

Leitfaden zur Erstellung schriftlicher Prüfungsaufgaben an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskolleg)

3., überarbeitete Auflage

Leitfaden zur Erstellung schriftlicher Prüfungsaufgaben an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskolleg)
3., überarbeitete Auflage

Redaktionelle Bearbeitung:

Redaktion: Gabriele Riffel, LS Stuttgart

Autorinnen und
Autoren: Rita Brehmer, Pforzheim, Fachberaterin RP Karlsruhe
Andrea Deiß-Jenth, Herrenberg, Fachberaterin RP Stuttgart
Wolfram Fuchs, Nürtingen, Fachberater RP Stuttgart
Susanne Klotz, Freiburg, Fachberaterin RP Freiburg
Gabriele Riffel, LS Stuttgart
Daniel Schmidt, Leutkirch, Fachberater RP Tübingen
Karen Schmidt-Fast, Bruchsal, Fachberaterin RP Karlsruhe

Überarbeitet von:

Dorothee Herter, Albert-Schweitzer-Schule Villingen-Schwenningen
Anja Knepple, Albert-Schweitzer-Schule Sinsheim
Nicola von Kuhlberg, Mathilde-Weber-Schule Tübingen
Gabriele Riffel, LS Stuttgart

Mit freundlicher Unterstützung der Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen
für Sozialpädagogik in freier Trägerschaft in Baden-Württemberg (LAG FSP)

Stand: Oktober 2018

Impressum:

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-0
Telefax: 0711 6642-1099
E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de
www.ls-bw.de

Druck und
Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 66 42-1204
www.ls-webshop.de

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Überblick: Die Prüfung beruflicher Handlungskompetenz	2
2.1	Die Prüfungselemente im Überblick.....	2
2.2	Inhaltliche Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung	3
2.3	Formale Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung	3
3	Kompetenzorientierte Prüfungen – Rahmenbedingungen und Grundgedanken	5
3.1	Bezugsrahmen der kompetenzorientierten schriftlichen Prüfung	5
3.2	Kompetenzmessungsproblem	8
3.3	Idee und Nutzen pädagogischer Handlungssituationen	8
3.4	Das Anforderungsniveau der schriftlichen Prüfung	10
3.4.1	Niveaustufe I.....	10
3.4.2	Niveaustufe II.....	11
3.4.3	Niveaustufe III.....	11
3.5	Operatoren	11
4	Eckpunkte für die Ausgestaltung der schriftlichen Prüfungsaufgaben	13
4.1	Merkmale der Handlungssituationen in einer Prüfungsaufgabe	14
4.1.1	Problemhaltigkeit und Komplexität.....	14
4.1.2	Ausdifferenzierung übergeordneter Bereiche.....	14
4.1.3	Selbstreflexivität und professionelle Haltung.....	15
4.1.4	Bezug zum Prozessmodell pädagogischen Handelns.....	15
4.2	Abbildung und Umsetzung der Prozessschritte pädagogischen Handelns in der schriftlichen Prüfung	16
4.2.1	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Wissen und Verstehen“.....	16
4.2.2	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Analyse und Bewertung“	17
4.2.3	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Planung und Konzeption“.....	18
4.2.4	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“	18
5	Möglichkeiten der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Unterricht	20
6	Hinweise für die Struktur und Gestaltung der einzureichenden Unterlagen zur Abschlussprüfung	22
6.1	Allgemeine Informationen zu den einzureichenden Unterlagen	22
6.2	Formale Gestaltung	25
7	Korrektur- und Bewertungshinweise	28
7.1	Korrekturzeichen	29
7.2	Bewertungstabelle.....	30
8	Checklisten für die schriftliche Abschlussprüfung	31
9	Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben	35
9.1	Muster-Prüfungsaufgabe 1 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“).....	35
9.2	Muster-Prüfungsaufgabe 2 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“).....	47

9.3	Muster-Prüfungsaufgabe 3 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“)	58
10	Glossar	71
11	Literaturverzeichnis	73
12	Anhang	75
12.1	Die berufliche Handlungskompetenz in den Bildungs- und Lehrplänen der Fachschule für Sozialpädagogik – Auszug aus dem Bildungs- und Lehrplan	75
12.2	Anforderungsprofil Erzieherinnen/Erzieher gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil und Deutschem Qualifikationsrahmen (DQR)	78
12.3	Anforderungen an die generalistische Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte – Querschnittsaufgaben	81
12.3.1	Querschnittsaufgaben gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil der Kultusministerkonferenz (Auszug)	81
12.3.2	Querschnittsaufgaben gemäß Bildungs- und Lehrplan Baden-Württemberg	82
12.4	Kopiervorlagen und Tipps für die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung	83
12.5	Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Prüfungsaufgaben FSP – BFHK	87
12.6	Liste der Operatoren	89

1 Vorwort

An Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskolleg)¹ wird das Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“ schriftlich geprüft. Ab dem Schuljahr 2019/2020 handelt es sich um zentrale Prüfungsaufgaben, diese werden aber weiterhin – nach einer Übergangsphase – von Lehrkräften erstellt werden. Um die Lehrkräfte bei der Erstellung von schriftlichen Prüfungsaufgaben zu unterstützen und um ihnen gleichzeitig Hilfestellung und Orientierung zu bieten, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler auf die Prüfung vorbereiten können, wurde der vorliegende Leitfaden entwickelt. Dieser beinhaltet neben allgemeinen didaktischen Hinweisen exemplarische Prüfungsaufgaben für das Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“.

Ziel ist es, eine strukturelle und qualitative Vergleichbarkeit der Prüfungsaufgaben zu realisieren. Der Leitfaden entstand im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in enger Kooperation mit Fachberaterinnen, Fachberatern und Lehrkräften der Regierungspräsidien sowie dem Landesinstitut für Schulentwicklung.

Zentrales Anliegen war es, durch entsprechend neu gestaltete Prüfungen der kompetenzorientierten Lernfelddidaktik ein stärkeres Gewicht zu verleihen. Deshalb wurde die Struktur der Prüfungsaufgaben von Grund auf überarbeitet und konzeptionell neu ausgerichtet.

Die Einführung kompetenzorientierter Prüfungen erfordert, dass Lehrkräfte bereits während des Schuljahrs Schülerinnen und Schüler mit dem Aufgabenformat der schriftlichen Abschlussprüfung vertraut machen. Einige Hinweise, auf welche Weise eine Vorbereitung stattfinden kann, finden sich in diesen Ausführungen.

Dieser Leitfaden ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden grundlegende Aussagen zur schriftlichen Abschlussprüfung sowie Eckpunkte zur Gestaltung von Prüfungsaufgaben dargelegt. Anschließend sind drei Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben aufgeführt. Im Anhang finden sich Arbeitshilfen für den Unterricht.

¹Der vorliegende Leitfaden bezieht sich gleichermaßen auf die Schularten 2BKSP und BKSPT bzw. BKSPIT.

2 Überblick: Die Prüfung beruflicher Handlungskompetenz

Ziel der schulischen Abschlussprüfung ist der Nachweis über das Erreichen des Ausbildungsziels und der für den Beruf der Erzieherin/des Erziehers erforderlichen Handlungskompetenzen.² Die Schülerinnen und Schüler auf den Abschluss ihrer Berufsausbildung vorzubereiten, liegt im Verantwortungsbereich der Fachschule für Sozialpädagogik in enger Kooperation mit dem Lernort Praxis.

2.1 Die Prüfungselemente im Überblick

Der vorliegende Leitfaden bezieht sich auf die schriftliche Abschlussprüfung an Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachschulen für Sozialpädagogik – praxisintegriert und Fachschulen für Sozialpädagogik in Teilzeitform (BKSPIT). Die Gesamtheit der Prüfung umfasst am Ende der schulischen Ausbildung die Elemente:

- schriftliche Prüfung,
- mündliche Prüfung,
- Facharbeit mit Präsentation und anschließendem Fachgespräch (2BKSP und BKSPIT) bzw. Facharbeit mit Kolloquium (BKSPIT).

Voraussetzung für die Prüfungszulassung ist im Handlungsfeld „Sozialpädagogisches Handeln“ mindestens eine Leistung mit der Note ausreichend (4,0).³ Der Abschlussprüfung kann eine Steuerungsfunktion zugesprochen werden, die in ihrer Gesamtheit die berufliche Handlungskompetenz abbilden soll. In den verschiedenen Teilelementen der Gesamtprüfung werden Schwerpunkte zur Überprüfung dieser Handlungskompetenz gesetzt. Das Anforderungsniveau der einzelnen Prüfungsteile als zu erreichender Standard gibt Aufschluss über die methodisch-didaktische Planung und Durchführung des gesamten Ausbildungsprozesses, der sich inhaltlich auf den Bildungs- und Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik bezieht. Im Hinblick auf die Abschlussprüfung ist über die gesamte Ausbildungszeit hinweg auf die Gestaltung eines lernfeldorientierten Unterrichts zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und auf eine entsprechende Gestaltung der Leistungserhebungen zu achten.

² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (ErzieherVO) § 17 (vom 21.07.2015) sowie Verordnung über die praxisorientierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskollegs BKSPIT-VO § 15 (in der jeweils aktuellsten Fassung (Stand 28.06.2017)

³ Vgl. § 20 ErzieherVO bzw. § 18 BKSPIT-VO

2.2 Inhaltliche Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung

Inhaltlich bezieht sich die schriftliche Abschlussprüfung auf den **Bildungs- und Lehrplan** der Fachschule für Sozialpädagogik bzw. der Fachschule für Sozialpädagogik - praxisintegriert. Dieser ist in seiner jeweils aktuellen Fassung im Internet offen zugänglich und abrufbar.⁴

Für die schriftliche Abschlussprüfung steht die Gesamtheit der Inhalte, Ziele und Methoden des zu prüfenden Handlungsfeldes zur Verfügung.⁵ Verbindlich sind außerdem die Inhalte der **Querschnittsthemen** des Bildungs- und Lehrplans. „Als solche Querschnitts-Themen sind insbesondere die Gender-Thematik und die Bildung für nachhaltige Entwicklung zu benennen.“⁶ Außerdem sind die im bundesweit gültigen „kompetenzorientierten Qualifikationsprofil“ aufgezählten Querschnittsaufgaben relevant. Dies sind die Themen Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung und Wertevermittlung.⁷ Genauere Informationen dazu finden sich im Glossar und im Anhang 12.3. Voraussichtlich werden aufgrund der Dichte des Lehrplans und des Zeitpunkts der Prüfungen im Schuljahr bestimmte Lehrplaneinheiten als nicht prüfungsrelevant ausgeklammert werden. Um welche Lehrplaneinheit bzw. Lehrplaneinheiten es sich im jeweiligen Prüfungsjahr handelt, wird frühzeitig bekannt gegeben.

2.3 Formale Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung wird zur schriftlichen Abschlussprüfung in § 19 ErzieherVO bzw. § 17 der BKSPIT-VO geregelt, dass der Zeitpunkt der schriftlichen Prüfung vom Kultusministerium festgelegt wird. Der Zeitpunkt der Präsentation der Facharbeit mit Fachgespräch bzw. Kolloquium sowie der Zeitpunkt der mündlichen Prüfung wird von der oder dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses festgelegt.⁸ Weitere Ausführungen erfolgen in § 23 ErzieherVO bzw. § 21 BKSPIT-VO: Die schriftliche Prüfung wird im Handlungsfeld ‚Erziehung und Betreuung gestalten‘ abgenommen. „Zu Beginn der schriftlichen Prüfung erhält der Prüfling zwei Aufgaben, von denen er eine als Aufgabe für die Prüfung auswählt. Die Bearbeitungszeit beträgt 240 Minuten.“⁹ „Die Prüfungsaufgaben werden im Rahmen der Bildungs- und Lehrpläne vom Kultusministerium oder von der von ihm beauftragten oberen Schulaufsichtsbehörde erstellt.“¹⁰ „Die Leitung der schriftlichen Prüfung obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter oder einer von ihr

⁴ www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ bzw. www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/berufskolleg+-fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_praxisintegriert_+_berufskolleg+-fachschule+fuer+sozialpaedagogik+in+teilzeitform (Stand 10.07.2018)

⁵ Hinweis: Das Thema Kommunikation in der Lehrplaneinheit 3 der BKSPIT und BKSPT darf nicht Bestandteil der Prüfung sein, da dieser Inhalt nicht im entsprechenden Lehrplan der 2BKSP aufgeführt ist.

⁶ Vgl. Anhang 12.1, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Schulversuch vom 8. September 2010, S. 4.

⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, S. 4, vgl. Anhang 12.2

⁸ Vgl. § 19 (2) ErzieherVO und § 17 (2) BKSPIT-VO

⁹ Vgl. § 23 (1) ErzieherVO und §21 (1) BKSPIT-VO

¹⁰ Vgl. § 23 (2) ErzieherVO und §21 (2) BKSPIT-VO

oder ihm beauftragten Lehrkraft. Über die schriftliche Prüfung ist eine Niederschrift zu fertigen, die von der Leiterin oder dem Leiter und den aufsichtführenden Lehrkräften unterschrieben wird.“¹¹ [...] „Die schriftlichen Arbeiten werden von der Fachlehrkraft der Klasse und von einer weiteren Fachlehrkraft, die die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses bestimmt, korrigiert und bewertet; dabei sind ganze und halbe Noten zu verwenden [...]. Die Note der schriftlichen Prüfung wird fünf bis sieben Schultage vor der mündlichen Prüfung bekannt gegeben.“¹²

Neben diesen in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung dargelegten Anforderungen an eine schriftliche Prüfung werden zur Erreichung des anvisierten Ziels der Gleichwertigkeit der schriftlichen Abschlussprüfung in Baden-Württemberg weitere Anregungen und handlungsorientierende Indikatoren notwendig sein. Die vorliegenden Hinweise zur Erstellung von Prüfungsaufgaben wurden in Anlehnung an die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie) an berufsbezogenen Gymnasien (Fachgymnasien) erstellt. Diese dienen zur Orientierung. Es erfolgte eine Anpassung an das Leistungsniveau der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (bei struktureller Ähnlichkeit der Niveaustufen).

¹¹ Vgl. § 23 (3) und (4) ErzieherVO und §21 (3) BKSPIT-VO

¹² Vgl. § 23 (5) und (6) ErzieherVO und § 21 (5) und (6) BKSPIT-VO

3 Kompetenzorientierte Prüfungen – Rahmenbedingungen und Grundgedanken

In diesem Kapitel geht es darum, bildungspolitische Rahmenbedingungen und Bezüge aufzuzeigen, die kompetenzorientierte Prüfungen erforderlich machen. Diese Zusammenhänge werden bewusst nur sehr knapp dargestellt. Weiter geht es um Grundgedanken und notwendige Merkmale kompetenzorientierter Prüfungsaufgaben.

3.1 Bezugsrahmen der kompetenzorientierten schriftlichen Prüfung

Die maßgeblichen Bezüge der kompetenzorientierten Prüfungen sind:

- **Bildungsplan der Fachschule für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg**

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher bezieht sich auf den Bildungs- und Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg.¹³ Die im Bildungs- und Lehrplan beschriebenen Inhalte, Ziele und Kompetenzen sind verbindlich und am Ende der Ausbildung zu erreichen. Hier heißt es beispielsweise:

„Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Baden-Württemberg strebt den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz an. Die Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg) entwickeln ihre Kompetenzen dahingehend, dass sie vom Erleben und Erfahren über das Erkennen und Verstehen hin zu einer eigenständigen und fachlichen Planungs-, Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit gelangen.“¹⁴

Die Überprüfung des Kompetenzerwerbs findet immer im Rahmen dieses Bildungs- und Lehrplans statt.

Das **Anforderungsniveau** der einzelnen Prüfungsteile stellt den zu erreichenden Standard dar, der am Ende der Ausbildung erreicht werden soll und gibt Aufschluss über die methodisch-didaktische Planung des gesamten Ausbildungsprozesses.

- **Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil und Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)**

Neben den in den Bildungs- und Lehrplänen formulierten Inhalten und Zielen gilt es, das bundesweit verbindliche kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik einzubeziehen¹⁵. Das

¹³ Im Internet abrufbar – Link vgl. S. 3 Fußnote 4

¹⁴ Vgl. Anhang 12.1

¹⁵ Das sogenannte kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien wurde durch den Unterausschuss für berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz der Länder am 01.12.2011 verabschiedet und hat in seinen Ausführungen die Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der KMK vom 07.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010) ergänzt. Zudem wird auf den gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit (Beschluss JFMK vom 14.10.2010 und der KMK vom 16.09.2010) Bezug genommen (vgl. Anhang 12.2).

kompetenzorientierte Qualifikationsprofil beschreibt sechs zentrale pädagogische Handlungsfelder und leitet für jedes Handlungsfeld klar definierte Kompetenzen ab, über die Erzieherinnen und Erzieher am Ende ihrer Ausbildung bundesweit verfügen sollen. Dabei nutzt das Qualifikationsprofil die Struktur des **Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)**, welcher auch bundesweit verbindlich ist. Im DQR werden den verschiedenen Ausbildungsniveaus bestimmte Kompetenzerwartungen zugeordnet, die in die Kompetenzkategorien Sozialkompetenz, Selbstständigkeit, Wissen und Fertigkeiten untergliedert werden.¹⁶

Im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil wird außerdem vorgeschlagen, die Handlungsfelder nach dem didaktischen Prinzip der vollständigen sozialpädagogischen Handlung zu gestalten. Diese Prozessschritte pädagogischen Handelns werden explizit benannt:

- Wissen und Verstehen,
- Analyse und Bewertung,
- Planung und Konzeption,
- Durchführung,
- Reflexion und Evaluation.¹⁷

Da der baden-württembergische Bildungs- und Lehrplan eine hohe Übereinstimmung mit den Inhalten und Kompetenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils aufweist, ist es möglich, beide Bezugsebenen zu berücksichtigen.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass für die Ausbildung und Prüfung folgende zwei Bezugsebenen zu beachten sind:

1. Das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil mit den Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sowie den Prozessschritten des pädagogischen Handelns.
2. Der baden-württembergische Bildungs- und Lehrplan für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher.

¹⁶ In diesem Zusammenhang ist die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zur Niveaustufe 6 zugeordnet mit klar umrissenen Kompetenzen.

¹⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, S. 11: „Die Handlungsfelder können nach dem didaktischen Prinzip der vollständigen sozialpädagogischen Handlung gestaltet werden. Die Prozessschritte pädagogischen Handelns sind: Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation.“

Die folgende Tabelle stellt die Bezugsebenen überblicksartig dar:

Erste Bezugsebene: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil (KMK)		Zweite Bezugsebene: Bildungs- und Lehrplan (Baden-Württemberg)
Kompetenzkategorien ¹⁸	Querschnittsaufgaben ¹⁹	Bildungs- und Lehrplan (Baden-Württemberg)
<p>Übergreifende professionelle Haltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Selbstständigkeit <p>In den sechs Handlungsfeldern jeweils spezifizierte Fachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Fertigkeiten <p>Die Kompetenzkategorien sind handlungs- bzw. lernfeldübergreifend umzusetzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation • Inklusion • Prävention • Sprachbildung • Wertevermittlung 	<p>Handlungsfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erziehung und Betreuung gestalten <p>Querschnittsthemen insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gender • Bildung für nachhaltige Entwicklung <p>Die Bezeichnungen der Handlungs- und Lernfelder weisen Kompetenzen aus.</p>

<p>Prozessschritte pädagogischen Handelns (gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil S.11):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen und Verstehen • Analyse und Bewertung • Planung und Konzeption • Durchführung • Reflexion und Evaluation <p>Die Prozessschritte pädagogischen Handelns beschreiben als didaktische Soll-Norm die Art der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Handlungsfelder.</p>
--

Erläuterung: In der **ersten Bezugsebene** finden sich die Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)²⁰ und die so genannten Querschnittsaufgaben. Die **zweite Bezugsebene** stellt der baden-württembergische Bildungs- und Lehrplan dar, dessen Inhalte und Ziele es bedarfsspezifisch umzusetzen gilt. Im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil werden außerdem so genannte Prozessschritte pädagogischen Handelns dargelegt, die mit dem Prinzip einer „vollständigen Handlung“ korrespondieren.

¹⁸ Die nähere Erläuterung der Kompetenzen befindet sich im Anhang 12.2

¹⁹ Nähere Erläuterungen zu den Querschnittsaufgaben finden sich in Anhang 12.3

²⁰ Vgl. Anhang 12.2

Schlussfolgerung:

Neben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Fachschulen für Sozialpädagogik, in der vor allem formale Beschreibungen des Prozessablaufs der Abschlussprüfung dargelegt werden, sind bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben die oben aufgeführten Rahmenrichtlinien einzubeziehen.

Im Rahmen der Abschlussprüfung insgesamt (mit ihren Elementen mündliche und schriftliche Prüfung, Facharbeit mit Präsentationsprüfung bzw. Kolloquium) ist die definierte berufliche Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der beiden oben aufgeführten Bezugsebenen zu prüfen. Jeder Prüfungsteil umfasst diesbezüglich Schwerpunkte.

3.2 Kompetenzmessungsproblem

Für jede Form von kompetenzorientierter Prüfung stellt sich das Problem, wie Kompetenz angemessen erfasst werden kann. Kompetenz selbst ist nicht direkt messbar. Also muss die schriftliche Abschlussprüfung so konzipiert werden, dass die Prüfungsleistung tatsächlich einen validen Rückschluss auf die beruflichen Handlungskompetenzen des Prüflings erlaubt.

Allerdings ist ein solcher Rückschluss nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Art und dem Niveau der kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben vertraut sind. Deshalb ist eine angemessene Vorbereitung auf die Art und das Niveau der kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben unverzichtbar. Gleichzeitig müssen die Schülerinnen und Schüler mittels kompetenzorientierter Unterrichtsformen schrittweise an die in der Prüfung abverlangten Kompetenzen hingeführt werden. Dies muss im Verlauf des schulischen Ausbildungsprozesses gewährleistet werden.

3.3 Idee und Nutzen pädagogischer Handlungssituationen

Als wesentliches kompetenzorientiertes Prüfungsformat schriftlicher Prüfungen werden künftig so genannte pädagogische Handlungssituationen²¹ zugrunde gelegt. Pädagogische Handlungssituationen (auch Lernsituationen, Fallbeispiele etc. genannt) sind im Kontext der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher beispielsweise im Zusammenhang mit der Lernfelddidaktik bereits bekannt.

Pädagogische Handlungssituationen sind komplexe Situations- und Fallbeschreibungen, die sich an realen beruflichen Situationen orientieren. Sie enthalten berufliche Problemstellungen, die es zu lösen gilt und die Ausgangspunkt der Reflexion von geschehenem und möglichem Handeln sein können. Durch solche Handlungssituationen sollen die verschiedenen Kompetenzbereiche gefördert werden und eine Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und praktischen Anforderungen

²¹ wie sie im Zusammenhang mit der Lernfelddidaktik und weiteren, hierzu kompatiblen pädagogisch-didaktischen Ansätzen im Kontext der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher entstanden sind. Vgl. Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2014); Gruschka, A. et al. (1995); Küls, H., Moh, P. und Pohl-Meninga, M. (2004); Müller, B. (1997); Leber, A., Trescher, H.-G. und Weiss-Zimmer, E. (1990).

verbessert werden. Sie sind wesentlich umfangreicher als die in früheren Prüfungsformaten häufig verwendeten Fallbeispiele.

