tipps für die Durchführung bestimmter Aktivitäten).</p>
<h3>Abfolge von Arbeitsschritten zum Sprechen bei alltäglichen Verrichtungen</h3>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das sprachliche Bildungspotenzial gewohnter und eingeschlimpfter Abläufe im Alltag (A5, Selbstkompetenz).</p>	<p>Plenum: Definition des Aufgabenfeldes „Interventionen im Alltag“. Die Teilnehmenden benennen alltägliche Kita-Situationen, die sprachlich begleitet werden können; diese werden auf der Plakatwand notiert.</p>	<p>Zur Ergänzung der Plakatwand vgl. Kammermeyer u. a. 2014, S. 146.</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur sprachlichen Interaktion und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung ein (A8, Fertigkeiten).</p>	<p>Galerie: Die Teilnehmenden fertigen zeichnerische und sprachliche Darstellungen je eines Beispiels (oder auch mehrerer Beispiele) an. Sprachliche Äußerungen erscheinen dabei in Sprechblasen oder als Kommentar. Jede Darstellung enthält Hinweise auf die Situation sowie (mindestens) je eine Kinderäußerung (evtl. auch non-verbaler Art) und eine Erwachsenenäußerung. Die Darstellungen werden präsentiert und einzeln besprochen sowie ggf. erweitert oder modifiziert. Falls erforderlich, sollte ein zweiter Durchgang mit weiteren Beispielen durchgeführt werden.</p>	<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner achtet darauf, dass im Ergebnis nicht allein Korrekturen und Aufforderungen der Erzieherin/des Erziehers genannt werden, sondern eine Vielfalt von Initiativen der Kinder und Interventionen sichtbar wird, bei denen auf die am zweiten Weiterbildungstag erarbeiteten Strategien sprachanregenden Handelns zurückgegriffen werden kann.</p> <p>Anregungen in Form von Fallbeispielen bieten Best u. a. 2011, S. 142–148.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><b>Abfolge von Arbeitsschritten zur Initiierung und Unterstützung sprachanregender Spiele</b></p>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft kennt die Bedeutung spezifischer Spielformate für sprachliche Lernprozesse (A8, Wissen).</p>	<p>Plenum: Definition des Aufgabenfeldes „Interventionen beim Spielen der Kinder“. Die Teilnehmenden benennen Spiele, die sie als sprachbildend einschätzen; dabei unterscheiden sie nach „angeboten“, irgendwie regelgeleiteten Spielen und spontanen freien Spielen der Kinder (Anschrieb in zwei oder drei Spalten). Sie benennen die sprachlichen Tätigkeiten, zu denen die Kinder angeregt werden.</p>	<p>Spiele können sehr viele pädagogische Funktionen haben. Nicht auf alle Funktionen kommt es hier an; es geht vorrangig um die Anregung von sprachlichen Tätigkeiten durch die betreffenden Spiele. (Im Vordergrund steht hierbei nicht, welche Spiele die Kinder gerne spielen und was sie davon haben; es geht lediglich um die Potenziale der Spiele für die sprachliche Bildung.)</p>
<p>Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert sprachbildende Aktivitäten auf ihre Bedeutung und Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder hin (A8, Selbstkompetenz).</p>	<p>Kleingruppen: Jede Gruppe wählt ein Spiel, das sie vorstellt und analysiert: Wozu wird Sprache bei diesem Spiel gebraucht? Welche Anforderungen stellt es an die Sprache der Kinder? Welche Lernmöglichkeiten sind darin enthalten (insbesondere im Hinblick auf eines der „vorgestellten“ Kinder)? Welche sprachbildenden Handlungsmöglichkeiten hat dabei die Erzieherin/der Erzieher?</p> <p>Die Gruppen visualisieren ihre Ergebnisse und präsentieren sie im Plenum.</p>	<p>Bei der Auswahl schöpfen die Teilnehmenden aus ihren Erfahrungen, können sich aber auch Anregungen holen, z.B. bei Götte 2007, wo zahlreiche Bewegungsspiele, Wasserspiele, Spiele im Stuhlkreis, Kreisspiele und Spiele am Tisch beschrieben sind (Übersicht in den „Angeboten nach Tätigkeitsformen“, S. 295–297).</p>
<p><b>Abfolge von Arbeitsschritten zur Begleitung von Symbol- und Rollenspielen</b></p>		
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ist sensibel bzgl. der Eigendynamik des Spiels von Kindern und reflektiert das eigene Verhalten zur Förderung und Interpretation des Spiels (A8, Selbstkompetenz).</p>	<p>Plenum: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner spricht über die Bedeutung der Kind-Kind-Kommunikation und insbesondere des Rollenspiels für die Sprachentwicklung der Kinder und wirft die Frage nach der angemessenen Handlungsweise der Erzieherin/des Erziehers auf.</p>	<p>Im freien Rollenspiel sind die Kinder weitgehend „bei sich selber“ und können sich auch ohne das Zutun Erwachsener sprachlich entfalten (Andresen 2011, S. 14–16; 2002, S. 222–224). Die Frage stellt sich, ob überhaupt und, wenn ja, wie die Erzieherin/der Erzieher pädagogisch förderlich eingreifen kann und soll.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergruppen (A6, Sozialkompetenz).	Die Teilnehmenden füllen den Fragebogen „Meine eigene Rolle im Rollenspiel“ aus und identifizieren sich mit einer der vorgeschlagenen Rollen. Sie bilden „Grüppchen von Gleichgesinnten“ und diskutieren ihre Argumente im Plenum mit den anderen Kleingruppen (bei größeren Gruppen: fish bowl-Methode). Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner fragt nach den erhofften sprachbildenden Wirkungen bei Kindern unterschiedlicher Voraussetzungen unter Berücksichtigung eines der „vorgestellten“ Kinder.	Anregungen hierzu bieten auch Kammermeyer u.a. 2014, S. 115, Auswertung S. 116.
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergruppen (A6, Sozialkompetenz).	Die Teilnehmenden erarbeiten im Gespräch Möglichkeiten zurückhaltender und indirekter Begleitung von Rollenspielen.	Der Kita-Alltag steckt voller Sprache und damit auch voller Möglichkeiten sprachlicher Bildung. Jede Fachkraft hat aber auch das Recht, sich einmal aus der Kommunikation zurückzuziehen. Es kann entlastend wirken, Situationen zu benennen, in denen ein solcher Rückzug berechtigt, vielleicht sogar angebracht ist (vgl. Andresen 2011, S.16–19).
<b>Abschluss des Moduls</b>		
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert eigene Kompetenzen vor dem Hintergrund der Kompetenzen der anderen Teammitglieder sowie kooperierender Experten/-innen (C1, Selbstkompetenz).	Die Teilnehmenden beurteilen ihren Lernprozess bei dem Modul in seiner Gesamtheit. Bei kleineren Gruppen kann dies Gesprächsweise im Plenum geschehen, bei größeren in der Form einer schriftlichen Reflexion der einzelnen Teilnehmenden.	Zentral ist die Frage: Woraus kann ich für mein berufliches Handeln Gewinn ziehen?  Viele andere Fragen können daran anschließen, z.B.: Was möchte ich mir konkret vormehren? Wen kann ich um Rat fragen? Welche Reaktionen wird es darauf in unserer Einrichtung geben?