Auf die Prüfung bezogen ist die Grundidee – ausgehend von einer Handlungssituation – von den Prüflingen eine genaue Beschreibung und differenzierte Analyse der darin eingearbeiteten, mehrschichtigen Problemstellungen aus dem beruflichen Feld von Erzieherinnen und Erziehern einzufordern und darauf aufbauend angemessene pädagogische Vorgehensweisen für diese Handlungssituation entwickeln und fachlich begründen zu lassen. Dadurch erfüllen diese Aufgaben die im DQR (Niveau 6) formulierten Anforderungen von Beschreiben (IV), Bewerten (V) und Erschaffen (VI).

Die Handlungssituationen müssen hierzu hinreichend komplex ausformuliert sein, um den Abruf von simplen Handlungsroutrinen bzw. den Einsatz schematischer Lösungsformen (Rezeptwissen) zu verhindern. Nur dann sind die Prüflinge herausgefordert, gemäß der Problemhaltigkeit des Berufsfeldes in „komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“.²²

Während im Ausbildungsverlauf auch selbst erlebte Handlungssituationen aus der eigenen pädagogischen Praxis (Praxisstelle) einbezogen werden, sind für die Prüfung sogenannte *Papierfälle* zu bearbeiten, d. h. prägnant ausformulierte Handlungssituationen mit mehrschichtigen Problemstellungen, welche eine Überprüfung der ausbildungsspezifischen Kompetenzen des jeweils anvisierten Handlungsfeldes ermöglichen. Dabei ist auf große Praxisnähe zu achten.

Mit der Verwendung solcher Handlungssituationen in der schriftlichen Prüfung sind folgende **Vorteile** verbunden:

- Es werden Aufgabentypen verwendet, die sich an realen beruflichen Situationen orientieren. Zu ihrer Bearbeitung **erfordern sie ein größeres Kompetenzspektrum** als reine Wissensfragen früherer (fachwissenschaftlicher) Prüfungsformate. So werden unterschiedliche Wissens- bzw. Kompetenzformate einbezogen: deklaratives Faktenwissen, Werthaltungen und theoretisches und selbst erlebtes, reflektiertes Erfahrungswissen. Zudem werden die bislang eher vernachlässigten übergreifenden Kompetenzen im Bereich professioneller Haltungen (handlungsleitende Orientierungen, professioneller Habitus) in die Aufgaben eingeschlossen. Damit können mehr Kompetenzkomponenten von beruflicher Handlungskompetenz erfasst werden als in traditionellen Prüfungen, die vor allem „träges Faktenwissen“ beinhalteten.
- Die Aufgaben zu den Handlungssituationen bewegen sich auf mehreren Prozessebenen der kompetenten Situationsgestaltung und Problembewältigung: **Beschreibung, Analyse, Handlungsplanung und deren Reflexion, Evaluation**. Dies entspricht inhaltlich dem

²² vgl. Fröhlich-Gildhoff, K. et al. 2014, S. 21.

Prozessmodell der vollständigen Handlung und somit der Lernfelddidaktik als bildungstheoretischem Hintergrund der Prüfung (vgl. Kap. 4).

- Aufgrund der strukturellen Verbindung mit einer beruflich authentischen Handlungssituation gewährleisten diese Aufgabentypen eine **stärkere Vernetzung und Übertragung der Theorie in die Praxis** (unter Berücksichtigung der Theorie-Praxis-Verzahnung). So erhöht sich die Validität der Prüfung, da Kompetenzen im ganzheitlichen beruflichen Anwendungskontext einzubringen sind und sich somit in großer **Praxisnähe** „beweisen“ müssen.

3.4 Das Anforderungsniveau der schriftlichen Prüfung

Bei Prüfungen werden in der Regel drei Niveaustufen bzw. Anforderungsbereiche (in der Tabelle im Anhang 12.6 kurz AB genannt) unterschieden:

- Niveaustufe I: Reproduktion
- Niveaustufe II: Reorganisation und Transfer
- Niveaustufe III: Problemlösendes Denken

Die Schwerpunkte in dieser Prüfung liegen bei Niveaustufe II und III. Aufgaben der Niveaustufe I beziehen sich eher auf ein fallbezogenes Verstehen und Beschreiben. Von reinen Reproduktionsfragen wird bewusst Abstand genommen, da diese mit der Niveaustufe 6 des DQR nicht kompatibel sind.²³

3.4.1 Niveaustufe I

Auf Niveaustufe I werden die für die Lösung einer gestellten Aufgabe notwendigen Grundlagen an Wissen der konkreten Einzelheiten, die für die Lösung notwendigen Arbeitstechniken und Methoden, aber auch die übergeordneten Theorien und Strukturen erfasst.

Dazu gehören zum Beispiel:

- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem sich wiederholenden Zusammenhang,
- Wiedergabe und Zusammenfassung von Sachverhalten und Problemen aus vorgegebenem Material und aus verschiedenen Perspektiven,
- die sichere Beherrschung der Fachsprache.

²³ Vgl. Kap. 3.1 und Anhang 12.2, Erläuterung zu DQR Niveau 6

3.4.2 Niveaustufe II

Im Zentrum dieser Niveaustufe steht die Organisation des Arbeitsprozesses, das selbstständige Erklären, Ordnen und Verarbeiten von Sachverhalten sowie das selbstständige Übertragen des Gelernten auf neue Zusammenhänge. Dazu gehören zum Beispiel:

- selbstständiges Auswählen, Anordnen und Auswerten von Daten aus vorgegebenem Material,
- strukturiertes Darstellen von komplexen Aufgabenstellungen,
- vergleichende Darstellung von (...) Theorien und Sachverhalten,
- Auswählen und Anwenden geübter Methoden auf eine vorgegebene Problemstellung,
- Begründen des gewählten Vorgehens,
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen.

3.4.3 Niveaustufe III

Im Mittelpunkt dieser Niveaustufe steht die Fähigkeit zur selbstständigen Gestaltung und Urteilsbildung. Dieses schließt die Deutung und Bewertung von Fragestellungen und Aufgaben ein. Voraussetzung dafür ist zwingend die methodisch wie inhaltlich eigenständige Entfaltung und Gestaltung einer Aufgabe. Dazu gehören zum Beispiel:

- Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu einer eigenständig strukturierten Darstellung, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen,
- reflektierte Auswahl oder Anpassung von Methoden, die zur Lösung fachlicher Probleme und Aufgabenstellungen oder für die Erstellung eines Handlungsplanes erforderlich sind,
- Entwicklung eigenständiger Hypothesen, Zukunftsperspektiven oder Visionen,
- Beurteilungen und Stellungnahmen zu Fragestellungen in einem gesellschaftlichen und wertorientierten Kontext.

Es wird darauf hingewiesen, dass die dargestellten Niveaustufen als solche im Rahmen der schriftlichen Prüfung in angegebener Weise ihre Entsprechung finden sollten, bei gleichzeitiger Beachtung der bezugsgruppenspezifischen Leistungsperspektive (Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher). Dieser in angemessener Weise zu entsprechen, muss sich im Erwartungshorizont der jeweiligen Prüfungsaufgabe widerspiegeln.

3.5 Operatoren

Welcher Anforderungsbereich gefragt ist, wird durch die in der Aufgabenstellung verwendeten Operatoren deutlich. Um sie angemessen und einheitlich verwenden zu können, ist eine eindeutige

Definition dieser Operatoren erforderlich. Deshalb findet sich eine ausführliche Operatorenliste²⁴ im Anhang 12.6 als Kopiervorlage.

Exemplarisch werden an dieser Stelle drei Operatoren aus unterschiedlichen Niveaustufen dargestellt:

Operatoren – Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg)		
Operator	AB²⁵	Definition
Beschreiben	1 + 2	Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
Erläutern	2	Einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen veranschaulichen und verständlich machen
Beurteilen/ Entscheiden	3	Zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen

Es ist sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler bereits im Verlauf der Ausbildung mit den Operatoren und ihrer Bedeutung vertraut zu machen. Die Operatorenliste kann den Schülerinnen und Schülern ausgehändigt werden.

²⁴ Diese Liste entstand in Anlehnung an die EPA Psychologie vgl. einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie) an berufsbezogenen Gymnasien (Fachgymnasien). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006, S. 18-19.

²⁵ AB = Anforderungsbereich, wird synonym zum Begriff Niveaustufe verwendet.

4 Eckpunkte für die Ausgestaltung der schriftlichen Prüfungsaufgaben

Die schriftliche Abschlussprüfung bietet die Möglichkeit, die beschriebenen Kompetenzkategorien in vorgegebener Zeit zu überprüfen, indem die Wiedergabe von Fachkenntnissen und Methoden, fachspezifische Erörterung, Darstellung theoretischer Zusammenhänge, Analyse, Bewertung und Beurteilung pädagogisch-psychologischer Fragestellungen, Entwicklung themenspezifischer Konzepte und Handlungspläne sowie fachliche Werturteile eingefordert werden.

Inhaltlich bezieht sich die schriftliche Abschlussprüfung auf den Bildungs- und Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik. Für die Prüfungsaufgabe steht die Gesamtheit der vermittelten Inhalte, Ziele und Methoden des zu prüfenden Handlungsfeldes zur Verfügung.²⁶ Zudem können Inhalte der **Querschnittsthemen des Bildungs- und Lehrplans bzw. Querschnittsaufgaben** des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils in die Aufgaben einbezogen werden. Es ist zu beachten, dass nur Lehrplaninhalte geprüft werden können, die in allen Bildungs- und Lehrplänen der FSP aufgeführt sind.²⁷

Ein expliziter **Bezug zur sozialpädagogischen Praxis** wird erwartet. Die Aufgaben müssen so konzipiert werden, dass für ihre Lösung fachspezifische Methoden anzuwenden sind und eine selbstständige Leistung erforderlich ist. Eine reine Reproduktion gelerntem Wissen entspricht nicht dem Anforderungsniveau einer schriftlichen Abschlussprüfung.

Je Aufgabensatz müssen **mindestens zwei Lernfelder** des Handlungsfeldes thematisch berücksichtigt werden. Verschiedene Schuljahre sollten einbezogen werden.²⁸

Ausgangspunkt für die Bearbeitung einer Prüfungsaufgabe ist eine **komplexe Handlungssituation**, die es ermöglicht, die in den prüfungsrelevanten Handlungsfeldern vermittelten Kenntnisse und Methoden zu erschließen. Die Handlungssituation darf nicht in gleicher oder ähnlicher Weise bereits im Unterricht verwendet worden sein und muss in gängiger Form (Quellenangabe) angegeben werden.

Ausgehend von dieser Handlungssituation vollziehen die Prüflinge anhand der **Aufgabenstellungen** die Prozessschritte pädagogischen Handelns nach. Der jeweilige Aufgabensatz ist durch Teilaufgaben vorstrukturiert. Die Untergliederung ist nicht zu kleinschrittig, damit die Möglichkeit einer eigenständigen Lösung der Aufgabe gewährleistet bleibt. Die

²⁶ Aufgrund der Dichte des Lehrplans und des Zeitpunkts der Prüfungen werden bestimmte Lehrplaneinheiten als Prüfungsinhalt ausgeschlossen. Dies wird jeweils rechtzeitig bekanntgegeben. Das Thema Kommunikation in der Lehrplaneinheit 3 der BKSPIT und BKSPT darf nicht Bestandteil der Prüfung sein, da dieser Inhalt nicht im entsprechenden Lehrplan der 2BKSP aufgeführt ist.

²⁷ Vgl. hierzu Kap. 2.2 und Anhang 12.3 Die Querschnittsthemen werden voraussichtlich eher implizit als explizit in die Aufgaben einbezogen werden.

²⁸ Festlegung durch die Autorengruppe des Leitfadens

Teilaufgaben sind so zu gestalten, dass sie miteinander verknüpft sind, jedoch eigenständige Teilergebnisse ermöglichen.

Eine **Konkretisierung der geforderten fachlichen Kompetenzen** wird in der jeweiligen Aufgabenstellung durch die Angabe einer Teilkompetenz hergestellt (mit Bezug zu den Inhalten des Bildungs- und Lehrplans, vgl. z. B. Muster-Prüfungsaufgabe B, Aufgabe 2.1. „...*indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen*“).

4.1 Merkmale der Handlungssituationen in einer Prüfungsaufgabe

Bei der Ausformulierung einer Handlungssituation als Prüfungsaufgabe sind die folgenden vier Merkmale wichtig:

4.1.1 Problemhaltigkeit und Komplexität

Um die erworbenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu prüfen, werden die Handlungssituationen mit beruflichen Problemstellungen angereichert (d. h. mit Schwierigkeiten, Hindernissen oder Widerständen, Fragestellungen, zu lösenden Aufgaben oder Aufträgen im beruflichen Handlungskontext), wie sie sich authentisch in der beruflichen Praxis stellen. Diese Probleme können z. B. Dilemma-Situationen sein, die eine Auseinandersetzung mit situativen konfligierenden Gegebenheiten erfordern und eine plausible, abwägende Handlungsbegründung der Prüflinge ohne Rückgriff auf Lösungsroutinen verlangen. Auch mehrschichtige Problemlagen, in denen unterschiedliche Erwartungen, Perspektiven oder Ansprüche der Handelnden im pädagogischen Feld aufeinanderstoßen, eignen sich für die Konstruktion problemhaltiger Handlungssituationen.

4.1.2 Ausdifferenzierung übergeordneter Bereiche

In den Handlungssituationen werden in Anlehnung an systemische und bioökologische Konzepte mehrere übergeordnete Bereiche (Analyseebenen) einbezogen:

- Ebene des Kindes/Jugendlichen und der Gruppe in Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung (bzw. anderen Institutionen),
- Ebene der Familie (Bezugspersonen, familiäre Bedingungen),
- Ebene der Organisation und des Teams,
- übergreifende Systemebene (soziale Netzwerke, Rahmenbedingungen seitens des Trägers, übergeordneter Institutionen und gesetzlicher Vorgaben, gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie Zeitbezug).

Für den Einbezug dieser vier Analyseebenen in die Handlungssituation müssen die Rahmenbedingungen des Falles, wie Sozialraumverortung und gesellschaftlicher Kontext, Trägerhintergrund, konkrete Arbeitsbedingungen in der Institution (z. B. Gruppensituation, Team) und weitere raum-zeitliche Gegebenheiten hinreichend genau ausformuliert sein, um eine authentische Fallbearbeitung zu gewährleisten. Sonst besteht die Gefahr, dass die Prüflinge bei zu unspezifischer Fallbeschreibung individuelle Fallkonkretisierungen vornehmen (müssen).

4.1.3 Selbstreflexivität und professionelle Haltung

Die Handlungssituation soll im Verbund mit den Prüfungsfragen auch ein selbstreflexives Potenzial integrieren. Reflexionen über verschiedene Aspekte der professionellen Haltung wie z. B. der Dosierung von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen, die Ausgestaltung pädagogischer Grundhaltungen, der reflektierte Umgang mit biografisch geprägten Orientierungen, fallbezogenen Emotionen, Werthaltungen und Wertestandards (z. B. Ressourcenorientierung, Achtung der Würde und Autonomie der Adressaten, Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen) können hierdurch eingefordert werden. Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Orientierungen, wie z. B. dem Bild vom Kind und dessen Lernen, eigenen Interpretations- und Handlungspräferenzen sowie Zielperspektiven im pädagogischen Feld, integrierbar.

4.1.4 Bezug zum Prozessmodell pädagogischen Handelns

Die Handlungssituation enthält angemessenes Material für die in die Aufgaben einbezogenen Prozessschritte des pädagogischen Handelns bzw. der Abfolge im Handlungsphasenmodell.

- Beschreibung und Analyse der Handlungssituation (Bezug zu den Aufgabenteilen „Wissen und Verstehen“ und „Analyse und Bewertung“),
- Planung geeigneter pädagogischer Maßnahmen – ggf. unter Einbezug der Bewertung bereits erfolgten pädagogischen Handelns (Bezug zum Aufgabenteil „Planung und Konzeption“),
- Hinweise zur konkreten Durchführung pädagogischer Maßnahmen („Durchführung“),
- abschließende Reflexion/Evaluation der Handlungsschritte. Damit wird ein konsistenter Bezug zu den Aufgabenteilen gesichert (Bezug zum Aufgabenteil „Reflexion und Evaluation“).

Aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit der Handlungssituation sollten die aufgabenbezogenen Themen der Falldarstellung (z. B. Problemlagen, Schlüsselszenen) eindeutig, präzise und damit gut identifizierbar beschrieben werden. Ratsam ist es außerdem, „**Schlüsselbegriffe**“ in die Handlungssituation und in die Aufgabenstellung einzubauen, welche bei kompetenten Leserinnen und Lesern erwartbare Analyseprozesse auslösen können.

Beispiel: „Die Erzieherin belohnte Jens (3;9 Jahre), indem sie...“ (Schlüsselbegriff für operante Konditionierung)

4.2 Abbildung und Umsetzung der Prozessschritte pädagogischen Handelns in der schriftlichen Prüfung

In der schriftlichen Abschlussprüfung werden die Prozessschritte pädagogischen Handelns unterschieden und in der Aufgabenstellung folgendermaßen formuliert:

- Wissen und Verstehen,
- Analyse und Bewertung,
- Planung und Konzeption,
- Reflexion und Evaluation.²⁹

Die Aufgabenstellungen in den einzelnen Handlungsschritten werden im Folgenden näher erläutert.

4.2.1 Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Wissen und Verstehen“

In diesem Prozessschritt geht es um das Beschreiben und Herausarbeiten der relevanten Elemente der Handlungssituation.

Die Aufgaben zum Prozessschritt „Wissen und Verstehen“ dienen dazu, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie potentiell pädagogisch relevante Elemente der Handlungssituation – unabhängig von den Inhalten des zu prüfenden Handlungsfeldes – erkennen, strukturieren und darstellen können. Bei diesen relevanten Elementen der Handlungssituation kann es sich beispielsweise um pädagogisch bedeutsame Auffälligkeiten, Konfliktsituationen, Dilemmata oder problematische handlungsleitende Orientierungen (wie beispielsweise implizite und explizite Leitziele, Grundhaltungen, das Bild vom Kind) handeln, die möglichst in Bezug zu bestimmten Fachthemen gestellt werden sollen. Daher entspricht eine reine Zusammenfassung der Handlungssituation nicht den Anforderungen. Die Verwendung von Fachbegriffen wird erwartet (vgl. Musterlösungen zu Aufgabe 1.1 der jeweiligen Aufgabensätze: S. 36 f, S. 48 f und S. 59 f). Eine Definition oder Erläuterung dieser Fachbegriffe ist an dieser Stelle nicht erforderlich.

Zudem können Prüflinge ihre Empathiefähigkeit zum Ausdruck bringen, indem sie sich in die Bedürfnisse, Gedanken- und Gefühlswelt einer oder mehrerer Personen aus der Handlungssituation hineindenken und dies formulieren. An dieser Stelle geht es nicht um eine fachliche Analyse oder weiterführende, theoriebezogene Interpretation, sondern um den Versuch des Zugangs zur subjektiven Wirklichkeit von Personen der Handlungssituation. Durch das Eindringen und Einfühlen in verschiedene Lesarten des Falles soll die mehrperspektivische Erfassung relevanter Informationen gelingen. Eine Nacherzählung der Situation unter Verwendung eines anderen Personalpronomens ist also nicht angemessen!

²⁹ In der Literatur werden unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Prozessschritte benutzt. Es wurde entschieden, die Begriffe, die im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil der KMK verwendet werden, zu übernehmen (vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, S. 11)

Achtung: Trotz des Begriffes „Wissen“ in diesem Prozessschritt geht es an dieser Stelle noch nicht um die umfangreiche Darstellung von Wissen! Es geht um sogenanntes „Beschreibungswissen“³⁰ mit Bezug auf die Handlungssituation (vgl. Anhang 12.4 und Erklärung im Glossar Kap. 10).

Möglichkeiten:

- Herausarbeiten der in der Handlungssituation enthaltenen pädagogischen Themen bzw. Problemsituationen (Schlüsselsituationen, Dilemmata) und ggf. ihrer theoretischen Überbegriffe (z. B. Team, Erziehungsmaßnahmen). Es besteht die Möglichkeit, die Oberbegriffe vorzugeben oder vom Prüfling eigenständig formulieren zu lassen.
- Einbezug mehrerer Betrachtungsebenen (Analysebereiche z. B. Ebene des Kindes, der Familie, des Teams, des Sozialraums),
- Darlegung verschiedener Lesarten des Falles durch Interpretation der Handlungssituation anhand eines Perspektivwechsels und Interpretation aus dieser Sicht. Optional besteht die Möglichkeit, aus der Ich-Perspektive zu schreiben.

4.2.2 Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Analyse und Bewertung“

Schwerpunkt in diesem Handlungsschritt ist die differenzierte und fachlich fundierte Analyse der Handlungssituation (unter bestimmten Aspekten).

Die Aufgaben zum Prozessschritt „Analyse und Bewertung“ dienen dazu, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie die relevanten Informationen der Handlungssituation mit ihrem in der Ausbildung erworbenen Fachwissen verknüpfen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die differenzierte Darstellung des verwendeten Fachwissens.

Die Prüflinge zeigen zudem, dass sie Querverbindungen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Themenbereichen herstellen können und fähig sind, sich fachlich begründet eine Meinung zu bilden, ein fachliches Urteil zu fällen und dieses zu formulieren.

Möglichkeiten:

- Erklärung bestimmter Teilaspekte der Handlungssituation unter Einbezug relevanten Fachwissens. Dies beinhaltet die ausführliche Darstellung der jeweiligen Theorie,
- pädagogische Bewertung bzw. fachlich begründete Stellungnahme zu den gegebenen Bedingungen der Handlungssituation (Prozesse, pädagogisches Handeln, organisatorischer Rahmen etc.). Dabei kann auch eine plausible Argumentation auf der Basis normativer Rahmenbedingungen (z. B. Leitziele, Leitbilder) eingefordert werden.

³⁰ Beschreibungswissen: Wissen, wie man zu einer angemessenen Situationsbeschreibung kommt

Hinweis: Folgende Vorgehensweisen sind bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis üblich und denkbar: Die Schülerinnen und Schüler können die zur Handlungssituation gefragte Theorie zunächst alleine darstellen und im Anschluss zur Erklärung der Handlungssituation verwenden. Oder sie können die Erklärung der Handlungssituation bereits bei der Darstellung der Theorie mit einfließen lassen bzw. umgekehrt, d. h. während der Analyse der Handlungssituation entsprechende Aspekte der Theorie mit einbeziehen.

4.2.3 Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Planung und Konzeption“

Hier geht es um den Entwurf potentieller Handlungsschritte zur Lösung der aufgezeigten Problemstellungen.

Die Aufgaben zum Prozessschritt „Planung und Konzeption“ dienen dazu, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie fachlich nachvollziehbare Schlussfolgerungen, Zielsetzungen und nächste pädagogisch und methodisch-didaktisch begründete Vorgehensweisen für die Handlungssituation ableiten können. Somit zeigen die Prüflinge auch an dieser Stelle, dass sie eine Theorie-Praxisverknüpfung in ihr pädagogisches Denken integrieren.

Hier sind – aufgrund der Aufgabenstellung – unter Umständen unterschiedliche Lösungsansätze möglich, die auch über das geprüfte Handlungsfeld hinausgehen können. Alle Lösungsansätze sind fachlich zu begründen. Die Lösungsvorschläge in den Musteraufgaben sind als exemplarische Vorschläge zu verstehen.

Möglichkeiten:

- Planung der zukünftigen Handlungsschritte (z. B. zur Optimierung pädagogischer Prozesse und Strukturen) mit fachlicher Begründung,
- fachlich und methodisch-didaktisch fundierte Konzeptentwicklung von falladäquaten Maßnahmen unter Beachtung von Rahmenbedingungen, Ressourcen und Realisierungsmöglichkeiten auf Basis der gegebenen Handlungssituation,
- Formulierung von passenden Zielen und Kompetenzen unter Beachtung professioneller Wertorientierungen und Leitlinien des Berufs.

4.2.4 Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“

Im letzten Prozessschritt geht es um die abschließende Reflexion und Evaluation der Handlungsschritte.

Die Aufgaben zum Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“ dienen dazu, die Reflexionsfähigkeit der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie Bewertungsmaßstäbe zu ihren Überlegungen zur Planung und Konzeption entwickeln, passende Methoden der Evaluation anwenden und sich kritisch mit ihren eigenen Schlussfolgerungen und Handlungsentwürfen auseinandersetzen können.

Möglichkeiten:

- Darlegung und Ausdifferenzierung von Kriterien zur Reflexion der entwickelten pädagogischen Maßnahmen,
- Entwicklung von Reflexions- und Evaluationsleitfäden,
- Darstellung von Möglichkeiten und Methoden fallspezifischer Evaluation,
- Rückschlüsse aus der Reflexion und Evaluation für künftiges pädagogisches Handeln (Selbstreflexion und Organisationsbezug).

Dieser Schritt kann nicht bei allen Prüfungsaufgaben gleichermaßen einbezogen werden.³¹

³¹ Dieser Prozessschritt ist unter Umständen schwer vollziehbar, da in der Prüfung der Schritt „Durchführung“ nicht realisiert werden kann. Vgl. Anhang 12.4

5 Möglichkeiten der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Unterricht

Da davon auszugehen ist, dass diese Art der Aufgabenstellung den Schülerinnen und Schülern zu Beginn ihrer Ausbildung wenig bekannt ist, ist eine langfristige Vorbereitung auf das Format der Prüfung notwendig.

Daher ist es unerlässlich, dass die Lehrkräfte bereits während des schulischen Ausbildungsprozesses kompetenzorientierte Unterrichtsformen einsetzen und die Schülerinnen und Schüler mit dem Prozessmodell pädagogischen Handelns bekannt machen. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler durch eine entsprechende Gestaltung der Leistungserhebungen mit dem Aufgabenformat der schriftlichen Abschlussprüfung vertraut zu machen.

Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht allgemein:

- regelmäßiges Arbeiten mit Lernsituationen im Unterricht³²,
- regelmäßiges Vorgehen gemäß dem Prozessmodell pädagogischen Handelns unter Verwendung der hier benutzten Begrifflichkeiten,
- durchgehende Übertragung der Theorie in die Praxis und umgekehrt,
- die Vernetzung der Lern- und Handlungsfelder – wann immer möglich – bewusst machen,
- die Querschnittsthemen im Kontext unterschiedlicher Lern- und Handlungsfelder einbeziehen und deren pädagogische Relevanz verdeutlichen,
- regelmäßige Reflexion eigener handlungsleitender Orientierungen,
- Erläutern der Lehrplanstruktur, hier besonders die Bedeutung der linken Spalte und der den Begriffen der linken Spalte zuzuordnenden Unterrichtsinhalte.

Vorschläge zur Übung der schriftlichen Prüfung:

- kompetenzorientierte Klassenarbeiten mit Handlungssituationen in allen Handlungsfeldern (dies beinhaltet sowohl die prozessorientierte Aufgabenstellung, die Verwendung der Operatoren als auch den Aufbau einer Handlungssituation),
- Übung von Musteraufgaben oder alten kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben,
- Erstellung eigener schriftlicher Handlungssituationen,
- Formulierung eigener Aufgabenstellungen nach dem Prinzip der Prüfungsaufgaben bei gegebener Handlungssituation,
- regelmäßige Arbeit mit den Operatoren.

³² Zur Ideensammlung und Entwicklung von Lernsituationen ist es möglicherweise hilfreich, die Schülerinnen und Schüler anzuregen, eigene Situationen aus ihrer Praxis in den Unterricht einzubringen.

Spezielle Übungsmöglichkeiten zu den einzelnen Handlungsschritten:

- Perspektivwechsel einüben, evtl. zunächst durch Verwendung der Ich-Perspektive, immer mit Rückbezug zur Handlungssituation,
- Diskussion in der Schülerinnen- und Schülergruppe über verschiedene Lesarten einer Handlungssituation,
- Strukturierung von Inhalten nach pädagogischen Oberbegriffen, zunächst durch Vorgabe der Begrifflichkeiten, später durch eigenständiges Erkennen und Formulieren,
- Übung der Fallanalyse unter Einbezug, Anwendung und Darstellung theoretischen Wissens. Hier sollten verschiedene Möglichkeiten zur Vorgehensweise angewendet werden.³³
- Einübung von fachlich begründeten Stellungnahmen,
- Übung von Zielformulierungen in Abgrenzung zu Maßnahmen und pädagogischen Konsequenzen,
- regelmäßiges Reflektieren der eigenen Arbeit in der Praxis und im Unterricht, um entsprechende Kriterien zu internalisieren.

³³ Vgl. Kap. 4.2.2: Um den Lesefluss zu erleichtern, seien die Vorgehensweisen hier nochmals aufgeführt: Die zur Handlungssituation gefragte Theorie kann zunächst alleine dargestellt und im Anschluss zur Erklärung der Handlungssituation verwendet werden. Oder man kann die Erklärung der Handlungssituation bereits bei der Darstellung der Theorie mit einfließen lassen bzw. während der Analyse der Handlungssituation entsprechende Aspekte der Theorie mit einbeziehen.

6 Hinweise für die Struktur und Gestaltung der einzureichenden Unterlagen zur Abschlussprüfung³⁴

Da bei Einführung der zentralen Prüfungen, die Prüfungsaufgaben „im Rahmen der Bildungs- und Lehrpläne vom Kultusministerium oder von der von ihm beauftragten oberen Schulaufsichtsbehörde erstellt“³⁵ werden, sind in den ersten Jahren voraussichtlich keine Prüfungsaufgaben von den Schulen zu erstellen, außer für eventuelle Nachprüfungen nach alter Verordnung. Nach einer Übergangszeit werden jedoch die Prüfungsaufgaben als Aufgabenvorschläge wieder von Lehrkräften unterschiedlicher Schulen erstellt und für die zentrale Prüfung ausgewählt werden. Daher wurde das vorliegende Kapitel in der Handreichung belassen.

6.1 Allgemeine Informationen zu den einzureichenden Unterlagen

Jeder zuzusendende Aufgabenvorschlag besteht aus einem Deckblatt des Einreichers und jeweils einer Aufgabe oder einem Aufgabensatz mit Lösung. Diese sind mit Namen der Schule und des Einreichers sowohl in gedruckter als auch als CD an das Kultusministerium zu versenden. Ein Einreicherdeckblatt ist nicht identisch mit dem Deckblatt für Schüleraufgaben, auf dem Arbeitszeit, Hilfsmittel und Bearbeitungshinweise vermerkt sind. Das Deckblatt für die Schüleraufgaben wird ab Beginn der zentralen Prüfungen voraussichtlich vom Kultusministerium erstellt werden.

Die einzureichenden Unterlagen und weitere Informationen dazu werden nach Einführung der zentralen Prüfungen als Formatvorlagen mit einheitlicher Kopfzeile digital zur Verfügung gestellt werden. Die Vorlagen sind zu verwenden und dürfen nicht verändert werden.

Deckblatt für die Schüleraufgaben³⁶

Das Deckblatt der Abschlussprüfung ist mit den folgenden Angaben versehen: Informationen zu der Art der Prüfung, dem Schuljahr, der Schulart, dem Handlungsfeld, der Dauer der Prüfung, den gestatteten Hilfsmitteln, den Bearbeitungshinweisen, dem Aufgabensatz und den entsprechenden Seitenzahlen. Auch sollten die Prüflinge explizit darauf hingewiesen werden, die Vollständigkeit der Prüfungsunterlagen zu überprüfen und Fehler gegebenenfalls der Prüfungsaufsicht zu melden.

Aufgabenblatt

Zu Beginn der schriftlichen Prüfung erhält der Prüfling zwei Aufgabensätze, von denen er einen auswählt.³⁷ (vgl. Musteraufgabenblatt S. 26). Das jeweilige Aufgabenblatt umfasst in ähnlicher Weise die bereits auf dem Deckblatt aufgeführten Informationen zuzüglich der Lernfelder, welche Gegenstand der jeweils vorliegenden Aufgaben sind. Dem Prüfling muss klar ersichtlich sein, dass es sich um einen in seiner Gesamtheit zu bearbeitenden Aufgabensatz handelt.

³⁴ Festlegung der Rahmenkriterien durch die Autorengruppe des Leitfadens

³⁵ Vgl. § 23 (2) ErzieherVO § 21 (2) BKSPIT-VO

³⁶ Diese Hinweise werden gegeben, da die zentralen Prüfungen erst im Schuljahr 2019/20 eingeführt werden. Sie sind also relevant für die Abschlussprüfung 2019. Hier ist als Kopfzeile wie gewohnt Schullogo etc. zu verwenden.

³⁷ Vgl. § 23 (1) ErzieherVO § 21 (1) BKSPIT-VO

Die Aufgaben und Teilaufgaben müssen gut erkennbar abgegrenzt sein. Entsprechend sind sie nach der Dezimalklassifikation zu nummerieren (z. B. 1; 1.1 usw.). Auch sind die für die jeweiligen Aufgaben und Teilaufgaben zu erreichenden Punkte und die Gesamtpunktzahl auszuweisen. Die in der Handreichung dargestellten Operatoren sind zu verwenden. Zusätzliche Formatierungen, wie z. B. Zeilenzähler, sind zu vermeiden.

Lösungsvorschlag

Jeder Aufgabensatz enthält auch einen Lösungsvorschlag. Dieser erläutert den der Aufgabe zugrundeliegenden Erwartungshorizont. Die vorgeschlagenen Lösungen entsprechen den angegebenen Operatoren mit den passenden Niveaustufen. Wenn Aufgaben mehrere Teile enthalten, müssen alle Komponenten für eine vollständige Punktzahl beantwortet werden. Es ist zu beachten, dass der Lösungsvorschlag eine Leitlinie, d. h. eine Orientierungshilfe für die Korrigierenden darstellt. Individuelle Lösungswege der Prüflinge sind in angemessener Form zu berücksichtigen, wenn die Ausführungen dem Wesen der Aufgabenstellung entsprechen. Die Aufgabenvorschläge sollen detailliert, sorgfältig ausgearbeitet und fehlerfrei sein. Hinweise auf Ausführungen oder Lösungen in Lehrbüchern sind nicht erlaubt.

Gewichtung mit Punkten

Eine Punkteverteilung ist bei jeder Aufgabe und Teilaufgabe auszuweisen. Dabei sollte die Anzahl der Punkte für die Teilaufgaben möglichst ausdifferenziert dargestellt werden. Die Bepunktung hat dem Schwierigkeitsgrad des Lösungsschrittes innerhalb der Gesamtlösung zu entsprechen. Die Summe der Punkte muss mit der geforderten Punktesumme übereinstimmen.

Layout

Die jeweilige digitale Formatvorlage ist zu verwenden. Die Aufgabenvorschläge sind mit dem Computer zu schreiben (Word, Microsoft Office). Die Aufgaben sind in der Schriftart Arial mit dem Schriftgrad 12 (längere Quellentexte ausnahmsweise mit Schriftgrad 11 oder 10) formatiert. Zeichnungen, Diagramme, Schaubilder usw. müssen als Druckvorlage geeignet sein, Quellen sind anzugeben. Jede Seite, einschließlich des Deckblatts, ist mit einer Seitenzahl zu versehen. Falls eine Aufgabe zwei Seiten umfasst, muss auf der ersten Seite z. B. Folgendes stehen: Seite 1/2 und auf der zweiten Seite 2/2.

Werden innerhalb von Aufgaben Texte vorgelegt, so sind Autor und Fundort (Buch, Internet, Sammlung, Zeitschrift) in wissenschaftlicher Weise zu zitieren und anzugeben. Mindestens eine Ausfertigung des Textes muss auf weißem Papier vorliegen und als Druckvorlage geeignet sein. Dabei ist insbesondere auf die Qualität von Schriftbild, Druckstärke usw. zu achten. Eine Fotokopie des vollständigen Originaltextes z.B. bei Artikeln aus Zeitschriften, Zeitungen und dergleichen ist unbedingt für jede Ausfertigung beizufügen.

Datenschutz

Zur Bearbeitung gespeicherte oder bereits erstellte Aufgabenvorschläge dürfen nicht auf der Festplatte gespeichert werden, sondern nur auf einem mobilen Datenträger und nur in verschlüsseltem Modus aufbewahrt werden.

Es dürfen keine Aufgaben erstellt werden, die schon in früheren Prüfungen gestellt oder anderweitig z. B. in Lehrbüchern veröffentlicht worden sind.

Die eingereichten Unterlagen dürfen nicht anderweitig verwendet werden, es sei denn, dass eine Benachrichtigung von Seiten des Kultusministeriums nach abgeschlossener Prüfung erging. Bis dahin gilt Amtsverschwiegenheit für die betreffende Lehrkraft.

6.2 Formale Gestaltung

Deckblatt³⁸



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Schriftliche Abschlussprüfung

an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)

Hauptprüfung XX

Handlungsfeld	Erziehung und Betreuung gestalten
Arbeitszeit	8.30 Uhr bis 12.30 Uhr (240 Minuten)
Bearbeitungshinweise	Aus den zwei vorgelegten Aufgabensätzen wählen die Schülerinnen und Schüler einen Aufgabensatz nach freier Wahl zur Bearbeitung aus. Jede Aufgabe ist mit einem neuen Reinschriftbogen zu beginnen.
Hilfsmittel	
Bemerkungen	Der Aufgabensatz umfasst XX Seiten (mit Deckblatt). Die Prüfungsteilnehmer sind verpflichtet, die Vollständigkeit des Aufgabensatzes umgehend zu überprüfen und fehlende Seiten der Aufsicht führenden Lehrkraft anzuzeigen.

³⁸ Dieses Deckblatt wird mit Beginn der zentralen Prüfungen vom Kultusministerium gestaltet werden.

Aufgabenblatt


Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

**Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für
Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)**
**Handlungsfeld: Erziehung und
Betreuung gestalten
Aufgabe 1**
Aufgabenvorschlag
Hauptprüfung XX
Seite 1/x

Lernfelder (Titel der Lernfelder):	Punkte
<p style="text-align: center;">Ausformulierte Handlungssituationen</p> <p>Beginnen Sie hier mit der Beschreibung der Handlungssituation. Fügen Sie Ihrem Text keine Zeilennummern hinzu.</p> <p><i>Anmerkungen:</i></p> <p>Um eine einheitliche Formatierung sämtlicher Aufgaben und Lösungsvorschläge zu gewährleisten, wird eine Mustervorlage erstellt. Diese wird zu gegebener Zeit vom Kultusministerium für die Aufgabenerstellung digital zur Verfügung gestellt und sollte verwendet werden.</p> <p><i>Bitte beachten: mehrere zu erstellende Aufgaben sind in getrennten Dokumenten anzufertigen und abzuspeichern.</i></p> <p>1 1.1 1.2 1.2.1</p> <p>2 2.1</p> <p>3 3.1</p>	
Gesamtpunktzahl	

Lösungsvorschlag



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

**Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für
Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)**

**Handlungsfeld: Erziehung und
Betreuung gestalten
Aufgabe 1**

Lösungsvorschlag

Hauptprüfung XX

Seite 1/x

<p>Aufgabe 1</p> <p>Aufgabe 2</p> <p>Aufgabe 3</p>	<p>Punkte</p>
<p>Gesamtpunktzahl</p>	

7 Korrektur- und Bewertungshinweise

Die schriftlichen Arbeiten werden von der Fachlehrkraft der Klasse und von einer weiteren Fachlehrkraft korrigiert und bewertet. Bei der Bewertung sind ganze und halbe Noten zu verwenden.³⁹

Korrekturverfahren

Die Erstkorrektur wird mit roter Farbe am rechten Rand der Arbeit durchgeführt. Jeder Fehler ist zu unterstreichen. Die Zweitkorrektur ist mit grüner Farbe unter Benutzung des linken Randes durchzuführen. Bei der Zweitkorrektur werden nur diejenigen Fehler gekennzeichnet, die bei der Erstkorrektur übersehen wurden. Wird in der Zweitkorrektur ein in der Erstkorrektur angestrichener Fehler nicht als solcher bzw. mit einem anderen Gewicht bewertet, wird diese Stelle im Text und am Rand gekennzeichnet. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler ganze Aufgaben oder Aufgabenteile nicht bearbeitet hat, so sind diese mit Angabe ihrer exakten Bezeichnung an der Stelle auf der Schülerarbeit von der Erstkorrektorin bzw. vom Erstkorrektor zu vermerken, wo diese Ausführungen auf dem Lösungsblatt hätten stehen müssen.

Bewertung

Grundlage für die Bewertung der Prüfungsarbeiten ist die Reinschrift. Bietet diese etwas Falsches, der Entwurf aber das Richtige, so ist der Entwurf nur dann zu werten, wenn es sich offensichtlich um einen Übertragungsfehler handelt. Ist die Reinschrift nicht vollständig, so kann der Entwurf nur dann ohne Abzug von Noten herangezogen werden, wenn er zusammenhängend konzipiert ist und die Reinschrift etwa drei Viertel des erkennbar angestrebten Umfangs erfasst. Falls Teile des Entwurfs für die Bewertung herangezogen werden, ist dies in der Reinschrift mit „siehe Entwurf“ zu vermerken.

Lösungsvorschläge

Die Lösungsvorschläge sind unverbindliche Korrekturhilfen. Individuelle Lösungswege der Schülerinnen und Schüler, auch solche Lösungen, die im Aufbau von der durch die Teilaufgaben vorgegebene Gliederung und dem Lösungsvorschlag in sinnvoller Weise abweichen, sollen möglich sein. Die vorgegebenen Arbeitsanweisungen müssen aber in jedem Fall erfüllt werden.

Ergebnisermittlung

Die Erstkorrektorin bzw. der Erstkorrektor ermittelt die Anzahl der Korrekturpunkte und trägt sie in einen Wertungsbogen ein. Die Summe der erteilten Korrekturpunkte ist nach der Bewertungstabelle in Noten umzusetzen. In der Zweitkorrektur wird auf einem gesonderten Bewertungsbogen entsprechend verfahren. Der Bewertungsbogen aus der Erstkorrektur wird der Zweitkorrektorin bzw. dem Zweitkorrektor nicht vorgelegt. Für Fehler der deutschen Sprache (Spr) und der äußeren Form (F) kann der Korrektor von der erzielten Gesamtpunktzahl bis zu 10% abziehen. Auf der Arbeit des Prüflings dürfen die Korrekturpunkte nicht vermerkt werden. Die Summe der Korrekturpunkte wird ggf. auf die nächste ganze Zahl aufgerundet und mit Hilfe der Bewertungstabelle in eine Note umgewandelt.

³⁹ Vgl. § 23 ErzieherVO bzw. § 21 BKSPIT-VO

7.1 Korrekturzeichen

a) Allgemeine Korrekturzeichen:

r	=	richtiges Teilergebnis
Ff	=	Folgefehler
f	=	falsches Teilergebnis
ug	=	ungenau
ul	=	unleserlich
uv	=	unvollständig
ub	=	unbrauchbar

b) Sprachlich-formale Mängel:

A	=	Ausdruck
G	=	Grammatik
R	=	Rechtschreibung
Z	=	Zeichensetzung
F	=	schwere oder häufige Verstöße gegen die äußere Form
Spr	=	schwere oder gehäufte Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit

c) Mängel inhaltlicher Art:

I	=	Inhalt
Def	=	die Definition ist ganz oder teilweise falsch
Log	=	Logik
T	=	Thema bzw. Aufgabenstellung nicht beachtet, falsches Textverständnis
Bgr	=	fehlende/falsche Begründung
Zs	=	Zusammenhang
Wh	=	Wiederholung
Fs	=	Fehler oder Ungenauigkeit beim Gebrauch der Fachsprache
Bsp	=	Beispiel
Bz	=	fehlender, falscher Bezug
Lü	=	Lücke
Wf	=	Fehler, der wiederholt vorkommt
Df	=	Denkfehler z. B. Nichterfassen eines Problems im Ansatz, Anwendung von Lösungsmethoden, die nicht zur Lösung führen können, Fehler gegen den sachgerechten Gang der Lösung

Wertende Zusätze zu den Korrekturzeichen sind nicht zulässig.

7.2 Bewertungstabelle

Die Bewertungstabelle des Kultusministeriums ist verbindlich zu verwenden. Sie ist im Internet abrufbar.⁴⁰



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

**Bewertungstabelle für Prüfungen bzw. Zusatzprüfungen
zum Erwerb
der Fachhochschulreife
sowie des Assistentenabschlusses an Berufskollegs und für die
Abschlussprüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachschulen
für Sozialpädagogik (praxisintegriert) bzw. Fachschulen für Sozialpädagogik
in Teilzeitform**

Verrechnungspunkte		Note
60-Punkte Tabelle	90-Punkte Tabelle	
60 - 56	90 - 83	1,0
55 - 51	82 - 75	1,5
50 - 45	74 - 67	2,0
44 - 40	66 - 59	2,5
39 - 34	58 - 51	3,0
33 - 28	50 - 42	3,5
27 - 22	41 - 33	4,0
21 - 16	32 - 24	4,5
15 - 10	23 - 15	5,0
09 - 04	14 - 06	5,5
03 - 00	05 - 00	6,0

⁴⁰ Anmerkung: Die an dieser Stelle aufgeführte Bewertungstabelle findet sich im Internet unter: www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Zentrale+Pruefungen+_+Klassenarbeiten.

8 Checklisten für die schriftliche Abschlussprüfung⁴¹

Die folgenden Checklisten dienen als Hilfestellung, um das Vorgehen und die Überprüfung bei der Aufgabenerstellung zu erleichtern.

Checkliste 1: Ausbildungs- und Prüfungsordnung:

Kriterien – Ausbildungs- und Prüfungsordnung	
Die schriftliche Prüfung im Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“ umfasst zwei Aufgabensätze, von denen ein Aufgabensatz bearbeitet werden muss. Zugelassene Hilfsmittel werden angegeben.	
Die Bearbeitungszeit beträgt 240 Minuten.	
Die Leitung der schriftlichen Prüfung obliegt der Schulleitung.	
Über die Prüfung ist eine Niederschrift zu fertigen (Unterschrift Schulleitung, Aufsicht).	
Die Arbeiten werden von der Fachlehrkraft der Prüfungsklasse und einer weiteren durch den Vorsitz des Prüfungsausschusses ausgewählten Lehrkraft korrigiert.	
Die Ergebnisse in ganzen oder halben Noten werden den Prüflingen fünf bis sieben Tage vor der mündlichen Prüfung bekannt gegeben.	

Checkliste 2: Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe:

Formale Kriterien zur Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe	
<p>Grundsätzlich steht die Gesamtheit der in der Fachschule für Sozialpädagogik bzw. Fachschule für Sozialpädagogik – praxisintegriert bzw. Teilzeit vermittelten Inhalte, Ziele und Methoden des Handlungsfelds „Erziehung und Betreuung gestalten“ für die schriftliche Abschlussprüfung zur Verfügung.</p> <p>Das Thema Kommunikation, das nicht im Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP) enthalten ist, ist nicht Gegenstand der Prüfung. Um dem Zeitpunkt der Prüfung Rechnung zu tragen werden einzelne Lehrplaneinheiten als nicht prüfungsrelevant ausgeklammert. Diese werden vom Kultusministerium bestimmt.</p> <p>Zudem können Inhalte der Querschnittsthemen/-aufgaben in die Aufgaben einbezogen werden.</p>	
Je Aufgabensatz werden mindestens zwei Lernfelder des Handlungsfeldes „Erziehung und Betreuung gestalten“ thematisch berücksichtigt.	
Die verschiedenen Anforderungsbereiche kommen zum Tragen. Die Schwerpunkte in der Prüfung liegen bei Niveaustufe II und III. Aufgaben der Niveaustufe I beziehen sich eher auf ein fallbezogenes Verstehen und Beschreiben.	