Nach Abschluss der Weiterbildung endet das Lernen der Teilnehmenden nicht, sondern wird in der täglichen Praxis fortgesetzt. Allerdings ist die Anwendung und Weiterentwicklung des Gelernten maßgeblich abhängig davon, wie der Transfer des neuen Wissens und Könnens bereits am Ende der Weiterbildung angebahnt wurde und wie die Leitung und das Team in der Einrichtung auf die neuen Impulse reagieren (vgl. dazu auch den einführenden Text zur Professionalisierung auf S. 16 ff.). Im folgenden Abschnitt wird auf die Bedingungen des Transfers des in der Weiterbildung Gelernten eingegangen.

## Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München
- Best, Petra/Laier, Mechthild/Jampert, Karin/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar/Berlin
- Christmann, Nadine (2011): Der Vielfalt (k)eine Chance geben – zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden, S. 73–83
- Götte, Rose (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. 9., vollständig überarb. Aufl. Berlin u. a.
- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2015): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? 2. Aufl. Weimar/Berlin
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Koenen, Marlies (2009): Sprache anfassen. Ein Werkstattbuch. Weimar/Berlin
- Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Ocak, Sibel/Spaerke, Tatjana (2010): Sprache. In: Gawlitzek, Ira u. a. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 666–705
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (o.J.): Sprachensteckbriefe. Graz [www.sprachensteckbriefe.at](http://www.sprachensteckbriefe.at)
- Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Protestantischer Kindergarten Regenbogen/Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter (2010): Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“. Landau
- Reich, Hans H., unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin

Schader, Basil (Leitung) (2011): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich

Ulich, Michaela (2009): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. (DVD). Freiburg

## 3 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

*Rieke Hoffer*

### 3.1 Einleitung

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 frühpädagogische Fachkräfte 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.

### 3.2 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

Damit Weiterbildung 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 vgl. Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung vgl. 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 Bildungsforschung 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 vgl. 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 umsetzen können.