⁴¹ Anmerkung: Zusammenfassende Darstellungen der Anforderungen an die Erstellung einer schriftlichen Abschlussprüfung durch die Autorengruppe des Leitfadens

Die Operatoren laut Operatorenliste (vgl. Anhang 12.6) werden in den Aufgaben korrekt eingesetzt.	
Die Aufgaben sind so gestellt, dass die erwartete Schülerleistung durch Teilaufgaben vorstrukturiert ist. Die Untergliederung ist nicht zu kleinschrittig, damit die Möglichkeit der Eigenständigkeit bestehen bleibt. Die Teilaufgaben sind so gestaltet, dass sie miteinander verknüpft sind, jedoch eigenständige Teilergebnisse ermöglichen.	
Es wird im Sinne der Differenzierbarkeit empfohlen, eine relativ hohe Gesamtpunktzahl zu verwenden (z. B. 60 Pkt.).	
Die Aufgabenstellung spiegelt die Prozessschritte pädagogischen Handelns wider und ist in die Teilaufgaben „Wissen und Verstehen“, „Analyse und Bewertung“ und „Planung und Konzeption“ unterteilt. Es ist möglich, den vierten Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“ als Teilaufgabe hinzuzufügen.	
Die thematische Fokussierung, die der Prüfungsaufgabe zugrunde liegt, wird transparent. Eine weitere Konkretisierung der geforderten fachlichen Kompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) wird in der jeweiligen Aufgabenstellung durch die Angabe einer Teilkompetenz hergestellt (mit Bezug zu den Inhalten des Bildungs- und Lehrplans, zum Beispiel: „indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen“).	
Der Umfang der Anforderungen wird explizit genannt, wenn sinnvoll und möglich (z. B. „Leiten Sie drei pädagogische Maßnahmen ab.“).	
Es wird keine Aufgabenstellung verwendet, die in gleicher oder ähnlicher Weise Gegenstand im Unterricht oder in anderen Prüfungen war.	
Erläuterungen und Sacherklärungen können der Aufgabe beigelegt werden, soweit sie zum Verständnis der Materialien nötig sind.	
Das verwendete Material wurde nicht, auch nicht in gekürzter oder veränderter Form, bereits im Unterricht verwendet.	
Quellenangaben (z. B. „eigene Fallkonstruktion“ oder Fall in Anlehnung an N. N. mit Quellenangabe) werden genannt. Textauszüge sind in wissenschaftlicher Weise zu zitieren und eine Fotokopie des Originaltextes z. B. bei Artikeln aus Zeitschriften ist für jede Ausfertigung beizufügen.	
Altersangaben im Format „Jahr; Monat“ (z. B. 12;8 Jahre meint 12 Jahre und 8 Monate alt) sind gegeben.	
Die Rahmenbedingungen sind differenziert (Ort, Zeit, Organisationsbedingungen...).	
Die Anzahl der fallbezogenen Personen ist überschaubar gestaltet (um Gefahr der Verwirrung/Verwechslung zu reduzieren).	
Aufgaben sind formal vollständig kongruent zum Fallbeispiel.	
Texte werden in kopierfähiger Ablichtung gut lesbar vorgelegt.	

Inhaltliche Kriterien zur Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe	
Die Handlungssituation ist komplex mit dilemmatischer bzw. komplexer beruflicher Herausforderung. Das bloße Anwenden von „Routinen“ in sogenannten subkomplexen Situationen wird vermieden.	
Das sozialpädagogische Arbeitsfeld wird präzise beschrieben.	
Relevante Rahmenbedingungen, Ressourcen, der Sozialraum und das Klientel werden in hinreichender Differenzierung dargestellt, der raum-zeitliche Kontext markiert.	
Klischeebildung bei der Ausdifferenzierung der Handlungssituation wird vermieden.	
Die Situation ist mehrschichtig ausgearbeitet, die Integration unterschiedlicher Perspektiven ist gegeben.	
Die aufgabenbezogenen Themen der Falldarstellung (z. B. Problemlagen, Schlüsselszenen) sind gut identifizierbar. Schlüsselbegriffe sind in die Handlungssituation der Aufgabenstellung eingebaut.	
Abschließend sollte überprüft werden, ob die Aufgaben vollständig kongruent zum Fallbeispiel sind. Da im Prozess der Aufgabenentwicklung in der Regel mehrfache Umformulierungen stattfinden, ist bei der schlussredaktionellen Kontrolle daher Sorgfalt und die Perspektive des unvoreingenommenen Lesers hilfreich.	

Checkliste 3: Weitere Hinweise zum Verfahren der Prüfungsaufgabenerstellung:

Kriterien zur formalen Gestaltung und Verfahren	
Jeder eingereichte Prüfungsaufgabensatz umfasst das Deckblatt der einreichenden Lehrkraft und Schule, das Aufgabenblatt und den für den Aufgabensatz gültigen Lösungsvorschlag.	
Zur Erstellung ist die im Internet abzurufende Formatvorlage zu verwenden. Diese darf nicht verändert werden.	
Die Aufgaben sind in der Schriftart Arial mit dem Schriftgrad 12 (längere Quellentexte ausnahmsweise mit Schriftgrad 11 oder 10) formatiert.	
Es werden in der Vorlage keine Zeilenangaben verwendet, diese werden erst von anderer Seite eingefügt.	
Die Aufgaben des Aufgabensatzes werden nach der Dezimalklassifikation durchnummeriert.	
Eine Punkteverteilung bei jeder Aufgabe und Teilaufgabe sowie die Gesamtpunktzahl ist auszuweisen.	
Die Aufgabensätze sind nach der offiziellen Bewertungstabelle zu erstellen.	
Jede Seite ist mit einer Seitenzahl zu versehen (einschließlich Deckblatt).	

Die Aufgabenvorschläge mit Lösungen werden in gedruckter Form und als Word-Dateien auf CD an das Kultusministerium versendet.	
---	--

Checkliste 4: Korrektur- und Bewertungshinweise:

Korrektur und Bewertungshinweise	
Die Erstkorrektur wird mit roter Farbe am rechten Rand der Arbeit durchgeführt. Jeder Fehler ist zu unterstreichen.	
Die Zweitkorrektur wird mit grüner Farbe am linken Rand der Arbeit durchgeführt.	
Bei der Zweitkorrektur werden nur jene Fehler gekennzeichnet, die in der Erstkorrektur übersehen wurden.	
Die angegebenen Korrekturzeichen werden verwendet.	
Für Fehler der deutschen Sprache (Spr) und der äußeren Form (F) kann der Korrektor von der erzielten Gesamtpunktezahl bis zu 10% abziehen.	
Die Lösungsvorschläge sind unverbindliche Hilfen bei den Korrekturen. Sie besitzen keinen Ausschließlichkeitscharakter. Individuelle Lösungswege der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt.	
Die Reinschrift der Prüfungsarbeit ist die Grundlage für die Bewertung.	
Bietet die Reinschrift etwas Falsches, der Entwurf aber das Richtige, wird dieser nur gewertet, wenn es sich offensichtlich um einen Übertragungsfehler handelt.	
Ist die Reinschrift nicht vollständig, so wird der Entwurf herangezogen. ⁴²	
Es sind ganze und halbe Noten bei der Benotung zu verwenden.	

⁴² Der Entwurf kann nur dann ohne Punktabzug herangezogen werden, wenn er zusammenhängend konzipiert ist und die Reinschrift etwa $\frac{3}{4}$ des Gesamtumfangs ausmacht.

9 Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben

Die angefügten Prüfungsaufgaben haben exemplarischen Charakter. Sie dienen der Veranschaulichung der inhaltlichen und formalen Struktur für die Erstellung der Prüfungsaufgaben. Da die formale Struktur künftig als Formatvorlage zur Verfügung gestellt wird, ist das Layout der Musteraufgaben nur als vorläufiges Muster zu verstehen.


9.1 Muster-Prüfungsaufgabe 1 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“)

		MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT	
Baden-Württemberg		Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)	
Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten		Aufgabensatz 1	
		Hauptprüfung XX Seite 1/3	
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) bzw. Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) I • Tageseinrichtungen als aktiven Lebensraum gestalten • Gruppenprozesse verstehen und pädagogisch begleiten 		Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib-Nachschlagewerk	
<p style="text-align: center;">Handlungssituation</p> <p>In der bisher zweigruppigen Tageseinrichtung für Kinder „Strolchenhaus“ stehen nach den Sommerferien einige Veränderungen an. Wegen des Bedarfs an einer weiteren Kindergartengruppe für drei- bis sechsjährige Kinder hat der Träger das Gebäude mit einem Anbau erweitert, der nun eröffnet wird. Die bisher als „Anbaugruppe“ betitelte neue Gruppe soll sich aus sechs Kindern, die bereits aus einer anderen Gruppe des Strolchenhauses kommen, und drei neuen Kindern zusammensetzen. Nach und nach sollen weitere Kinder eingewöhnt werden.</p> <p>Die Räumlichkeiten der „Anbaugruppe“ bestehen aus einem größeren Gruppenraum und einem kleinen Nebenraum, der zurzeit noch mit Baugeräten vollgestellt ist und in den nächsten Wochen freigeräumt werden soll. Die Bauarbeiten sind gerade rechtzeitig abgeschlossen worden, eine neue Einrichtung muss nun noch bestellt werden. Die Fachkräfte der „Anbaugruppe“ möchten dazu in den nächsten Wochen gemeinsam mit den Kindern ein Konzept zur Raumgestaltung entwickeln.</p> <p>Frau Ritter, bisher Zweitkraft im Haus, übernimmt die neue Leitung in der „Anbaugruppe“ und erhält Unterstützung von der Kinderpflegerin Frau Loretto und einer Praktikantin. Die beiden Fachkräfte haben sich darauf geeinigt, dass sie den Kindern heute – am ersten Tag – vor allem viel Zeit für das Freispiel geben und nur eingreifen wollen, wenn Konflikte entstehen. Sie haben provisorisch zwei Tische mit Stühlen in den ansonsten leeren Raum gestellt und einige Kisten mit Mal- und Spielmaterialien vorbereitet.</p> <p>Es ist acht Uhr, Emmi (4;5 Jahre), Bernd (4;2 Jahre) und Caitleen (5;3 Jahre), die schon im letzten Jahr im Strolchenhaus waren und oft miteinander spielten, sind bereits angekommen und sitzen am Spieletisch. Sie bauen mit Bauklötzen konzentriert an einem Gebäude mit Anbau. Das erste neue Kind, Lukas (4;6</p>			

30	<p>Jahre) betritt zusammen mit seiner Mutter die Einrichtung. Lukas ist vor kurzem zugezogen und war vor Beginn der Sommerferien schon einmal zum Kennenlernen für zwei Stunden in der Einrichtung.</p>
35	<p>Als Frau Ritter Lukas sieht, winkt sie ihm zu und schlägt der Dreiergruppe am Spieletisch vor: „Schaut mal, da kommt Lukas, lasst ihn doch mitspielen!“ Die Kinder schauen in Lukas’ Richtung. Emmi flüstert: „Nein, das wollen wir nicht. Wir spielen nur mit unseren Freunden.“</p>
40	<p>Frau Ritter beobachtet, wie Lukas nach der Hand seiner Mutter greift und sich nur widerwillig von ihr in den Gruppenraum ziehen lässt. „Lukas, ich muss doch zur Arbeit. Du bist doch schon groß und kennst dich aus mit dem Kindergarten. Ich hole dich nachher ab. Schau, da sind ja auch die Kinder aus der Nachbarschaft!“ sagt die Mutter und geht hastig. Lukas bleibt unschlüssig stehen. Als er anfängt, leise zu weinen, geht Frau Ritter auf ihn zu, streicht ihm über den Kopf und fragt ihn, warum er weint. Zunächst will Lukas nichts sagen.</p>
45	<p>Schließlich murmelt er: „Ich habe meine Puppe vergessen, die ist von meinem Papa!“ Frau Ritter sieht die nächsten Kinder im Eingangsbereich eintreten und antwortet deshalb kurz: „Aber Lukas, Du bist doch ein Junge. Wegen einer Puppe weint ein Junge in deinem Alter nicht mehr. Außerdem bist Du doch nicht mehr neu hier, oder? Setz dich einfach zu den anderen Kindern und spiel mit ihnen.“</p>
50	<p>Während die weiteren Neuankömmlinge von ihr begrüßt werden, stürmen Thilo und Sascha aus dem Haupthaus – als Ninjas verkleidet – lautstark in den Gruppenraum. Vertieft in ihr Rollenspiel fechten sie einen Kampf aus. Durch die Offenheit und Hellhörigkeit des Raumes wird es laut. Die Kinder am Tisch unterbrechen ihr Bauen. Im Eifer des Gefechts stößt Sascha an das Bauwerk auf dem Tisch. Dieses fällt in sich zusammen. Die Kinder schreien auf. Als Frau Loretto dies hört und sieht, sagt sie bestimmt: „Jetzt reicht’s, entschuldigt euch, geht zurück in eure Gruppe und lasst uns hier in Ruhe.“ Die beiden Jungen verdrehen die Augen, sagen „Entschuldigung“ und verlassen den Gruppenraum.</p>
55	<p>„Es ist sowieso Essenszeit“, sagt Frau Loretto nun, greift in ihre Jackentasche, holt eine Glocke hervor, klingelt und beauftragt alle Kinder, ihr mitgebrachtes Vesper zu holen.</p>
60	<p>„Entscheidet selbst, wo ihr sitzen möchtet“, sagt sie. Emmi fragt „Können wir auch mit Thilo und Sascha im Strolchenhaus essen?“ Frau Loretto antwortet: „Hier ist auch das Strolchenhaus, bleibt mal lieber hier.“ Murrend setzen sich die „alten“ Kinder nun auf die eine Seite des Tisches. Die neuen Kinder setzen sich zögerlich auf die freigebliebenen Stühle auf der anderen Seite.</p>
65	<p>Während des Frühstücks kommt Rike (5;4 Jahre), die auch bereits im letzten Jahr im Strolchenhaus war, langsam durch die Tür. „Hallo Rike. Wie immer unsere Letzte. Hast du heute mal was zu essen dabei? Dann komm und setz dich zu uns“, ruft Frau Ritter ihr zu und fordert sie auf, sich neben Lukas zu setzen. „Ihr beide werdet bestimmt schnell Freunde.“ Nach einer kurzen Pause fährt sie fort: „Und jetzt sagt mal, was wünscht ihr euch denn alles in euren neuen Gruppenraum? Welche Möbel sollen wir bestellen für euch?“ Die Kinder schweigen.</p>
70	<p></p>
<p><i>Quelle: Aus einem unveröffentlichten Manuskript</i></p>	

Aufgaben	Punkte
1. Wissen und Verstehen	
1.1 Stellen Sie die pädagogisch relevanten Themenbereiche und Problemstellungen, die in der Handlungssituation enthalten sind, dar. Strukturieren Sie Ihre Darstellung mit Hilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben.	9
1.2 Versetzen Sie sich in die Lage von Lukas und beschreiben Sie, wie er die Situation möglicherweise (auch emotional) erlebt. Optional ist eine Formulierung aus der Ich-Perspektive möglich.	4
2. Analyse und Bewertung	
2.1 Überprüfen Sie anhand Ihrer Kenntnisse über Gruppensysteme, ob es sich bei der „Anbaugruppe“ um eine Gruppe handelt.	4
2.2 Analysieren Sie das pädagogische Verhalten der Fachkräfte in der Gruppe im Kontext einer Theorie zu Gruppenphasen. Stellen Sie in diesem Zusammenhang die Theorie umfassend dar. Bewerten Sie dann das pädagogische Verhalten der Fachkräfte.	12
2.3 Beurteilen Sie, inwiefern die bisherige pädagogische Begleitung des neuen Kindes Lukas und die Interaktion mit ihm gelingt, indem Sie Ihre theoretischen Kenntnisse zur pädagogischen Gestaltung von Transitionen einbeziehen.	6
2.4 Bewerten Sie die bisherige Raumgestaltung in Hinblick auf die derzeitigen Bedürfnisse der Kinder.	6
3. Planung und Konzeption	
3.1 Entwickeln Sie drei Ziele, die es den Kindern erleichtern sollen, sich in die neue Gruppensituation einzufinden. Planen Sie dazu entsprechend angemessene pädagogische Vorgehensweisen für die Arbeit mit der „Anbaugruppe“ in den nächsten Wochen. Begründen Sie Ihre Ausführungen fachlich.	6
3.2 Leiten Sie ausgehend von Ihren Ergebnissen aus 2.3 vier Maßnahmen zur pädagogischen Begleitung und Gestaltung der Transition der neu zur „Anbaugruppe“ hinzukommenden Kinder ab.	4
3.3 Entwickeln Sie exemplarisch konkrete Möglichkeiten einer sinnvollen Raumgestaltung für die „Anbaugruppe“ und begründen Sie diese.	5
4. Reflexion und Evaluation	
Entwickeln Sie Kriterien, anhand derer die beiden Fachkräfte in einem halben Jahr überprüfen können, inwiefern sich die Kindergruppe positiv weiterentwickelt hat und das Raumkonzept sinnvoll ist.	4
Gesamtpunktzahl	60

Lösungsvorschlag Aufgabensatz 1

	MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)	
Baden-Württemberg Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten 1	Lösungsvorschlag zu Aufgabensatz 1	Hauptprüfung XX Seite 1/9
<p>Hinweis: Der Lösungsvorschlag ist nicht nur stichwortartig zu erstellen, da erst anhand der Ausdifferenzierung erkennbar ist, welches Antwortniveau und welcher Antwortumfang erwartet wird.</p> <p>Dieser Lösungsvorschlag ist bewusst sehr ausführlich formuliert und wird nicht in vollem Umfang als Prüfungsleistung erwartet. In mehreren Aufgaben ist keine exakte Anzahl der erwarteten Aspekte genannt, um den Schülerinnen und Schülern individuelle Lösungen und Lösungswege zu ermöglichen. Die Anzahl der zu vergebenden Punkte gibt Hinweis auf die Anzahl der erwarteten Aspekte oder den Grad der Vertiefung. Die Prüflinge sollten unbedingt durch ihre bisherige Ausbildung (z. B. durch entsprechende Klassenarbeiten) auf diese Art von Aufgabenstellung vorbereitet sein.</p> <h3>1. Wissen und Verstehen</h3> <p>1.1 Stellen Sie die pädagogisch relevanten Themenbereiche und Problemstellungen, die in der Handlungssituation enthalten sind, dar. Strukturieren Sie Ihre Darstellung mit Hilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben.</p> <p><i>Hier geht es darum, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie potentiell pädagogisch relevante Elemente der Handlungssituation – unabhängig von den Inhalten des zu prüfenden Handlungsfeldes – erkennen. Es handelt sich dabei um Hypothesen, die einem theoretischen Thema zugeordnet werden sollten. Diese Elemente beziehen sich allgemein auf das Arbeitsfeld als Erzieherin und Erzieher. Eine Nacherzählung der Handlungssituation ist nicht angemessen! Die Anzahl der zu vergebenden Punkte gibt Hinweis auf die Anzahl der erwarteten Aspekte.</i></p> <p>Erwartet werden mindestens sechs Aspekte (je 1,5 Punkte).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenentwicklung: Entstehung einer neuen Gruppe, in der sich einige Kinder bereits kennen, manche aber nicht. Die Gruppe muss sich neu entwickeln. Besondere Herausforderung an die pädagogischen Fachkräfte, die sich phasenspezifisch angemessen verhalten sollten (Z. 5 ff). • Raumgestaltung: Anbau im bereits bestehenden Kindergarten. Die Einrichtung des neuen Raumes ist noch provisorisch, eine bewusste und pädagogisch durchdachte Raumgestaltung muss noch stattfinden (Z. 20 ff) • Vorbereitete Umgebung: Die Angemessenheit und Vielfältigkeit der Spielmaterialien muss beachtet werden. Die Bedürfnisse der Kinder sind dabei einzubeziehen (Z. 22). • Erziehverhalten: Die Zurückhaltung und das Eingreifen nur bei Konflikten ist eventuell zu diesem Zeitpunkt kein angemessenes Verhalten. Interessant wäre an dieser Stelle auch, wie mit Konflikten umgegangen werden kann (darüber 		

<p>gibt es im Text keine Information) (Z. 20).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingewöhnung und Transition: Ankommen eines neuen Jungen, Lukas, der Schwierigkeiten hat, sich von seiner Mutter zu lösen und seine Puppe vermisst. Er war zwar einmal vor den Sommerferien da, offenbar findet keine weitere Eingewöhnung statt (Z. 26 ff). • Zusammenarbeit mit Eltern: Im Hinblick auf die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit der Mutter von Lukas fanden offenbar keine Absprachen mit der Mutter statt (Z. 26 ff). • Gender: Lukas vermisst seine Puppe, Fachkraft nimmt das nicht ernst und betont, er sei doch ein Junge (Z. 43 ff). • Pädagogische Grundhaltung: Die Kommunikation der Fachkraft mit dem Kind Lukas zeugt nicht von Empathie (Z. 43 ff). • Gruppenrollen: Die Fachkräfte müssen sich in ihre neuen Rollen einfinden. Das gleiche gilt für die Kinder. An die Integration und Rollenfindung der Kinder sollte bereits jetzt mitgedacht werden. Bei Rike findet durch die Fachkraft bereits eine Rollenzuschreibung statt (z. B. Z. 60 ff). • Kleingruppenbildung: „Alte“ Kinder bilden eine eigene Untergruppe: Problematik der Eigen- und Fremdgruppen. Gleiches Problem bezogen auf das ganze Haus: Wie kann die neue „Anbaugruppe“ in die Gruppen des Haupthauses integriert werden. Gefahr des „Sozialegoismus“. • Gestaltung von Essenssituationen: Jedes Kind hat ein eigenes Vesper mitzubringen, evtl. problematisch und stigmatisierend für Kinder, die keines haben (Z. 59). • Medien und Modelllernen: Zwei Kinder spielen Ninja, könnte ein Hinweis auf zu viel Medienkonsum sein (Z. 47 ff). • Partizipation: Fachkräfte fordern bei der Raumplanung die Partizipation der Kinder ein. Dies findet jedoch nicht kindgemäß statt (Z. 70 ff). 	
<p>1.2 Versetzen Sie sich in die Lage von Lukas und beschreiben Sie, wie er die Situation möglicherweise (auch emotional) erlebt. Optional ist eine Formulierung aus der Ich-Perspektive möglich.</p> <p><i>Der Sinn dieser Aufgabe liegt darin, die Prüflinge zu einem Perspektivwechsel herauszufordern. Sie sollen versuchen, ihre Empathiefähigkeit zum Ausdruck zu bringen, indem sie sich in die Gedanken- und Gefühlswelt einer Person aus der Handlungssituation hineindenken und dies verbalisieren. Es wird empfohlen bei der Übung derartiger Aufgaben aus der Ich-Perspektive zu schreiben. Eine reine Nacherzählung der Situation unter Verwendung eines anderen Personalpronomens ist nicht angemessen!</i></p> <p><i>In diesem Fall sollen die Prüflinge zeigen, dass sie sich in das Kind Lukas hineinversetzen und kindliche Gefühle und Bedürfnisse erfassen können. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, den Erlebensbericht von Lukas zu schreiben. Wichtig ist eine schlüssige und empathische Ausführung.</i></p> <p>Ich war aufgeregt, als ich mit meiner Mutter in den neuen Kindergarten ging. Ich kannte das neue Gebäude und die Erzieherinnen noch nicht. Deswegen hatte ich ein bisschen Angst. Zum Glück kannte ich manche Kinder, mit denen ich schon auf dem Spielplatz in der Nachbarschaft gespielt hatte. Auf sie habe ich mich gefreut. Ich war gespannt, wie es ist, sie wiederzusehen. Aber dann habe ich gehört, wie Emmi den anderen zugeflüstert hat, dass sie nicht mit mir spielen möchten. Da</p>	4

wurde ich plötzlich traurig und habe meine Freunde aus dem alten Kindergarten sehr vermisst. Alles war mir fremd und alle haben mich so komisch angeschaut. Ich wusste, dass meine Mutter zur Arbeit muss und habe sie festgehalten, weil ich nicht alleine bleiben wollte. Am liebsten wäre ich wieder mit ihr mitgegangen. Aber weil ich ihr zeigen wollte, dass ich schon groß bin, habe ich versucht, tapfer zu sein. Sobald sie weg war, fühlte ich mich sehr einsam. Nicht einmal meine Puppe hatte ich dabei, die ich sonst immer ganz fest in den Arm nehme, wenn ich traurig bin. Das erinnert mich daran, wie mein starker Vater mich umarmt und dann weiß ich, dass ich nicht alleine bin.

Ich habe versucht, nicht zu weinen, aber ich habe es nicht geschafft. Frau Ritter, die anscheinend meine neue Erzieherin ist, kam auf mich zu. Es hat sich komisch angefühlt, dass eine fremde Frau mir über den Kopf streicht. Normalerweise darf das nur meine Mutter. Erst habe ich mich nicht getraut, ihr von meiner Puppe zu erzählen, aber dann habe ich meinen ganzen Mut zusammengenommen und es ihr gesagt. Sie hat gesagt, ich solle nicht weinen wegen einer Puppe, weil ich ein Junge bin. Das hat mich ganz durcheinander und unsicher gemacht, weil mein Vater mir die Puppe doch geschenkt hatte und er auch ein Mann ist. Sie sagte auch, dass ich mich zu den anderen Kindern setzen solle. Aber das traute ich mich nicht. Die wollten doch nicht mit mir spielen. Dann ist Frau Ritter einfach wieder gegangen. Ich war ganz alleine.

2. Analyse und Bewertung

2.1 Überprüfen Sie anhand Ihrer Kenntnisse über Gruppensysteme, ob es sich bei der „Anbaugruppe“ um eine Gruppe handelt.

4

Eine Gruppe ist gekennzeichnet durch

- eine bestimmte Anzahl von Mitgliedern (mindestens drei),
- relativ beständige Kommunikation und Interaktion,
- gemeinsame Normen,
- gemeinsame Ziele (Anschlussmotive),
- Rollendifferenzierung,
- Kohärenz.

Entsprechend dieser Merkmale ist festzustellen, dass bestimmte Merkmale wie gemeinsame Normen und Ziele, Rollendifferenzierung und Gruppenkohärenz – zumindest bezogen auf die Gesamtgruppe – noch nicht gegeben sind, was darauf hinweist, dass die „Anbaugruppe“ sich erst noch zu einer Gruppe entwickeln muss. Die Kinder, die bereits in der Einrichtung waren, bilden hingegen wahrscheinlich bereits eine Gruppe. Diese Gruppe muss sich zugunsten der neuen Gruppenstruktur auflösen.

2.2 Analysieren Sie das pädagogische Verhalten der Fachkräfte in der Gruppe im Kontext einer Theorie zu Gruppenphasen. Stellen Sie in diesem Zusammenhang die Theorie umfassend dar. Bewerten Sie dann das pädagogische Verhalten der Fachkräfte.

12

Gemäß Bernstein und Lowy (*möglich sind auch andere Theorien, z. B. Tuckman*) ist eine Gruppe kein statisches in sich geschlossenes Gebilde sondern sie entwickelt und verändert sich in fünf aufeinander folgenden Gruppenphasen. Die Dauer des Verbleibs in den verschiedenen Phasen ist individuell und ein Rückfall in vorherige Phasen ist möglich. Es ist auch möglich, dass eine Phase übersprungen wird. Die Phasen der Gruppenentwicklung lauten: 1. Orientierungsphase,

2. Machtkampfphase, 3. Vertrautheitsphase, 4. Differenzierungsphase und 5. Trennungsphase (*In der Literatur werden die Namen der Gruppenphasen nach Bernstein und Lowy leicht variiert, daher sind ähnliche Benennungen möglich*). Je nachdem, in welcher Phase sich die Gruppe befindet, sind die Bedürfnisse der Mitglieder und die Anforderungen an die Gruppenleitung unterschiedlich. Die „Anbaugruppe“ – wie schon der Name aufzeigt – hat noch keine eigene Struktur gebildet und befindet sich in der ersten Phase der Gruppenentwicklung, der Orientierungsphase. Die Gruppenmitglieder kennen sich noch kaum, sie sind unsicher und brauchen Unterstützung, sich kennenzulernen und sich im neuen sozialen Umfeld zurecht zu finden. Die Gruppenleitung muss diesem Bedürfnis nach Orientierung entgegenkommen, indem sie beispielsweise über die Rahmenbedingungen informiert, die bestehenden Regeln erklärt und das Kennenlernen der neuen Gruppenmitglieder durch so genannte Kennenlernspiele unterstützt. Dabei sollte die Gruppe vorerst unter sich bleiben, andere Kinder, die nicht zur Gruppe gehören, sollten zunächst nicht dazustoßen können, auch nicht als Besuch, da dies die Gruppenbildung erschwert. Die Fachkräfte der „Anbaugruppe“ verhalten sich jedoch nicht entsprechend. Sie haben die Haltung, dass sie sich nicht einmischen und den Kindern möglichst viel Freiraum bieten möchten (Z. 20 f). Dies entspricht nicht den Bedürfnissen der Kinder und überfordert sie in dieser Anfangssituation.

Positiv ist, dass die Erzieherinnen deutlich machen, dass sie wollen, dass die neue Gruppe unter sich bleibt. Allerdings scheinen sie keine Vorkehrungen getroffen zu haben, wie mit den Kindern aus dem Haupthaus umzugehen ist.

Die Folge ist beispielsweise, dass sich die „alten“ Kinder in ihre vertraute Kleingruppe zurückziehen (Z. 31 f) bzw. sich wünschen, in die alte Gruppe zurückzukehren, und dass die neuen Kinder keinen Zugang zu den anderen finden (Z. 60 ff).

2.3 Beurteilen Sie, inwiefern die bisherige pädagogische Begleitung des neuen Kindes Lukas und die Interaktion mit ihm gelingt, indem Sie Ihre theoretischen Kenntnisse zur pädagogischen Gestaltung von Transitionen einbeziehen.

6

Pädagogischen Fachkräften kommt bei der Gestaltung von Transitionen eine elementare Bedeutung zu. Die Unterstützung des Kindes beim Übergang ist unerlässlich. Ausgangspunkt für ihr Verhalten sind die individuellen Bedürfnisse des Kindes. Dieses muss beim Eintritt in eine neue Tageseinrichtung starke und unterschiedliche Emotionen bewältigen (z. B. Verlust- und Trennungängste, Neugier etc.), zurückliegende Bindungserfahrungen beeinflussen den Aufbau neuer Beziehungen. Für das Kind ist alles neu (Personen, Räumlichkeiten, strukturelle Abläufe, Regeln und Normen...).

Diese Herausforderungen müssen grundsätzlich von den Fachkräften beachtet werden, das Wissen um die individuelle Wahrnehmung des Kindes muss für ihr weiteres Handeln genutzt werden.

Die pädagogische Begleitung des Übergangs geschieht durch den Aufbau von Beziehungen. Grundlage dafür bildet eine feinfühlig Kommunikation, die sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene stattfindet. Die unbedingte Wertschätzung des Kindes, in einer Atmosphäre, in der sich das Kind wohl und ernst genommen fühlt, ist dabei entscheidend. Die Erzieherin/der Erzieher bietet Sicherheit und Trost in Situationen, in denen das Kind Kummer erlebt.

Dies kann durch unterschiedliche Vorgehensweisen geschehen:

- Präsenz zeigen (zugewandte Körperhaltung, interessierte Mimik etc.),

- Verlässlichkeit bieten (vorhersehbares sensibles Verhalten etc.),
- empathisches Anteilnehmen an den verbalen und nonverbalen kindlichen Äußerungen,
- hinreichend Zeit für den individuellen Kontakt zugestehen,
- Gewohnheiten und Erlebnisse des Kindes integrieren,
- soziale Zugehörigkeit vermitteln und in räumliche Strukturen einbinden (z. B. durch kindgemäße Veranschaulichung),
- den Aufbau sozialer Beziehungen zu anderen Kindern unterstützen (z. B. durch Moderation, Ermutigung, Begleitung),
- einen stabilen Rahmen, etwa durch Rituale und transparente Bring- und Abholzeiten initiieren,
- Übergangsobjekte aus dem familiären Hintergrund einsetzen.

Eine langsame und teilschrittige Eingewöhnung eines Kindes in die neue Einrichtung muss auch aus bindungstheoretischer Sicht stattfinden. Es wird deutlich, dass die Vorbereitung des Eintritts von Lukas nicht gelungen ist. Ein Kennenlernen von lediglich zwei Stunden in einem Zeitraum, der Wochen zurückliegt, widerspricht einer Eingewöhnung, die vom Kind ausgeht. Ausreichende Besuchskontakte im Vorfeld, an denen auch eine Bezugsperson von Lukas anwesend ist, fehlen. Ein Einbezug der Eltern bei der Planung und Durchführung des Übergangs scheint nicht stattzufinden.

Frau Ritters Begrüßung von Lukas durch „Winken“ ist hier nicht gelungen. Neue Kinder müssen persönlich begrüßt werden, Eltern sind miteinzubeziehen. Die Erzieherin verpasst es hier, Präsenz und Interesse zu zeigen und sich Zeit zu nehmen für den Beziehungsaufbau zum Kind.

Frau Ritter beobachtet Lukas' Herausforderung, sich auf die neue Situation einzulassen (*er ergreift die Hand seiner Mutter, er lässt sich widerwillig in den Gruppenraum ziehen, er bleibt unschlüssig stehen vgl. Z. 34 ff*) und geht nicht darauf ein. Das Erkennen seiner individuellen Bedürfnisse (z. B. nach Sicherheit) und ein entsprechendes pädagogisches Handeln (z. B. die Vermittlung von Zugehörigkeit) wären hier notwendig.

Ihr Zugehen auf Lukas ist positiv zu bewerten, ein feinfühliges Eingehen auf Lukas' Anliegen findet jedoch nicht statt (*„wegen einer Puppe weint ein Junge in deinem Alter nicht mehr“*). Sie müsste sein Bedürfnis nach Sicherheit (die ihm z. B. durch das Übergangsobjekt „Puppe“ vermittelt werden könnte) erkennen und empathisch darauf eingehen.

Durch die Aufforderung der Kinder am Spieletisch, Lukas mitspielen zu lassen und auch die Aufforderung an Lukas, sich zu ihnen zu setzen, zeigt Frau Ritter ihr Anliegen, Lukas in Kontakt mit anderen Kindern zu bringen. Dies müsste jedoch stärker von der pädagogischen Fachkraft begleitet werden.

2.4 Bewerten Sie die bisherige Raumgestaltung in Hinblick auf die derzeitigen Bedürfnisse der Kinder.

Kinder brauchen Räume, um sich zu bewegen, diesem Bedürfnis können die Kinder in der Anbaugruppe nachgehen.

Kinder brauchen Räume, die Schutz und Geborgenheit bieten und ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und Ungestörtheit nachkommen. In der Anbaugruppe wird dies nicht gewährt: das konzentrierte Bauen der Kinder wird durch hinzukommende Kinder im Rollenspiel unterbrochen. Es fehlen Möbel, die Abgrenzungen gewährleisten.

6

Kinder brauchen v. a. in der aktuellen Situation Räume, die Begegnung, Gemeinschaft und Kommunikation fördern und in denen sie ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, nach Kontakt zu anderen, stillen und sich willkommen fühlen können. Durch die Bereitstellung von Tischen mit mehreren Stühlen wird Begegnung ermöglicht, Bauklötze als Spielmaterialien fördern das kooperative Spiel, was im „Provisorium“ der Anbaugruppe als positiv genannt werden kann.

Kinder brauchen Räume, die Rückzugsmöglichkeiten erlauben, wo sie ihrem Bedürfnis nach Ruhe nachkommen und neue Eindrücke verarbeiten können. In der Anbaugruppe stehen solche Rückzugsecken nicht zur Verfügung, der Nebenraum ist für die Kinder unzugänglich. Gerade in der Anfangsphase, in der viel Neues auf die Kinder einströmt, ist dies nicht gelungen.

Kinder brauchen Räume, die eigenes Handeln und Entdecken ermöglichen, wo sie ihrem Bedürfnis nach Forschen und Experimentieren nachgehen können. Die Kinder in der Anbaugruppe können dies nur im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Materialien „in den Kisten“, was sehr begrenzt zu sein scheint. Das gemeinsame Explorieren kann in der Anfangsphase gruppenstärkend sein. Diese Möglichkeit wird hier verpasst.

Die bisherige Raumgestaltung ist deshalb im Hinblick auf die Bedürfnisse der Kinder in der derzeitigen Phase nicht gelungen.

3. Planung und Konzeption

3.1 Entwickeln Sie drei Ziele, die es den Kindern erleichtern sollen, sich in die neue Gruppensituation einzufinden. Planen Sie dazu entsprechend angemessene pädagogische Vorgehensweisen für die Arbeit mit der „Anbaugruppe“ in den nächsten Wochen. Begründen Sie Ihre Ausführungen fachlich.

6

Die hier dargestellten Lösungen sind exemplarisch. Andere Lösungen sind bei entsprechender Plausibilität und Darstellung möglich.

Mögliche Ziele:

- a) Die Kinder identifizieren sich alle mit der neuen Gruppe und unterscheiden nicht in „alte Kinder“ und „neue Kinder“.
- b) Die Kinder lernen sich gegenseitig kennen und gehen wertschätzend miteinander um.
- c) Die Kinder finden eine ihnen angenehme Rolle in der Gruppe.
- d) Die Kinder fühlen sich in der ganzen Kindertageseinrichtung wohl.
- e) Die Anbaugruppe ist eine vollwertige Gruppe innerhalb des Hauses.

Mögliche Maßnahmen jeweils passend zu den Zielen:

- a) Die alten und neuen Kinder werden gezielt durchmischt, damit sich die alte Gruppenkonstellation auflöst. Die Kinder geben der neuen „Anbaugruppe“ einen Namen, damit sie sich mit der neuen Gruppe identifizieren können. In dieser Phase werden Kinder aus dem Haupthaus nicht eingeladen, um die

<p>Rollenverteilung zu erleichtern.</p> <p>b) Die Fachkräfte führen mit den Kindern Kennenlernspiele durch, geben ihnen durch gemeinsame Unternehmungen und Aktivitäten in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen die Möglichkeit sich auf verschiedene Weise kennenzulernen und jeweils ihre Stärken zu zeigen. Hilfreich in dieser Situation sind so genannte additive Aufgaben, in denen die Gruppe auf die Mithilfe aller Mitglieder angewiesen ist.</p> <p>c) Die Fachkräfte lassen Machtkämpfe in der nächsten Gruppenphase zu, damit sich die Gruppenrollen finden. Dabei bieten sie den Kindern verschiedenartige Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie sich miteinander messen können. Sie sorgen für angemessene Grenzen und Schutz, damit kein Kind in diesem Prozess der Rollenfindung abgewertet und verletzt wird.</p> <p>d) Die Fachkräfte führen Hausführungen durch, während derer die Kinder erfahren, welche Materialien sich wo befinden und informieren über die Hausregeln. Durch Aktivitäten innerhalb des Hauses (z. B. im Bewegungsraum oder in der Küche) ermöglichen sie den Kindern, sich die Räume anzueignen.</p> <p>e) Wenn die Gruppe sich gefunden hat, sorgen die Fachkräfte durch Aktivitäten und Ausflüge gemeinsam mit den anderen Kindergruppen des Hauses für ein Vertrautwerden mit den anderen Kindern und den anderen Fachkräften (gemeinsame Morgenkreise, gegenseitige Einladungen in andere Gruppen etc.). Auf diese Weise können die Kinder ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gesamteinrichtung entwickeln.</p>	
<p>3.2 Leiten Sie ausgehend von Ihren Ergebnissen aus 2.3 vier Maßnahmen zur pädagogischen Begleitung und Gestaltung der Transition der neu zur „Anbaugruppe“ hinzukommenden Kinder ab.</p> <p><i>Bei dieser Aufgabe geht es darum, die problematisierten Aspekte aufzugreifen und konkrete Maßnahmen, die auf die Handlungssituation bezogen sind, zu formulieren. Dabei sind vielfältige Vorgehensweisen möglich. Beispiele:</i></p> <p>Die pädagogischen Fachkräfte informieren sich bereits im Vorfeld über die Kinder und kennen ihre bisherigen Gewohnheiten, Interessen und Bedürfnisse und ihre individuelle Situation, damit sie empathisch auf die Kinder eingehen können. Dies erfolgt z. B. durch ein Gespräch mit den Eltern im Aufnahmegespräch, durch gezielte Beobachtung der Kinder bei Besuchen (die unmittelbar vorher stattfinden) und durch interessierte und zugewandte Kontaktaufnahme der Erzieherin wenn das Kind eingewöhnt wird.</p> <p>Eine teilschrittige Eingewöhnung, die auf bindungstheoretischen Grundlagen aufbaut und bei der <i>eine</i> Erzieherin/<i>ein</i> Erzieher zu einer sicheren Basis für die Kinder wird, wird gemeinsam mit den Eltern geplant und durchgeführt.</p> <p>Die pädagogische Fachkraft entwickelt gemeinsam mit dem Kind und seiner Bezugsperson Rituale, die ihm helfen, den Übergang zu meistern und Sicherheit zu erfahren. Dabei setzt sie – je nach Bedarf – auch Übergangsobjekte ein.</p> <p>Das Kind erlebt Zugehörigkeit, z. B. durch eine Visualisierung aller Gruppenmitglieder anhand von Fotos, dem Hinzufügen des Fotos eines neuen Kindes und der Vermittlung „Du gehörst zu unserer Gruppe. Du bist wichtig und willkommen.“.</p> <p>Die pädagogische Fachkraft gestaltet zielgerichtet die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern, indem sie z. B. interessenorientierte Impulse setzt, die kooperatives und</p>	<p>4</p>

gemeinsames Spiel oder Explorieren ermöglichen.

3.3 Entwickeln Sie exemplarisch konkrete Möglichkeiten einer sinnvollen Raumgestaltung für die „Anbaugruppe“ und begründen Sie diese.

5

Auch bei dieser Aufgabe sind vielfältige Antwortmöglichkeiten denkbar. Entscheidend ist hierbei, dass die Prüflinge konkret und praxisorientiert werden und jeweils eine fachliche Begründung aufzeigen.

Beispiele:

Notwendig ist z. B. eine freundliche und helle Gestaltung des Eingangsbereichs, der die ankommenden Kinder und Eltern willkommen heißt, und des Raums für die Begrüßung der Kinder, für Begegnung, für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Dadurch können die Kinder in Ruhe ankommen.

Hier kann z. B. durch das Aufhängen von Bildern u. ä. die Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zur Gruppe und zur Einrichtung deutlich gemacht werden. Das Ausstellen von Werken der Kinder kann hier auch Raum für Kommunikation bieten, etwa wenn Kinder ihren Eltern zeigen, was sie hergestellt haben.

Kinder müssen im Raum zudem weitere Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung erhalten, z. B. durch verstellbare Kleinmöbel und kreative Gestaltungsflächen, damit sie sich als selbstwirksam erleben können.

Um Schutz und Geborgenheit zu bieten, sind Abgrenzungen etwa durch Regale, Trennwände etc. einzusetzen.

Durch die übersichtliche und zugängliche Bereitstellung von Materialien, wie Bilderbücher, Handpuppen, Telefone etc., die Dialoge unter den Kindern fördern und zum Rollenspiel auffordern, werden Räume geschaffen, die Begegnung, Gemeinschaft und Kommunikation fördern. Weitere Materialien sind im Raum bereitzustellen, die Forschen und Entdecken ermöglichen, um dem Kind eigenständiges Handeln zu ermöglichen. Dabei sind die Interessen der Kinder zu berücksichtigen.

Gemütliche und einladende Sitzgelegenheiten, große Kissen, Höhlen etc. sind einzusetzen, damit die Kinder Rückzugsmöglichkeiten haben. Sie müssen so platziert werden, dass die Kinder abseits von Lärm und direkter Einsicht entspannen können. Konkret können dazu z. B. auch Stoppschilder eingesetzt werden. Dabei muss die Hellhörigkeit eines Raumes eingedämmt werden.

Der Raum muss Bewegung ermöglichen, z. B. damit Kinder im Hinblick auf eine ganzheitliche Entwicklung ihren eigenen Körper wahrnehmen und vielfältige motorische Erfahrungen machen können. Dazu bieten sich Hochebenen, Podeste, Bewegungsmaterialien an.

Der Raum muss Begegnung und Gruppenerfahrungen ermöglichen, indem z. B. genügend Platz und ausreichende Sitzgelegenheiten für Kinderversammlungen, etwa zur Besprechung der gemeinsamen Raumgestaltung, ermöglicht werden.

4. Reflexion und Evaluation

Entwickeln Sie Kriterien, anhand derer die beiden Fachkräfte in einem halben Jahr überprüfen können, inwiefern sich die Kindergruppe positiv weiterentwickelt hat und das Raumkonzept sinnvoll ist.

4


Mögliche Kriterien zur Überprüfung der Gruppendynamik:

- Fühlt sich jedes Kind in seiner Rolle wohl?
- Hat jedes Kind mindestens eine Spielpartnerin oder einen Spielpartner?
- Gibt es einen Sündenbock/Außenseiter?
- Passen sich auffallend viele Kinder einer Führungsperson an?
- Gibt es immer wieder viele Machtkämpfe?
- Hat sich eine Gruppenidentität herausgebildet? Fühlt sich jedes Kind der Gruppe zugehörig?
- Herrscht ein freundliches Gruppenklima in entspannter Atmosphäre?
- Kann die Gruppe gemeinsame Aktivitäten durchführen?

Mögliche Kriterien zur Überprüfung der Raumgestaltung:

- Finden sich die Kinder zurecht? Sind Mobiliar und Materialien beständig so angeordnet, dass sie sich orientieren können? Kommen die Kinder eigenständig an alle Materialien?
- Gibt es genügend Platz für Bewegung und Entspannung (Raum zum Toben und ruhige Ecken)?
- Ist die Geräuschisolierung des Raumes so, dass sich alle konzentrieren können?
- Können die Kinder den Raum selbst gestalten, Dinge verändern (z. B. durch das Ausstellen von Werken)?
- Sind Farben, Lichtverhältnisse, Raumaufteilung so gewählt, dass sich Kinder und pädagogische Fachkräfte wohlfühlen?
- Hat jedes Kind einen Platz, der ihm alleine gehört?
- Regt der Raum die Fantasie der Kinder an, kommt er dem Bildungsbedürfnis nach? Werden die Kinder nicht durch Reizüberflutung abgelenkt? Sind die Materialien anregungsreich und unspezifisch?