### 3.3 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.

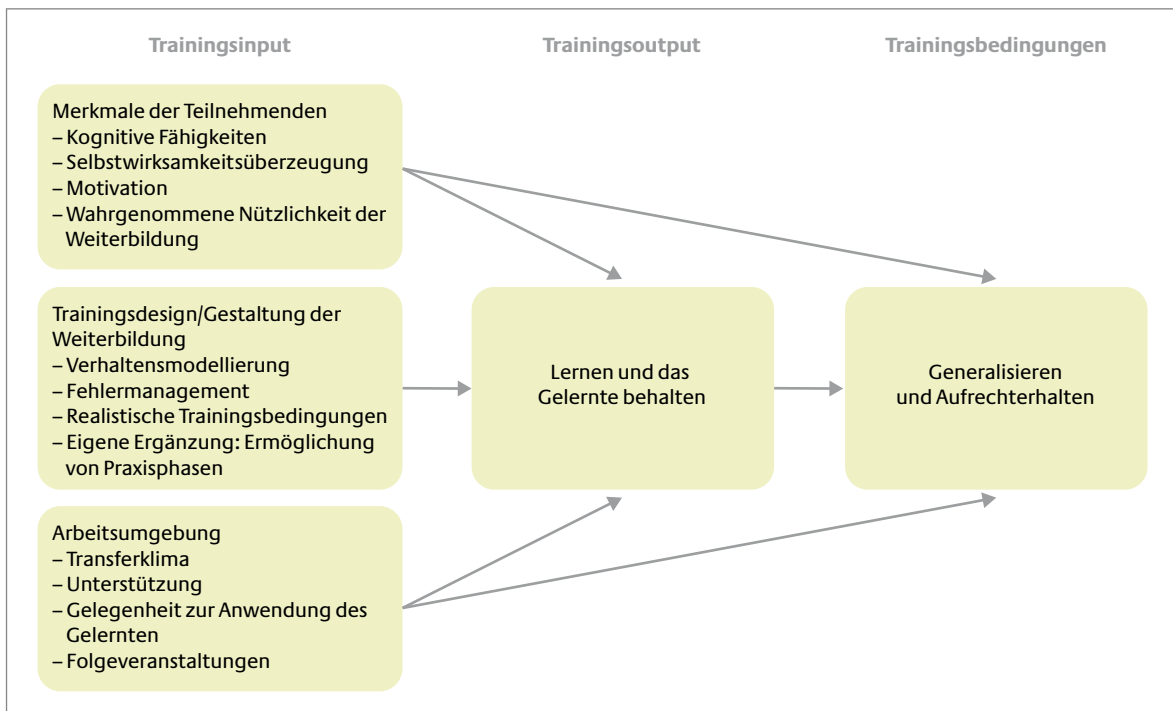
#### 3.3.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

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: Abgewandeltes 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.

### 3.3.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgelegt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte 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 Qua-



litätsstandards, 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 nehmen können (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 Fachkraft, 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 ein-

gebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Fachkraft 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 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).

### *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: 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 – Selberrmachen“ (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 Übungsszenarien 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 den Lernprozess und die Informationsaufnahme und wirkt sich 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. 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 angewendet 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).

#### *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 vgl. Blume u.a. 2010). Darüber hinaus ist zentral, ob ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene im Alltag verankert ist. Den Transfer kann die Leitung der Einrichtung daher entscheidend unterstützen oder schwächen. Die Einrichtungsleitung kann die Beschäftigten beim Transfer unterstützen, indem sie
  - deren Bemühungen unterstützt;
  - ermutigt;
  - regelmäßig und direkt Feedback gibt;
  - sich selbst an der Weiterbildung beteiligt (Grossman/Salas 2011).

#### *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 Teilnehmenden 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 hier vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich dieses 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 vgl. 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.

### 3.4 Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers

Die Kita-Leitung hat in Bezug auf die Unterstützung des Transfers von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung. Sie ist für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich, entsprechend muss sie Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt werden, 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 Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglicht werden (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.

Um diese Aufgaben verantwortungsvoll übernehmen zu können, benötigen Kita-Leitungen Kompetenzen in der Personalführung und Schaffung einer lernförderlichen Umgebung. In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik eine Möglichkeit, diese Kompetenzen anzubahnen. Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), d.h. 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“ vgl. Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenbug 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.

### 3.5 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

Die meisten Weiterbildungen, die frühpädagogische Fachkräfte besuchen, sind kurzfristige Angebote. Tatsächlich besuchen 89% der Kita-Leitungskräfte und 79% der frühpädagogischen Fachkräfte kurzfristige Veranstaltungen (Behr/Walter 2012). Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für einen erfolgreichen Transfer ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte und 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 mit modularen Weiterbildungskonzepten für frühpädagogische Fachkräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen 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 ge-

nutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

## 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. Jg., H. 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. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44. Jg., H. 1, S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15*. München
- 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. Jg., H. 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*, H. 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. Jg., H. 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. Jg., H. 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. Jg., H. 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*, H. 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. Jg., H. 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): *Kompetenzorientierung 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 (CREST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles, USA
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- 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. Jg., H. 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. Jg., H. 2, S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006). *Evaluating Training Programs*. 3. Aufl. 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. Jg., H. 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, Beiheft*, 51, 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. Jg., H. 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. Jg., H. 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, UK/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, USA, S. 472–512
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Branick, 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. Jg., H. 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. Jg., H.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. Jg., H. 1, S. 5–23
- Wijk, Raymond van/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, H. 45, S. 830–853