9.2 Muster-Prüfungsaufgabe 2 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“)

		MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT	
Baden-Württemberg		Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)	
Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten		Aufgabensatz 2	
		Hauptprüfung XX	
		Seite 1/3	
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Erziehen als pädagogisches Handeln professionalisieren (Pädagogische Grundlagen) bzw. Erziehen als pädagogisches Handeln professionalisieren (Pädagogische Grundlagen) I • Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) bzw. Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) II • Die Entwicklung der Sexualität von Kindern und Jugendlichen begleiten 		Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib-Nachschlagewerk	
<p>Handlungssituation:</p> <p>5 Klaus ist 5;4 Jahre alt und besucht seit zwei Jahren den städtischen Kindergarten „Kunterbunt“. Der dreigruppige Kindergarten arbeitet nach dem teiloffenen Konzept mit Stammgruppen. Klaus bewegt sich sehr gerne und liebt es, Fußball zu spielen. In der Bauecke konstruiert er komplexe Bauwerke. Klaus war bisher ein weitgehend gut integriertes Kindergartenkind, das im Herbst eingeschult werden soll. Im Bereich Sozialkompetenz zeigten sich aber, gemessen an seinem Alter, immer wieder Schwächen. Er war auch emotional nicht immer in gleicher Weise belastbar. So fiel es ihm mitunter in gemeinsamen Fußballspielen schwer, sich kooperativ zu verhalten und bei ausbleibenden Erfolgserlebnissen zeigte er</p> <p>10 eine instabile Frustrationstoleranz. Seit zwei Monaten spielt er nicht mehr konzentriert. Neuerdings zerstört er die Werke anderer Kinder und setzt sich bei Konflikten mit anderen handgreiflich durch. Wenn Klaus ein Spielzeug haben will, geben ihm andere Kinder es freiwillig. Wenn die Erzieherinnen etwas verbieten oder nicht erlauben, wirft er mit Gegenständen und beginnt zu schreien.</p> <p>15 Im Team wurde vereinbart, in dieser Situation nicht zu reagieren oder ihn im Notfall aus dem Raum zu nehmen. Diese Vereinbarung wird jedoch nicht von allen Kolleginnen gleichermaßen umgesetzt.</p> <p>20 Frau Müller ist die Lieblingserzieherin von Klaus. Morgens, wenn noch nicht so viele Kinder anwesend sind, spielt sie mit ihm und nimmt sich dann oft eine halbe Stunde Zeit für Klaus. Dabei spricht sie mit ihm über sein störendes Verhalten und er verspricht dann, andere nicht mehr zu schlagen und zu beschimpfen. Sein Verhalten ändert sich jedoch nicht.</p> <p>25 Mona, seine Schwester (3;5 Jahre), ist seit 4 Monaten ebenfalls im Kindergarten „Kunterbunt“. Im Gegensatz zu Klaus hält sie sich eher zurück, sie beobachtet die Kinder beim Spielen und redet wenig. Wenn sie morgens in die Gruppe kommt, geht sie direkt an den Maltisch, wo sie mit verschiedenen Modelliermaterialien und Malstiften experimentiert.</p> <p>30 Wenn Jungen dazukommen, verlässt sie den Maltisch sofort. Im Stuhlkreis will sie neben der Erzieherin sitzen. Problematisch ist die Situation des</p>			

<p>35</p> <p>40</p> <p>45</p>	<p>Mittagsschlafs: Mona zieht sich nicht um, wenn der Berufspraktikant Jens im Raum ist.</p> <p>Frau Meyer, die Mutter, hat in einem Elterngespräch mit der Leiterin mitgeteilt, dass sie seit zwei Wochen im Frauenhaus wohne. Sie habe die Gewalttätigkeit ihres Mannes nicht mehr ertragen. Mit ihren beiden Kindern Klaus und Mona sei es auch immer schwieriger geworden. Klaus gehorche ihr immer weniger. Er verwende auch üble Schimpfworte und schreie so laut herum, dass sie Angst habe, die Nachbarinnen und Nachbarn könnten sich beschweren. Damit er Ruhe gebe, verspreche sie ihm Süßigkeiten und lasse ihn fernsehen. Filme mit Kampfszenen schaue er am liebsten. Mona sei im Unterschied zu früher recht still geworden. Nachts will sie nicht mehr allein in ihrem Bett schlafen und braucht immer ein Licht.</p> <p>In der Teamsitzung besprechen die pädagogischen Fachkräfte das Verhalten von Klaus und Mona im Kontext der familiären Situation. Dabei wird überlegt, neben anderen pädagogischen Maßnahmen vor allem die Sozialkompetenz sowie die emotionale Kompetenz von Klaus zu stärken und die Mutter in ihrer aktuellen Lebenssituation zu unterstützen und zu begleiten. Zudem werden in der Teamsitzung erste Hypothesen eines sexuellen Missbrauchs bei Mona geäußert und kontrovers diskutiert.</p> <p style="text-align: right;"><i>Quelle: Aus einem unveröffentlichten Manuskript</i></p>	
	<p style="text-align: center;">Aufgaben</p> <p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 Stellen Sie die pädagogisch relevanten Themenbereiche und Problemstellungen, die in der Handlungssituation enthalten sind, dar. Strukturieren Sie Ihre Darstellung mit Hilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben. 9</p> <p>1.2 Nehmen Sie einen Perspektivwechsel vor und beschreiben Sie, wie Klaus die Situation möglicherweise erlebt. 4</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 Erklären Sie das Verhalten von Klaus im Kindergarten und gegenüber der Mutter, indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen. Stellen Sie dabei die wesentlichen Aussagen der jeweiligen Theorie dar. 12</p> <p>2.2 Diskutieren Sie die bisherigen pädagogischen Vorgehensweisen der beteiligten Personen (pädagogische Fachkräfte, Mutter) und nehmen Sie anschließend dazu Stellung. 11</p> <p>2.3 Überprüfen Sie anhand der vorliegenden Informationen, ob bei Mona ein sexueller Missbrauch vorliegen könnte. 4</p>	

3. Planung und Konzeption	
3.1 Entwickeln Sie für die dargestellte Situation von Klaus vier passende Ziele. Leiten Sie daraus – fachlich begründet – angemessene pädagogische Maßnahmen ab. Beziehen Sie unterschiedliche Interventions- und Betrachtungsebenen in Ihre Überlegungen ein.	12
3.2 Planen Sie auf Basis der Informationen zu Mona sinnvolle nächste Handlungsschritte.	4
3.3 Begründen Sie Ihr Handeln im Hinblick auf Familie Meyer auf der Basis professioneller Haltungen.	4
	Gesamtpunktzahl
	60

Lösungsvorschlag Aufgabensatz 2

 Baden-Württemberg	MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT) Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten	Lösungsvorschlag zu Aufgabensatz 2 Hauptprüfung XX Seite 1/8
<p><i>Hinweis: Der Lösungsvorschlag ist nicht nur stichwortartig zu erstellen, da erst anhand der Ausdifferenzierung erkennbar ist, welches Antwortniveau und welcher Antwortumfang erwartet wird.</i></p> <p><i>Dieser Lösungsvorschlag ist bewusst sehr ausführlich formuliert und wird nicht in vollem Umfang als Prüflingsleistung verlangt. In mehreren Aufgaben ist keine exakte Anzahl der erwarteten Aspekte genannt, um den Schülerinnen und Schülern individuelle Lösungswege zu ermöglichen. Die Anzahl der vergebenen Punkte gibt Hinweis auf die Anzahl erwarteter Antworten oder den Grad der Vertiefung.</i></p> <h3>1. Wissen und Verstehen</h3> <p>1.1 Stellen Sie die pädagogisch relevanten Themenbereiche und Problemstellungen, die in der Handlungssituation enthalten sind, dar. Strukturieren Sie Ihre Darstellung mit Hilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben.</p> <p>(9 P: 1,5 Punkte pro ausgeführten Aspekt)</p> <p>Aus den folgenden Problemstellungen werden 6 Aspekte erwartet. Für eine volle Punktzahl wird erwartet, dass mehrere Problemebenen (vgl. Betrachtungsebenen Anlage 12.4) einbezogen sind (beide Kinder, Kita, Elternhaus).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollen in Gruppen, Gruppendynamik Klaus nimmt eine dysfunktionale Rolle ein (Z. 8 ff). Er setzt seinen Willen gegenüber anderen Kindern der Gruppe durch. Die anderen Kinder ordnen sich dem Willen von Klaus unter, geben nach (Z. 13/14/15). • Umgang mit Konflikten Konfliktverhalten von Klaus ist problematisch: Konflikte werden von Klaus provoziert und er löst diese mit Gewalt (Z. 11-15). Die Bedürfnisse der anderen Kinder werden dabei nicht berücksichtigt. • Teamarbeit Absprachen im Team werden zwar getroffen, jedoch nicht von allen eingehalten (Z. 16-18). • Umgang mit Regeln und Grenzen Klaus hält sich nicht an Regeln (Konfliktlösung sollte ohne Gewaltanwendung erfolgen) und akzeptiert keine Grenzen, die ihm von den Erzieherinnen und Erziehern gesetzt werden, er zeigt Widerstand (Z. 14/15). • Gewalt in der Familie 		
		9

Frau Meyer lebt seit zwei Wochen mit den Kindern im Frauenhaus, um der Gewalttätigkeit ihres Ehemannes zu entgehen (Z. 33/34/35). Die Kinder Klaus und Mona haben die Gewaltausbrüche des Vaters vermutlich miterlebt und ebenfalls als Bedrohung empfunden. Die Kinder kennen Gewalt als Mittel der Konfliktlösung. Die Kinder reagieren auf unterschiedliche Weise: Klaus zeigt aggressives Verhalten gegenüber den Kindern der Kitagruppe (Z. 11), er spielt nicht mehr konzentriert (Z. 11), er schreit laut (Z. 15 und 37). Mona zeigt zurückhaltendes Verhalten (Z. 25), will nicht mehr alleine und ohne Licht schlafen (Z. 41/42).

- **Erziehungsverhalten/Überforderung der Mutter**

Frau Müller hat Angst vor Beschwerden von Nachbarn, wenn Klaus sehr laut ist (Z. 37/38). Sie gibt seinen Wünschen nach, weiß nicht, wie sie sich ihm gegenüber durchsetzen soll, außer ihm Belohnungen zu versprechen.

Frau Meyer setzt Fernsehen und Süßigkeiten als Belohnung für erwünschtes Verhalten von Klaus ein (Z. 39). Sie macht sich Sorgen über das Verhalten von Klaus und Mona und empfindet den Umgang mit den Kindern als schwierig (Z. 35/36).

- **Medien und Gewalt**

Klaus schaut gerne Filme mit Kampfszenen (Z. 40). Modellhaft erfährt Klaus, dass kämpfen ein möglicher und erfolgreicher Weg zur Konfliktlösung sein kann.

- **Pädagogisches Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher**

Das pädagogische Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber Klaus ist nicht gleichermaßen konsequent: Einige Erzieherinnen und Erzieher ignorieren das unangemessene Verhalten von Klaus oder sie nehmen ihn aus dem Raum. Dies wird jedoch nicht von allen umgesetzt (Z. 17/18). Erzieherin Frau Müller nutzt die gute Beziehung zu Klaus, um ihm einmal täglich positive Zuwendung zu geben und über sein Verhalten zu sprechen um eine positive Veränderung herbeizuführen (Z. 19-23).

- **Verdacht auf sexuellen Missbrauch**

Im Team herrscht Uneinigkeit darüber, ob bei Mona ein sexueller Missbrauch vorliegt (Z. 47 f). Folgende Verhaltensweisen deuten evtl. in diese Richtung: Mona zieht sich vor Jungen zurück (Z. 29), sie zieht sich nicht vor dem Berufspraktikanten um (Z. 31/32), sie möchte nicht mehr alleine und ohne Licht schlafen (Z. 41/42).

1.2 Nehmen Sie einen Perspektivwechsel vor und beschreiben Sie, wie Klaus die Situation möglicherweise erlebt.

4

Für eine volle Punktzahl wird erwartet, dass vier Aspekte benannt werden, wobei die Betrachtungsebenen Elternhaus und Kita einzubeziehen sind. Optional ist auch eine Beschreibung aus der Ich-Perspektive möglich.

Das Verhalten, welches Klaus zeigt (Unkonzentriertheit: Z. 11, Zerstören der Werke anderer: Z. 11, seinen Willen durchsetzen: Z. 11/12, keine Grenzen akzeptieren: Z. 14/15) deutet auf eine **starke Verunsicherung des Kindes** hin. Die bisherige **familiäre Struktur** ist nicht mehr vorhanden, der Vater lebt nicht mehr mit der Familie zusammen. Klaus kann diese neue Situation schwer einordnen, er versteht nicht, warum sie nicht mehr zu Hause leben. Vermutlich vermisst er seinen Vater. Die häusliche Situation war vermutlich schon seit längerer Zeit sehr problematisch, sodass die Mutter mit den Kindern im Frauenhaus Schutz suchte.

Klaus hat vermutlich über längere Zeit Spannungen und Konflikte erlebt, die gegenüber der Mutter zu Gewaltausbrüchen führten.

Vielleicht wurde er selbst auch Opfer von **Gewaltausbrüchen seines Vaters**. Wahrscheinlich löste die problematische Situation unter den Eltern bei Klaus Ängste und Verunsicherung aus. Der Umzug ins Frauenhaus ist für ihn eine weitere Veränderung, die ebenfalls stark verunsichernd wirkt.

Er hat vermutlich erlebt und **gelernt, dass man sich mit Gewalt durchsetzen kann**, dass es Gewinner und Verlierer gibt. Sein neuerlich gezeigtes, oben beschriebenes Verhalten, deutet darauf hin, dass er selbst zu den Gewinnern gehören möchte.

Auch die Vorliebe von ihm, Kampfszenen im Fernsehen anzuschauen (Z. 40), könnte darauf zurückzuführen sein, dass er sich stark fühlen möchte, um seine Ängste zu bewältigen. Evtl. **identifiziert er sich auch mit der erlebten dominanten Rolle seines Vaters und den Medienhelden** im Fernsehen. Er widersetzt sich der Mutter (Z. 36).

Dass Klaus in der familiären Situation häufig laut schreit (Z. 37), könnte ein Hinweis darauf sein, dass Klaus innere Konflikte durchlebt und sich verunsichert fühlt. Vermutlich reagiert er durch sein Schreien auf die für ihn nicht überschaubare, verunsichernde Situation der Familie. Vermutlich spürt er auch die Unsicherheit und Überforderung der Mutter (Z. 35 ff).

Er scheint die Zuwendung seiner Lieblingserzieherin jeden Morgen zu genießen, zeigt im Gespräch mit ihr einsichtiges Verhalten, gibt Versprechen, scheint selbst auch etwas ändern zu wollen, schafft es aber augenscheinlich nicht (Z. 21-23). Die morgendliche **Spielsituation mit seiner Lieblingserzieherin gibt dem Jungen vermutlich Sicherheit** und Verlässlichkeit, die er im Moment in seiner Familie nicht bekommt.

2. Analyse und Bewertung

2.1 Erklären Sie das Verhalten von Klaus im Kindergarten und gegenüber der Mutter, indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen. Stellen Sie dabei die wesentlichen Aussagen der jeweiligen Theorie dar.

12

Operantes Konditionieren

Darstellung wesentlicher Aussagen der Theorie:

Burrhus F. Skinner geht davon aus, dass ein Mensch nicht erst durch einen Reiz von außen zu einem bestimmten Verhalten motiviert werden muss, sondern dass er grundsätzlich aktivitätsbereit ist. Entscheidend für das Lernen sind die Reaktionen der Umwelt und die entsprechenden Konsequenzen auf eine Verhaltensänderung.

Vier Grundsätze machen das operante Konditionieren aus:

1. Positive Verstärkung führt zu vermehrtem Auftreten eines Verhaltens (auf ein bestimmtes Verhalten erfolgt eine Belohnung, angenehme Konsequenzen werden dargeboten).
2. Die negative Verstärkung führt zu vermehrtem Auftreten eines Verhaltens (durch ein bestimmtes Verhalten kann ein unangenehmer Zustand vermieden werden, nicht gewünschte Folgen werden verhindert).
3. Löschung (Extinktion) von erlerntem Verhalten erfolgt durch Ignorieren dieses Verhaltens (es wird nicht weiter verstärkt).
4. Durch Bestrafung wird das Auftreten eines Verhaltens reduziert (ein bestimmtes Verhalten nimmt ab, da es eine unangenehme Konsequenz nach sich zieht und unangenehm ist). Eine Extinktion (Verlernen) findet dadurch nicht statt.

Übertragung auf die Situation:

- Z. 11/12: Klaus setzt seinen Willen mit unerwünschtem Verhalten durch (Zerstören von Bauwerken und Anwendung von Handgreiflichkeiten) → positive Verstärkung des unerwünschten Verhaltens/Lernen am Erfolg.

- Z. 13: Durch das unerwünschte Verhalten erhält er auch den Respekt anderer Kinder (Positive Verstärkung unerwünschten Verhaltens durch soziale Verstärker).
- Z. 38/39: Mutter gibt nach (negative Verstärkung auf Seite der Mutter, sie entkommt so der unangenehmen Situation) → für Klaus positive Verstärkung, weil er sein Ziel erreicht (Fernsehen, Süßigkeiten).
- Z. 17/18: Löschung bzw. Abbau des unerwünschten Verhaltens funktioniert nicht wegen der Inkonsequenz des Teams.

Lernen am Modell:

Darstellung wesentlicher Aussagen der Theorie:

Nach A. Bandura findet Lernen dann statt, wenn zwei Personen zusammentreffen, diese bestimmte Merkmale aufweisen und deshalb eine Person zum Beobachter wird und der andere das Modell (Vorbild) für diesen Beobachter. (In der Regel sind für Kinder Erwachsene Modelle.) Das Modelllernen lässt sich in zwei Phasen mit jeweils zwei Teilprozessen einteilen.

Die Aneignungsphase:

Aufmerksamkeitsprozesse: Der Lernende beobachtet das Verhalten des Modells und konzentriert sich dabei auf die Aspekte des Verhaltens, die für ihn relevant sind, die er gerne lernen und nachahmen möchte. Er geht selektiv vor.

Gedächtnisprozesse: Der Lernende speichert die am Modell wahrgenommenen Inhalte symbolisch in seinem Gedächtnis, so dass sie von der Anwesenheit des Modells unabhängig sind.

Die Ausführungsphase:

Reproduktionsprozesse: Nachdem der Lernende das Modellverhalten gespeichert hat, ahmt er dieses nach, wenn es ihm sinnvoll erscheint. Er muss es gegebenenfalls üben.

Motivationsprozesse: Damit der Beobachter dem entsprechenden Verhalten Aufmerksamkeit schenkt und er gewillt ist, es auszuführen, muss er motiviert sein. Modelle werden vor allem dann aufmerksam betrachtet, wenn sie z. B. über Autorität verfügen und der Beobachter von der späteren Nachahmung des Verhaltens positive Konsequenzen erwartet. Hier spielen also subjektive Erwartungshaltungen und Bekräftigung eine Rolle.

Übertragung auf die Situation:

Klaus lernt am Vorbild des aggressiven Vaters (Aneignungsphase) und wendet körperliche Gewalt an (Ausführungsphase), Kompetenzerwartung im Hinblick auf das gezeigte Verhalten ist vorhanden.

Verstärkung durch symbolische Vorbilder/stellvertretende Bekräftigung

Fakultativ kann Lernen durch Einsicht einbezogen werden.

2.2 Diskutieren Sie die bisherigen pädagogischen Vorgehensweisen der beteiligten Personen und nehmen Sie anschließend dazu Stellung.

(z. B. 4 x 2 = 8 P.) + 3 P. für Stellungnahme

11

Verhalten der Erzieherinnen:

- Z. 16/17: versuchen Grenzen zu setzen, Timeout, operante Konditionierung (Bestrafung Typ I und Typ II: Entzug von Verstärkern durch soziale Isolation im Nebenraum)
- Z. 16/17/18: Verhalten ignorieren, operante Konditionierung (Löschung) funktioniert nicht wegen Inkonsequenz des Teams

- Z. 19/20: Zuwendung geben (Beziehungsarbeit, auch als Basis für Modelllernen). Der Ansatz der Erzieherin, Klaus intensive Zuwendung zu geben ist sinnvoll, weil somit die Chance besteht, dass er sich öffnen kann und dass er sie evtl. als positives Modell annimmt.
- Z. 20/21: Gespräche mit dem Versuch, Lernen durch Einsicht zu fördern. Allerdings sollten die Gespräche nicht nur auf sein Problemverhalten bezogen sein.

Verhalten der Mutter:

- Z. 38: Ihre erzieherischen Interventionen sind auf die möglichen Reaktionen der Nachbarn und Nachbarinnen bezogen, sie basieren nicht auf ihrer eigenen Motivation.
- Z. 39: Sie verspricht ihm Süßigkeiten und lässt ihn fernsehen, damit er Ruhe gibt → positive Verstärkung seines problematischen Verhaltens.
- Z. 33 ff: Die Mutter billigt ihm eine nicht kindgemäße Rolle zu. Dies wird er als weitere Verunsicherung erleben.

Insgesamt ist Klaus durch die häusliche Situation und mögliche Gewalterfahrungen stark verunsichert. In dieser Situation ist er anfällig für starke (aggressive) Modelle, die seine bisherigen Erfahrungen bestätigen. Er erlebt möglicherweise die Bekräftigung aggressiver Verhaltensmodelle im Fernsehen. Somit entsteht ein Teufelskreis.

Die Diskrepanz der beiden Erziehungsweisen ist für Klaus schwierig, hier sollte ein intensiver Austausch zwischen Mutter und Erzieherinnen stattfinden.

Klaus benötigt in dieser Situation viel Verständnis, da er seine Ohnmachtserfahrungen nicht anders ausdrücken kann. Allerdings entsteht durch die Einübung aggressiver Verhaltensweisen mit positiver und negativer Verstärkung die Gefahr der Verfestigung aggressiver Verhaltensweisen.

Bei eigener Stellungnahme verschiedene Möglichkeiten, Position sollte nach begründeten Kriterien dargestellt werden unter Einbezug der Wertedimension.

2.3 Überprüfen Sie anhand der vorliegenden Informationen, ob bei Mona ein sexueller Missbrauch vorliegen könnte.

4

- Kinder können sich in der Regel nicht direkt dazu äußern, sie senden Signale, die jedoch nicht eindeutig sind, Verhaltensänderungen, z. B. Aggressionen, Schlafstörungen, Essstörungen, Einnässen und Einkoten, Kopf- und Bauchschmerzen.
- Mona zeigt ausweichendes Verhalten bei der Jungengruppe, die ihr offensichtlich Angst macht und sie mag sich nicht ausziehen. Dies ist aus Sicht der Entwicklungspsychologie für ein dreijähriges Kind eher ungewöhnlich.
- Allerdings stellt sich die Frage, wie vertraut sie mit dem Praktikanten ist, da die Anziehsituation eine eher intime Situation ist.
- Insgesamt erlebt Mona eine sehr schwierige häusliche Situation, die mit o. g. Verhaltensänderungen einhergehen kann. Sie macht schwierige Erfahrungen mit ihrem Bruder, die sie evtl. auf andere Jungen überträgt.
- **Kern bzw. Ergebnis der Analyse sollte sein, dass eine eindeutige Beantwortung der Hypothese auf Basis der vorliegenden Informationen nicht möglich ist.**

3. Planung und Konzeption

3.1 Entwickeln Sie für die dargestellte Situation von Klaus vier passende Ziele. Leiten Sie daraus – fachlich begründet – angemessene pädagogische Maßnahmen ab. Beziehen Sie unterschiedliche Interventions- und Betrachtungsebenen in Ihre Überlegungen ein.

12

Mögliche Ziele:

- Team stimmt pädagogische Maßnahmen miteinander ab.
- Die Gruppe integriert Klaus bei Spielen, Aktivitäten und in Alltagssituationen.
- Klaus zeigt angemessenes soziales Verhalten (z. B. Konfliktlöseverhalten in verbaler Art und Weise; Achtung des Besitzes und Spielprozesses anderer Kinder, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse anderer Kinder).
- **Klaus** nimmt seine **Emotionen** (differenzierter) wahr und drückt sie situationsgerecht aus. Er verarbeitet ansatzweise die damit verbundenen Konflikte und Spannungen (Emotionsregulation, Konfliktverarbeitung, Frustrationstoleranz). Handlungsimpulse kann er stärker steuern (Selbststeuerung, Impulskontrolle).
- **Klaus** erlebt sich wertgeschätzt und selbstwirksam (z. B. über Fußballspielen, Erfolgserlebnisse, Gruppenerfahrungen) und findet Sicherheit in der Einrichtung.

Pro Ziel 0,5 Punkt → 2 Punkte. (Es sollten mindestens drei Betrachtungsebenen für eine volle Punktzahl einbezogen sein; also: Team/Erzieherinnen und Erzieher, Mutter, Gruppe, Klaus).

Mögliche von den Zielen abgeleitete pädagogische Vorgehensweisen (in Fettdruck ist die jeweilige Betrachtungsebene markiert):

(z. B. pro Maßnahme 2,5 Punkte (0,5 für Nennung, 2 für Begründung/Bezug) → 10 Punkte

Mögliche Maßnahmen in Bezug auf:

Team/Erzieherinnen und Erzieher:

- Team stimmt Maßnahmen miteinander ab: gemeinsame Vereinbarungen und Haltung überdenken, neu festlegen, einhalten und regelmäßig reflektieren.
- Interventionsplan für Klaus auf dem Hintergrund des operanten Konditionierens und der sozial-kognitiven Lerntheorie werden gemeinsam im Team entwickelt.
- Verstärkungslernen und Lernen am Modell wird vom Team positiv und aggressionsmindernd eingesetzt.
- Es wird daran gearbeitet, noch mehr eine zugewandte Haltung und stärkere Bedürfnis- und Ressourcenorientierung zu zeigen.
- Erzieherin ist verlässliche Bezugsperson für Klaus z. B. regelmäßige verlässliche gemeinsame Spielzeit, Gesprächsbereitschaft signalisieren (z. B. Konfliktlöseverhalten), differenziell verstärken.


Gruppe:

- Die Gruppe integriert Klaus. Erzieherin ergreift Maßnahmen zur Integration von Klaus (Aufgaben, Rollenwechsel).
- Die Regeln und Konsequenzen sind innerhalb der Gruppe klar und verbindlich und von der Erzieherin erklärt.
- Mögliche Einführung eines Belohnungssystems
- Sozialkompetenz und emotionale Kompetenz innerhalb der Gruppe stärken

<p>Klaus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klaus drückt seine Emotionen sozial verträglich aus und verarbeitet sie dadurch. • Die Erzieherinnen bieten adäquate Modelle (reale und symbolische) zur sozialen und emotionalen Kompetenzentwicklung an. Dazu setzen sie z. B. Geschichten und Bilderbücher zu einschlägigen Themen ein (Konflikte, Streiten und Versöhnen, Freundschaft, Umgang mit verschiedenen Emotionen, z. B. Angst, Wut, Trauer). • Sie bieten Klaus alternative Möglichkeiten zur Emotionsregulierung. (Möglichkeiten zur Impulskontrolle werden eingeübt.) • Wahrnehmung, Bewusstmachung und Erleben von unterschiedlichen prosozialen Modellen und Verhaltensweisen • Intensivierung der Wahrnehmung von eigenen und fremden Gefühlen (z. B. Körpersignale spüren und einordnen, Gefühlsausdruck anderer Kinder erkennen, Fähigkeit zur Empathie/Perspektivenübernahme, Mitgefühl empfinden) • Klaus erlebt sich wertgeschätzt und selbstwirksam (z. B. über Fußballspielen). Zugewandte Haltung der Erzieherinnen, die Bedürfnisse und Ressourcen des Kindes werden beachtet. • Auf der Basis des operanten Konditionierens: Aufbau eines Punktesystems zur Erreichung angemessener Verhaltensweisen (operantes Konditionieren) in der Einrichtung; Lob und Anerkennung bewusster einsetzen für angemessenes Verhalten bei Klaus durch die Erzieherinnen; differentielle Verstärkung <p>Mutter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsaufbau und Stabilisierung • Die Mutter kann Erziehungssituationen gestalten. Erzieherin bietet sich als Ansprechpartnerin für die Mutter an, zeigt Verständnis für die problematische Lebenssituation, erwartet nicht zu viel. • Erzieherin stellt der Mutter gegenüber Transparenz her, welche pädagogischen Interventionen von Seiten der Einrichtung geplant sind. Erzieherin beklagt sich nicht bei der Mutter; differentielle Verstärkung des Verhaltens der Mutter, Modell für die Mutter. • Gespräch mit der Mutter mit dem Ziel planen, ggf. ein Punktesystem (Token-System) im häuslichen Bereich einzuführen; Ignorieren (Löschung) der Wut- und Schreianfälle durch die Mutter • Beziehungsaufbau zur Mutter mit dem Ziel der Stabilisierung ihrer prekären Lebenssituation, hierzu auch Hinweis auf Hilfsangebote und Begleitung bei der Kontaktabbahnung zu unterstützenden Diensten, wie Jugendamt, Erziehungsberatungsstelle etc. 	
<p>3.2 Planen Sie auf Basis der Informationen zu Mona sinnvolle nächste Handlungsschritte.</p> <p>Wichtig ist, Mona genau zu beobachten, alle Verhaltensweisen und Äußerungen genau zu dokumentieren, beispielsweise auf der Basis von Leitfäden (z. B. Jugendämter, Beratungsstellen).</p> <p>Die eigenen Wahrnehmungen sollten immer wieder kritisch überprüft werden. Regelmäßiger Austausch mit anderen Fachkräften muss stattfinden.</p> <p>Die Leitung muss informiert werden.</p> <p>Zu Mona sollte durch besonders feinfühliges Erzieherinnenverhalten eine Vertrauensbeziehung aufgebaut werden.</p> <p>Die Erzieherinnen und Erzieher sollten generell Offenheit für das Thema Sexualität signalisieren und den Kindern vermitteln, dass sie über diese Themen sprechen können.</p>	<p>4</p>

<p>Fachkompetente Unterstützung suchen (Kinderschutzeinrichtungen, Beratungsstellen, Jugendämter) Falls sich der Verdacht erhärtet, beim Jugendamt melden und weiteres Vorgehen absprechen</p> <p>3.3 Begründen Sie Ihr Handeln im Hinblick auf Familie Meyer auf der Basis professioneller Haltungen.</p> <p>Nur auf der Basis von Einfühlungsvermögen und Verständnis für die schwierige Lebenssituation der Familie kann mit Klaus und Mona pädagogisch gearbeitet werden. Die Mutter muss als Teil des Systems mit einbezogen werden.</p> <p>Subjektorientierung: Jede pädagogische Situation ist vielschichtig, Probleme können vielfältige Ursachen haben und sind oft nicht eindeutig einzuordnen. Deshalb ist die Ausrichtung am Subjekt (dem einzelnen Kind, der Familie) und der jeweiligen individuellen Situation unerlässlich. Dies erfordert ein vorsichtiges, besonnenes Vorgehen.</p> <p>In diesem Zusammenhang ist auch Ressourcenorientierung bedeutsam, da sowohl im Hinblick auf die Kinder als auch auf die Mutter vorhandene Stärken gestärkt, statt die Schwächen durch Kritik verstärkt werden sollen. → Förderung der Resilienz</p> <p>Kooperative Ausrichtung der Arbeit: Die pädagogische Arbeit erfordert intensive Kooperation mit weiteren Netzwerken: Zusammenarbeit im Team, mit der Mutter, mit weiteren Fachdiensten, da nur eine solche mehrperspektivische Vorgehensweise einen ganzheitlichen Blick auf die Situation ermöglicht.</p> <p>Inklusive Grundhaltung: Ziel pädagogischer Arbeit sind inklusive Strukturen. Kinder, die auffallen, werden nicht ausgegrenzt, sondern in ihren Schwierigkeiten begleitet.</p> <p>Biografische Selbstreflexion: Distanz herstellen, gegebenenfalls persönliche Involviertheit reflektieren, damit die eigene Betroffenheit und Emotionalität nicht die Wahrnehmung verfälscht.</p>	4
--	---

9.3 Muster-Prüfungsaufgabe 3 (Handlungsfeld „Erziehung und Betreuung gestalten“)


 MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT	
Baden-Württemberg	Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)
Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten	Aufgabensatz 3
Hauptprüfung XX Seite 1/4	
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Erziehen als pädagogisches Handeln professionalisieren (Pädagogische Grundlagen) bzw. Erziehen als pädagogisches Handeln professionalisieren (Pädagogische Grundlagen) I • Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) bzw. Menschliches Verhalten und Erleben in seiner Entwicklung verstehen (Psychologische Grundlagen) I 	Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib-Nachschlagewerk
<p>Handlungssituation</p> <p>5 Die Kita „Astrid Lindgren“ befindet sich in einem sozial schwachen Gebiet einer mittelgroßen Stadt, in dem viele Familien mit geringem Einkommen wohnen. Der Migrationsanteil ist hoch. Die Familien wohnen in günstigen Wohnungen in Hochhäusern, zwischen denen nur kleine Grünanlagen und eher „tostlose“ Spielplätze mit wenig Spielmaterial zu finden sind.</p> <p>10 Um eine Segregation dieses Viertels zu vermeiden, hat die Stadt mit einem Wohnprojekt gegengesteuert, das bildungsnahe Familien anlocken soll: Kleine bezahlbare Einfamilienhäuser mit integrierten Innenhöfen als Freispielflächen wurden errichtet; nach und nach siedeln sich hier vor allem junge Familien an. Auch die Kita „Astrid Lindgren“ ist das Produkt dieser Bemühungen: Als neue moderne Kindertagesstätte wird hier explizit ein inklusives Konzept verfolgt: Sowohl Kinder aus den „neu erschlossenen“ Einfamilienhäusern als auch Kinder aus den Wohnblocks werden gleichermaßen aufgenommen.</p> <p>15 Die Frühgruppe der Kita besteht aus folgenden Kindern: Tarek (4;2 Jahre) und Amira (5;11 Jahre) sind zwei Kinder aus den Sozialwohnungen der Wohnblocks: Sie leben mit ihren Eltern dort in sehr beengten Verhältnissen. Einige Monate zuvor war die Familie unter widrigen Bedingungen aus einem Kriegsgebiet in Syrien über Osteuropa nach Deutschland gekommen. Die Eltern dürfen im Moment noch nicht arbeiten und haben wenig Geld zur Verfügung. Trotzdem versuchen sie, ihren Kindern das Leben so gut wie möglich zu gestalten und durch Geschichten und Lieder aus ihrer Heimat Geborgenheit zu vermitteln. Obwohl die beiden Kinder nun schon seit einigen Wochen in der Einrichtung sind, fällt es ihnen noch schwer, mit anderen in Kontakt zu kommen. Sie sind sehr zurückhaltend, auch weil sie sich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken können.</p> <p>20 Simon (3;0) wurde vor sechs Monaten eingewöhnt. Er ist aus einer der zugezogenen Familien, die in der Einfamilienhaussiedlung wohnen. Seine Eingewöhnung verlief problemlos, seine Mutter konnte ihn sehr früh schon ganztags in die Kita bringen, nie weinte er, wenn sie wegging. Sein Bruder Tom ist kürzlich zur Schule gekommen, damit hat Simon seinen einzigen Spielpartner verloren. Die Mutter bringt ihn immer sehr früh, der Vater holt</p>	

35	ihn abends als letztes ab. Die Begrüßung oder Verabschiedung von den Eltern verläuft immer sehr kurz, Simon scheint hier gänzlich unbeeindruckt. Meistens spielt Simon alleine dieselben Spiele und scheinbar ohne erkennbare Spielfreude.
40	Milan (3;6) ist bisher ein Einzelkind und lebt mit seinen Eltern, beide Lehrer, in dem neuen Wohngebiet. Milan benötigte die volle Eingewöhnungszeit, hat sich nun aber gut in die Gruppe integriert und lässt sich nach einem ausgiebigen Abschiedsritual von seinen Eltern zumeist problemlos in der Kita abgeben.
45	Zwei weitere Mädchen, Svenja (5;3) und Hatice (5;7), kommen wie Tarek und Amira aus der Hochhaussiedlung. Beide weisen in Sprachstandsbeobachtungen Auffälligkeiten auf und von beiden ist bekannt, dass sie viel alleine sind und ihre Zeit gemeinsam auf dem kleinen Spielplatz der Hochhaussiedlung verbringen.
50	Das neue Kitajahr hat gerade begonnen, Frau Huber und Frau Eckert haben die Frühschicht übernommen und nutzen die Zeit, um aufzuräumen. Herr Zimmermann ist am Empfang.
55	Tarek und Amira werden von ihren Eltern gebracht und bleiben zunächst bei ihnen stehen. Amira hält die Hand ihrer Mutter und auch Tarek weicht nicht von der Seite seiner Eltern. Als Herr Zimmermann dies bemerkt, geht er auf die Familie zu und begrüßt diese freundlich. Er wechselt ein paar Worte mit den Eltern und fragt dann die Kinder, ob sie mit ihm zum Maltisch kommen wollen. Zögerlich kommen Tarek und Amira mit und Herr Zimmermann zeigt ihnen die verschiedenen Materialien: „Schaut mal, wir haben neue Stifte bekommen. Wollt ihr die mal ausprobieren?“ Amira schüttelt den Kopf und holt Knete aus dem Regal, doch Tarek zieht seine Schwester zunächst zu den Stiften, bleibt dann aber unschlüssig stehen. „Ich sehe, ihr seid euch gerade nicht einig. Was haltet ihr davon, wenn wir zuerst kneten und dann malen?“, schlägt Herr Zimmermann vor. Beide Kinder nicken und beginnen zu kneten. Sie winken ihren Eltern zum Abschied, während Herr Zimmermann zunächst noch bei ihnen bleibt.
60	Simon war während der ganzen Zeit unbemerkt an der Garderobe, seine Mutter hatte ihn in Eile vor der Tür verabschiedet und ihn gebeten, sich doch selbstständig umzuziehen. Herr Zimmermann, der mit dem Rücken zur Garderobe saß, bemerkte ihn nicht. Simon steht zunächst unschlüssig an seinem Kleiderhaken. Er stößt sich dabei den Kopf an, was ihm weh tut. Trotzdem macht er nicht auf sich aufmerksam und geht dann ins Lesezimmer, wo Frau Huber gerade dabei ist, die Bücher umzusortieren. Sie fragt ihn, ob er etwas vorgelesen haben möchte. Simon schüttelt den Kopf und geht aus dem Raum. Ohne darauf zu reagieren, bleibt Frau Huber daraufhin im Leseraum.
65	Simon beginnt im Flur mit einem Spielzeugauto zu spielen. Er schiebt es immer wieder hin und her, wird entspannter und nähert sich dem Konstruktionszimmer, wo Milan gerade einen Turm baut. Simon sucht keinen Kontakt zu ihm, er bleibt stattdessen alleine mit seinem Auto und beobachtet aus den Augenwinkeln, wie Milan völlig selbstversunken mit den Bauklötzen spielt. Er hat schon einen großen Turm gebaut und versucht vorsichtig, weitere Klötze oben aufzulegen.
70	Die beiden Freundinnen Hatice und Svenja, die wie immer allein zur Kita kommen, betreten das Haus, begrüßen kurz Herrn Zimmermann und rennen gleich ins Konstruktionszimmer. „Wir wollen da spielen!“, fordern sie lautstark und stellen sich drohend vor Milan, „Das haben wir gestern schon ausgemacht!“ Dabei nehmen sie ihm die Bauklötzekiste weg. Milan bleibt
75	
80	
85	

<p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p>	<p>stumm stehen. Erzieherin Frau Eckert kommt aus der Küche hinzu. Sie fragt Milan, ob etwas passiert ist. Als dieser nicht antwortet, schickt sie die beiden Mädchen hinaus: „Der Milan war zuerst da. Ihr beiden lasst ihn mal schön alleine! Bis eben war alles ruhig und jetzt, wenn ihr kommt, ist Lärm, ganz typisch mal wieder...!“ Damit verlässt sie den Raum.</p> <p>Die beiden Mädchen sind sichtlich wütend. Als Frau Eckert außer Hörweite ist, stoßen sie Milans Turm um und verlassen kichernd den Raum. Milan bleibt zunächst eingeschüchtert bei den Bauklötzen stehen, beschließt dann aber, woanders zu spielen. Er erblickt Simon und geht auf ihn zu. Gerade als sich Milan auch ein Auto geholt hat, kommt Frau Eckert zu den beiden. Sie hat die umgestoßenen Bauklötze bemerkt. „Die Bauklötze räumst du aber bitte sofort auf, Milan!“, sagt sie. „Hier wird aufgeräumt, bevor man etwas Neues zu spielen anfängt.“ Als Milan nicht reagiert, stellt sie ihn vor die Wahl: „Entweder du räumst die Bauklötze jetzt gleich weg oder du kannst heute den gesamten Tag nicht mehr ins Konstruktionszimmer!“ Milan bleibt unschlüssig stehen, Simon räumt sein Auto weg und zieht sich in die Küche zurück. Frau Eckert kommentiert: „Da du nicht aufräumst, hast du für heute Bauzimmerverbot!“ Sie ruft Hatice und Svenja zurück und sagt, indem sie auf Milan zeigt: „Da Milan sich nicht benehmen kann dürft ihr jetzt in das Konstruktionszimmer!“ Hatice und Svenja spielen eher lustlos mit den Klötzen. Milan steht schweigend im Flur und Simon sitzt alleine in der Küche.</p> <p style="text-align: right;"><i>Quelle: Aus einem unveröffentlichten Manuskript</i></p>	
	<p>Aufgaben</p> <p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>Stellen Sie pädagogisch relevante Themenbereiche und mögliche Problemstellungen aus der Handlungssituation dar (sechs Aspekte). Strukturieren Sie Ihre Darstellung mithilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 Die Kinder in der Handlungssituation sind unterschiedlichen Entwicklungseinflüssen ausgesetzt, die sie zu bewältigen haben. Dabei spielt Resilienz eine wichtige Rolle. Definieren Sie den Begriff der Resilienz und untersuchen Sie die Lebenssituationen von Tarek und Amira und von Simon im Hinblick auf resilienzfördernde und rezilienzhemmende Faktoren. Erläutern Sie dabei den möglichen Einfluss Ihrer formulierten Faktoren auf die Resilienzentwicklung der Kinder.</p> <p>2.2 Analysieren Sie Simons Kommunikations- und Sozialverhalten unter Einbezug Ihrer Kenntnisse zum Thema Bindung. Erläutern Sie in diesem Zusammenhang wesentliche Elemente einer entsprechenden Theorie.</p> <p>2.3 Ordnen Sie das jeweilige pädagogische Verhalten der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher aus der Handlungssituation begründet einem</p>	<p>9</p> <p>6</p> <p>8</p> <p>9</p>

	möglichen Erziehungsstil zu und erläutern Sie in diesem Zusammenhang die wesentlichen Aussagen des von Ihnen gewählten Konzepts.	
2.4	Bewerten Sie die in 2.3 erarbeiteten Erziehungsstile hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Resilienzentwicklung der Kinder.	4
3.	Planung und Konzeption	
3.1	Leiten Sie unter Berücksichtigung Ihrer bisherigen Überlegungen acht individuelle Zielsetzungen für die beteiligten Kinder ab. Beziehen Sie dazu alle Informationen aus dem Text mit ein.	8
3.2	Planen Sie vier umfassende konkrete pädagogische Maßnahmen, die geeignet sind, Ihre Zielsetzungen aus 3.1 umzusetzen. Berücksichtigen Sie die verschiedenen Ebenen Team, Kinder, Eltern und Raumgestaltung und begründen Sie Ihre Vorgehensweise.	12
4.	Reflexion und Evaluation	
	Entwickeln Sie vier Kriterien, anhand derer resilienzfördernde Maßnahmen überprüft werden können.	4

Lösungsvorschlag Aufgabensatz 3

 Baden-Württemberg	MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Schriftliche Abschlussprüfung an der Fachschule für Sozialpädagogik (2BKSP, BKSPT, BKSPIT)	
Handlungsfeld: Erziehung und Betreuung gestalten	Lösungsvorschlag zu Aufgabensatz 3	Hauptprüfung XX Seite 1/9

***Hinweis:** Der Lösungsvorschlag ist nicht nur schlagwortartig zu erstellen, da erst anhand der Ausdifferenzierung erkennbar ist, welches Antwortniveau und welcher Antwortumfang erwartet wird.*

Dieser Lösungsvorschlag ist bewusst sehr ausführlich formuliert und wird nicht in vollem Umfang als Prüflingsleistung verlangt. In mehreren Aufgaben ist keine exakte Anzahl der erwarteten Aspekte genannt, um den Schülerinnen und Schülern individuelle Lösungswege zu ermöglichen. Die Anzahl der vergebenen Punkte gibt Hinweis auf die Anzahl erwarteter Antworten oder den Grad der Vertiefung.

1. Wissen und Verstehen

Stellen Sie pädagogisch relevante Themenbereiche und mögliche Problemstellungen aus der Handlungssituation dar (sechs Aspekte). Strukturieren Sie Ihre Darstellung mithilfe von Oberbegriffen und belegen Sie Ihre Ausführungen durch entsprechende Zeilenangaben.

(9 Punkte, je 1,5 Punkt pro Aspekt inklusive Oberbegriff)

Hier geht es darum, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie potentiell pädagogisch relevante Elemente der Handlungssituation – unabhängig von den Inhalten des zu prüfenden Handlungsfeldes – erkennen. Es handelt sich dabei teilweise auch nur um Hypothesen, die einem theoretischen Thema zugeordnet werden sollten. Die Darstellung von Fachwissen ist an dieser Stelle nicht gefragt. Diese Elemente beziehen sich allgemein auf das Arbeitsfeld von Erzieherinnen und Erziehern. Es geht nicht um die Inhaltsangabe oder Zusammenfassung der Handlungssituation!

Sozialraum: Die Kita liegt in sozial schwachem Gebiet einer mittelgroßen Stadt (viele Familien mit geringem Einkommen und hohem Migrationshintergrund (Z. 1 ff), durch Wohnprojekt mit kostengünstigen Einfamilienhäusern sollen auch bildungsnahe Familien „angelockt“ werden (Z. 6 ff)

Konzeption: Kinder aus dem neu erschlossenen Einzugsgebiet sowie aus der bisher bestehenden Wohnstruktur sollen bewusst aufgenommen werden, um Inklusion zu ermöglichen. Inwieweit sich dieser inklusive Ansatz bewährt, muss abgewartet werden (Z. 11 ff).

Kulturelle und familiäre Hintergründe der Kinder: Die Hintergründe sind sehr unterschiedlich: Tarek, Amira und Hatice haben vermutlich einen Migrationshintergrund, z. T. auch Sprachschwierigkeiten (Z. 18 ff, Z. 26, Z. 45); Tarek und Amira, vermutlich auch Svenja und Hatice kommen aus einkommensschwachen Familien (Z. 19 f, Z. 44); Milan kommt aus bildungsnahem Elternhaus (Z. 39 f); die Eltern von Tarek und Amira

bemühen sich um eine gute Beziehung zu ihren Kindern (Z. 21 f); Simon kommt aus einem Elternhaus mit mittlerem Einkommen, beide Eltern arbeiten (Z. 29 ff).

Erzieherisches Verhalten: Die Erziehungsstile der Fachkräfte sind sehr unterschiedlich, wirken sich entsprechend unterschiedlich auf die Kinder aus (Herr Zimmermann Z. 53 ff, Frau Huber Z. 71 ff, Frau Eckert Z. 87 ff, Z. 96 ff).

Erziehungsmaßnahmen: Frau Eckert reagiert bei Hatice und Svenja (Z. 87 f), sowie bei Milan mit Drohungen und Bestrafung (Z. 104 f), obwohl sie gar nicht mitbekommen hatte, wie es zur Situation kam.

Beobachtung: Frau Eckert agiert im Konflikt zwischen Hatice, Svenja und Milan, ohne die Situation ausreichend beobachtet zu haben (Z. 87 ff, Z. 96 ff).

Pädagogische Grundhaltung: Das Verhalten von Frau Huber und Frau Eckert zeugt nicht von Empathie und Wertschätzung: Frau Huber scheint gleichgültig (Z. 72 f), Frau Eckert dominant und inkonsequent (Z. 91 ff, Z. 105 ff); Herr Zimmermann geht auf die Kinder ein (Z. 56 f, Z. 61 ff).

Sozialverhalten der Kinder: Tarek, Amira und Simon sind sehr zurückhaltend, haben wenig Kontakt zu anderen Kindern (Z. 24 f, Z. 52 ff); Svenja und Hatice zeigen auffälliges Konfliktverhalten (Z. 83 ff, Z. 91 f).

Inklusion ist in der Konzeption verankert (Z. 11 f). Inwiefern diese im Alltag bewusst angestrebt wird, ist nicht erkennbar. Es ist wenig Kontakt zwischen den Kindern zu erkennen.

Bindung: Simon und Milan zeigen unterschiedliches Bindungsverhalten (Simon Z. 30 ff, Milan Z. 40 ff).

Zusammenarbeit mit Eltern: Herr Zimmermann sucht das Gespräch mit den Eltern von Tarek und Amira (Z. 54 ff); mit den anderen Eltern findet in der Handlungssituation kein Kontakt statt.

In diesem Aufgabensatz wurde aufgrund der vielen beteiligten Personen auf 1.2 verzichtet. Optional könnte hier auch eine Perspektivübernahme erfolgen, diese sollte sich aber auf mehrere Personen beziehen, um die verschiedenartigen Lesarten der Handlungssituation zu verdeutlichen.

2. Analyse und Bewertung

2.1 Die Kinder in der Handlungssituation sind unterschiedlichen Entwicklungseinflüssen ausgesetzt, die sie zu bewältigen haben. Dabei spielt Resilienz eine wichtige Rolle. Definieren Sie den Begriff der Resilienz und untersuchen Sie die Lebenssituationen von Tarek und Amira und von Simon im Hinblick auf resilienzfördernde und rezilienzhemmende Faktoren. Erläutern Sie dabei den möglichen Einfluss Ihrer formulierten Faktoren auf die Resilienzentwicklung der Kinder.

Resilienz meint die physische und psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Risiken. Dazu gehört z. B. der positive Umgang mit Veränderungen und Krisen durch den Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen. Faktoren, die sich positiv auf die Entwicklung von Resilienz auswirken, nennt man auch Schutzfaktoren, Faktoren, die sich hemmend auf die Resilienzentwicklung auswirken, Risikofaktoren. Bei den Kindern in der Handlungssituation lassen sich folgende Schutz- und Risikofaktoren erkennen:

Tarek und Amira

Schutzfaktoren:

- Die emotionale Wärme der Eltern und die gute Bindung zu diesen erhöhen den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Risikofaktoren:

- Beengte Wohnverhältnisse schränken den Erfahrungsspielraum und das Erfahren von Selbstwirksamkeit ein.
- Migrationshintergrund kann zu Ausgrenzungserfahrungen führen.
- Geringe Sprachkenntnisse führen dazu, dass der Aufbau von sozialen Kontakten und damit die Rückgriffs Möglichkeiten auf soziale Ressourcen erschwert wird.
- Fluchterfahrungen mit möglichen traumatischen Erlebnissen sind existentielle Bedrohungen, die Bewältigungsmechanismen außer Kraft setzen können.
- Einkommensschwaches Elternhaus kann geringere Bildungs- und Zukunftschancen zur Folge haben.
- Kinder sind sehr zurückhaltend, was den Aufbau sozialer Kontakte erschwert.

Simon

Schutzfaktoren:

- Wahrscheinlich mittleres Einkommen der Eltern (eigenes Haus) erhöht Bildungs- und Zukunftschancen.
- Evtl. positiver Bezug zu großem Bruder bietet Sicherheit.

Risikofaktoren:

- Eltern arbeiten im Schichtdienst, haben wenig Zeit, was sich negativ auf Bindung auswirken kann und was als wichtige Ressource fehlt.
- Möglicherweise unsichere/gestörte Bindung zu den Eltern führt zu Unsicherheit und beeinträchtigt Bewältigungsprozesse.
- Kaum Kontakt zu anderen Kindern erschwert den Aufbau weiterer sozialer Kompetenzen.

2.2 Analysieren Sie Simons Kommunikations- und Sozialverhalten unter Einbezug Ihrer Kenntnisse zum Thema Bindung. Erläutern Sie in diesem Zusammenhang wesentliche Elemente einer entsprechenden Theorie.

8

Hier ist eine schülerindividuelle Lösung nach Bowlby oder Ainsworth möglich.

Bindung nach Bowlby:

- Bindung ist ein inneres Regulativsystem von Nähe und Distanz, die das Kind aufgrund der Erfahrungen mit direkten Bezugspersonen entwickelt.
- Bindung wird im Verhalten sichtbar. Dabei sind grundsätzlich zwei komplementäre Verhaltensweisen zu nennen:
 - Das *Bindungsverhalten* zeigt Bestrebungen des Kindes, die Nähe zur Bindungs- oder Bezugsperson als sicheren Hafen aufzusuchen.
 - Das *Explorationsverhalten* zeigt die Bereitschaft des Kindes, die Bindungsperson als sichere Basis zu verlassen und Distanz zuzulassen.
- Je nach Situation zeigt das Kind immer nur entweder Bindungs- oder Explorationsverhalten.

Bindungsverhalten von Simon

- Simons Eingewöhnung verlief „problemlos“: Er zeigt hier kein Bindungsverhalten und löst sich leicht: eventuell keine stabile (sichere) Bindung zu seinen Eltern.
- Eventuell bestand eine Bindung zum älteren Bruder.
- Im Text wird nicht erwähnt, dass er Kontakt zu einem Erzieher oder einer Erzieherin sucht: auch hier kaum Bindungsverhalten ersichtlich.
- Simon könnte überfordert sein (selbstständiges Ankommen in der Kita, nicht ins Spiel finden); trotzdem sucht er keinen Kontakt oder Trost (z. B. wenn er sich verletzt).

Explorationsverhalten von Simon:

- Im Alltag ist Simon wenig explorativ, er „steht viel herum“ und erkundet die Umwelt nur zögerlich.
 - Er spielt wenig.
 - Er geht nicht auf Milan zu.
 - Bei Verunsicherung zieht er sich sofort zurück.
- Simons Regulativsystem ist demnach nicht gut entwickelt, er kann von sich aus keine Nähe suchen und zeigt nur wenig Explorationsfreude.

Bindungsqualität nach Ainsworth

- Mary Ainsworth untersuchte in ihrem „Fremde-Situations-Test“ das Verhalten von Kindern, wenn sie kurzzeitig in einer für sie neuen Situation von ihren Bindungspersonen getrennt wurden.
- Es erfolgte eine Interpretation der Interaktion von Bindungsperson und Kind nach der Trennung, und vor allem nach der Rückkehr der Bindungsperson.
- Sie formulierte Bindungstypen nach qualitativem Bindungs- und Explorationsverhalten:
 - das sicher gebundene Kind,
 - das unsicher vermeidende Kind,
 - das unsicher ambivalente Kind,
 - (evtl. auch: das desorientierte Kind, ergänzt nach Main).

Bindungsverhalten von Simon:

- scheinbar unbeteiligt (kaum emotionale Reaktionen im gesamten Verlauf),
- unproblematische Eingewöhnung (Bindungsperson „Mutter“ wird offenbar ohne „größere Probleme“ durch andere Bindungsperson ersetzt),
- zeigt keine Reaktion wenn die Eltern gehen oder ihn abholen – „er scheint gänzlich unbeeindruckt“,
- hohes inneres Stresspotential: hier nur zu vermuten, wenn Simon sich in seinem Alter alleine umziehen soll und an der Garderobe bleibt oder wenn er sich den Kopf stößt und keine Hilfe sucht,
- Selbstregulation (eventuell hier: durch das Autospiele entspannt er sich; oder: er verlässt die jeweils stressende Situation),
- Bedürfnisse werden eher nicht geäußert (hier: keine Hilfesuche, auch nicht, als er sich den Kopf stößt: Simon hat „gelernt“, dass er sich selbst helfen muss),
- Interaktionsverhalten zwischen Eltern/Bindungspersonen und Kind: elterliches Verhalten ähnlich distanziert: Verabschiedung vor der Tür, möglicherweise reagieren die Eltern demnach nicht sensitiv (feinfühlig) auf Signale ihres Sohnes (mangelnde sensitive Responsivität),
- insgesamt distanziert, wenig emotional (hier: bei Milan oder als er von der

<p>Erzieherin Frau Huber angesprochen wird).</p> <p>Explorationsverhalten von Simon:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ruhiges und zurückgezogenes Spiel, zumeist alleine (zumindest, seit der Bruder weg ist), • kaum Freunde oder Suche nach Kontakt, • kaum Spielfreude. <p>→ Simon ist dem unsicher vermeidenden Typ zuzuordnen.</p> <p>2.3 Ordnen Sie das jeweilige pädagogische Verhalten der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher aus der Handlungssituation begründet einem möglichen Erziehungsstil zu und erläutern Sie in diesem Zusammenhang die wesentlichen Aussagen des von Ihnen gewählten Konzepts. (9 Punkte, je 3 Punkte pro Erziehungsstil eines Erziehers bzw. einer Erzieherin)</p> <p>Elterliche Erziehungsstile oder die Erziehungsstile von pädagogischen Bezugspersonen haben einen großen Einfluss auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erziehungsstile sind dabei als eine Gruppe von Merkmalen des Erziehverhaltens zu verstehen, die sich nah an einem charakteristischen Grundzug zusammenfassen lassen.</p> <p><i>Bei der folgenden Zuordnung der Erziehungsstile wird schülerindividuell nur eine Lösung (typologisch oder dimensional) erwartet.</i></p> <p>Typologisches Konzept: Eine mögliche Zusammenfassung bietet dabei das typologische Konzept, beispielsweise das Konzept des Führungsstils nach Lewin: Lewin unterscheidet hierbei zwischen autoritärem, demokratischem und Laissez-faire-Erziehungsstil.</p> <p>Der autoritäre Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein hohes Maß an Strenge seitens der Erziehungsperson, • kein Spielraum für andere Ideen, • verbale oder nonverbale Kommandos, Lob bei erwünschtem Verhalten oder Tadel bzw. Strafe, wenn das erwünschte Verhalten nicht eintritt, • kaum Austausch zwischen Erziehendem und zu Erziehendem, • Erziehende oder Erziehender dominiert hier deutlich die Interaktion, die zu Erziehende oder die zu Erziehende häufig unterdrückt. <p>Das Erziehverhalten von Frau Eckert könnte diesem Stil zugeordnet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie zeigt kein Interesse für den Kontext der Situation bzw. des Konflikts im Konstruktionszimmer. • Sie dominiert die Situation, indem sie keinen Raum für Kommunikation zulässt. • Sie bestraft die Kinder z. B. durch Herausschicken oder Konstruktionszimmerverbot, weil sie sich nicht so verhalten wie sie offensichtlich erwartet hat. • Die Kinder werden unterdrückt und nicht nach ihrer Meinung befragt. <p>Der demokratische Erziehungsstil, ist gekennzeichnet durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein hohes Maß an Interaktion zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, • Entscheidungen werden in der Gruppe diskutiert, • unterstützendes und ermutigendes Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher, • ein hoher Anteil an Partizipation, die Entscheidungen sind für alle Beteiligten 	9
--	---

transparent,

- Vermeidung von Kommandos oder Befehlen.

Herr Zimmermann könnte diesem Erziehungsstil zugeordnet werden:

- Er interpretiert die nonverbalen Äußerungen von Tarek und Amira und versucht, die unterschiedlichen Interessen der Kinder zu verbalisieren.
- Er macht Vorschläge zur Lösung der Konfliktsituation, als es darum geht, ob die Kinder Knete oder Stifte nutzen, und beteiligt die Kinder aktiv an der Entscheidungsfindung. Die Kinder äußern ihre Interessen und zeigen sich mit dem Kompromiss zufrieden (beide nicken).

Der **Laissez-faire-Erziehungsstil**:

- Die Erziehenden verhalten sich hier weitgehend passiv und greifen kaum in das Geschehen ein.
- Grundsätzliche Bereitschaft für Hilfe besteht zwar, diese wird jedoch nicht näher konkretisiert.
- Das Verhalten der Erziehenden ist zwar freundlich, aber eher neutral-desinteressiert.

Frau Huber könnte diesen Erziehungsstil zeigen:

- Sie lädt Simon ein, zu ihr zu kommen, bleibt dabei aber distanziert neutral.
- Sie zeigt kein weiteres Interesse, als Simon auf ihren Vorschlag nicht reagiert.
- Sie verhält sich weitgehend passiv und zeigt Simon keine große Aufmerksamkeit.

Alternativ:

Dimensionsorientiertes Modell (Tausch/Tausch):

Tausch/Tausch entwarfen zur Kategorisierung von Erziehungsstilen eine Matrix, die dimensionsorientiert ausgewertet wurde: Die Lenkungsdimension (hohe versus keine Lenkung, dirigierende oder nicht dirigierende Tätigkeiten und die emotionale Dimension (Wärme/Wertschätzung versus Kälte/Geringschätzung).

Weitere Bezugsvariablen sind die Authentizität oder Kongruenz: Das jeweilige erzieherische Verhalten muss deckungsgleich mit den tatsächlichen Emotionen der Erziehungsperson sein (Fassadenhaftigkeit versus Echtheit/Kongruenz) sowie einführendes Verstehen versus kein einführendes Verstehen als Interaktion zwischen den Beteiligten.

Zuordnung der Erziehungsstile aus der Handlungssituation (*Als Begründung sollte jeweils ein Bezug zur Handlungssituation wie bei Lösungsvariante 1 hergestellt werden*):

Herr Zimmermann:

- Mittlere Lenkung (macht konkrete Vorschläge), hohe Wertschätzung
- Einfühlung ist vorhanden, er greift die nonverbalen Signale auf.
- Die Echtheit kann hier nicht bewertet werden.

Frau Huber:

- wenig Lenkung, geringe Wertschätzung
- Einfühlungsvermögen ist hier nicht anzunehmen, da sie nicht wahrnimmt, wie Simon reagiert und dass er offensichtlich Hilfe benötigt.
- Die Echtheit kann hier nicht bewertet werden.

Frau Eckert

- hohe Lenkung, geringe Wertschätzung,

<ul style="list-style-type: none"> • vermutlich kein Einfühlungsvermögen, da die Kinder in ihren Bedürfnissen nicht wahrgenommen werden und zum Teil verunsichert reagieren. <p><i>Eventuell auch Nennung der Erziehungsstile Baumrind (z. B. überbehütend, autoritativ, permissiv...)</i></p>	
<p>2.4 Bewerten Sie die in 2.3 erarbeiteten Erziehungsstile hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Resilienzentwicklung der Kinder.</p> <p>Auf die Resilienzentwicklung von Kindern wirkt sich insbesondere ein demokratischer (Lewin), bzw. autoritativer (Baumrind) Erziehungsstil oder in den Dimensionen Achtung/Wärme/Rücksichtnahme, Verstehen, Echtheit, viele fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten, hoch ausgeprägter Erziehungsstil positiv aus, da hierdurch kindbezogene Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Problemlösefähigkeit und positives Selbstwertgefühl gestärkt werden und der Aufbau einer emotional-stabilen Beziehung zum Erziehenden möglich ist.</p> <p><i>Warum sich die anderen Erziehungsstile weniger eignen, ist je nach gewähltem Konzept auszuführen:</i></p> <p>z. B. nach Lewin: Der autoritäre Erziehungsstil lässt zu wenig Raum für selbstständiges Handeln und Problemlösen, außerdem wird zu wenig Wärme gezeigt, um eine positive emotionale Beziehung zu Erziehenden aufzubauen. Der Laissez-faire-Stil lässt zwar mehr Freiräume, jedoch fehlen Rückmeldungen zu gezeigtem Verhalten, wodurch der Aufbau eines realistischen Selbstbildes und eines positiven Selbstwertgefühls erschwert wird. Die Beziehung zu den zu Erziehenden ist eher neutral, wodurch ebenfalls keine positive emotionale Beziehung aufgebaut werden kann.</p>	<p>4</p>
<p>3. Planung und Konzeption</p> <p>3.1 Leiten Sie unter Berücksichtigung Ihrer bisherigen Überlegungen acht individuelle Zielsetzungen für die beteiligten Kinder ab. Beziehen Sie dazu alle Informationen aus dem Text mit ein. (8 Punkte, 1 Punkt pro Ziel)</p> <p>Mögliche Ziele (<i>exemplarisch; andere Lösungen sind bei entsprechender Plausibilität und Darstellung möglich</i>):</p> <p>Tarek und Amira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarek und Amira vergrößern ihren Wortschatz. • Tarek und Amira äußern ihre Interessen und Bedürfnisse. • Tarek und Amira finden sich selbstständig in der Einrichtung zurecht. • Tarek und Amira haben Kontakte zu anderen Kindern. <p>Simon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simon hat Kontakte zu anderen Kindern. • Simon äußert seine Bedürfnisse. • Simon geht auf die Erzieherinnen und Erzieher zu. <p>Milan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milan verbalisiert seine Interessen auch gegenüber älteren Kindern. • Milan bittet bei Bedarf um Hilfe. <p>Svenja und Hatice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svenja und Hatice finden Kompromisse. • Svenja und Hatice lösen Konflikte verbal. 	<p>8</p>

- Svenja und Hatice entwickeln eigene Interessen/Spielideen.

3.2 Planen Sie umfassende konkrete pädagogische Maßnahmen, die geeignet sind, Ihre Zielsetzungen aus 3.1 umzusetzen. Berücksichtigen Sie die verschiedenen Ebenen Team, Kinder, Eltern und Raumgestaltung und begründen Sie Ihre Vorgehensweise.

12

(12 Punkte, z. B. je 3 Punkte pro Maßnahme)

Hier sind vielfältige Maßnahmen denkbar, entscheidend ist hierbei, dass die Prüflinge konkret und praxisorientiert werden und jeweils eine fachliche Begründung aufzeigen. An dieser Stelle werden einige Ansatzpunkte aufgeführt.

Es wurde bewusst auf eine feste Anzahl von Maßnahmen verzichtet, damit eine individuelle Gewichtung möglich ist, je nachdem wie sehr die einzelne Maßnahme vertieft wird.

Beispiele:

Ebene Team

- Die Erzieherinnen und Erzieher stimmen sich ab,
- bringen den Kindern Aufmerksamkeit/Feinfühligkeit, Wärme und Wertschätzung entgegen,
- reflektieren ihr Verhalten regelmäßig,
- zeigen bevorzugt einen autoritativen/demokratischen Erziehungsstil,
- achten darauf, dass sie im Alltag resiliente Vorbilder sind,
- bauen positiv-emotionale und verlässliche Beziehungen zu den Kindern auf,
- nutzen individuelle Entwicklungsdokumentation (z. B. Portfolio oder Lerngeschichten). *Jeweils mit fachlicher Begründung!*

Ebene Kinder

- Durchführung von Aktivitäten, bei denen die Kinder eigene Stärken kennen lernen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken, z. B. durch Übungen wie „Warme Dusche“ (jedes Kind sagt, was er/sie an den anderen Kinder der Gruppe besonders gut findet),
- Durchführung von Projekten/Aktivitäten zum Thema Umgang mit Gefühlen (Gefühle kennen und äußern, eigene Grenzen und Grenzen anderer wahrnehmen),
- sprachfördernde Angebote (alltagsintegriert oder gezielt),
- Durchführung von Aktivitäten, die den Kontakt der Kinder in der Gruppe verbessern, z. B. gemeinsame Gruppenspiele,
- Betrachtung von Bilderbüchern zum Thema Freundschaft,
- Rollenspiele, um das Sozial- und Konfliktverhalten insbesondere von Svenja und Hatice zu verbessern,
- gemeinsames Betrachten/Vorlesen von Bilderbüchern oder Märchen mit resilienten Hauptfiguren (z. B. Swimmy, Hänsel und Gretel),
- gemeinsames Erarbeiten von Gruppenregeln, um die Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und Partizipation erleben zu lassen,
- ganzheitliche Aktivitäten zur Förderung individueller Stärken,
- Anregung von Patenschaften zwischen Kindern, um soziale Kompetenzen zu stärken.

Zu den vorgeschlagenen Aktivitäten sollte eine fachliche Begründung formuliert werden.

Grundsätzlich sollte bei den pädagogischen Maßnahmen auch berücksichtigt

werden, dass die Kinder verschiedene kulturelle und familiäre Hintergründe haben und z. T. sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen aufweisen.

Ebene Eltern

- Zusammenarbeit mit den Eltern grundsätzlich intensivieren,
- Kontakte zwischen den Eltern anregen, z. B. durch Elternnachmittage,
- an Elternabenden Experten zu ausgewählten Erziehungsthemen einladen,
- Beratung anbieten, auf Unterstützungsangebote wie Elternkurse, Erziehungsberatungsstellen usw. hinweisen.

Zu den Vorschlägen sollte eine fachliche Begründung formuliert werden.

Ebene Raumgestaltung

- Rückzugsmöglichkeiten bieten,
- Partizipation bei Raumgestaltung ermöglichen,
- anregendes Material mit vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten anbieten usw.,
- Werke der Kinder ausstellen (Wertschätzung).

Zu den Vorschlägen sollte eine fachliche Begründung formuliert werden.

4. Reflexion und Evaluation

Entwickeln Sie vier Kriterien, anhand derer resilienzfördernde Maßnahmen überprüft werden können.

4

Zu den ausgewählten Kriterien sollten kurze Begründungen hinzugefügt werden.

z. B.:

- Die Kinder erreichen die individuellen Ziele und zeigen Verhaltensänderungen.
- Mit Hilfe des Einsatzes gezielter Beobachtungsinstrumente werden im Hinblick auf Sprachentwicklung, emotionale und soziale Kompetenzen usw. Fortschritte dokumentiert.
- Die Kinder zeigen bei Gruppenaktivitäten (z. B. bei erlebnispädagogischen Aktivitäten) ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme.
- Die Kinder zeigen sich experimentierfreudig und problemlösungsorientiert (überprüfbar z. B. in gezielten Aktivitäten).
- Die Kinder integrieren partizipative Elemente in ihren Alltag (z. B. Abstimmen, Regeln vereinbaren).
- Die Kinder zeigen ein sicheres Bindungsverhalten zu bestimmten Erzieherinnen und Erziehern und erleben diese als sichere Basis (der Situation angepasste Nähe- und Distanzregulierung).

10 Glossar

Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz wird definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrung sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Berufliche Handlungskompetenz umschließt die Komponenten Fachkompetenz, (human) Personalkompetenz und Sozialkompetenz“.⁴³

Beschreibungswissen

Wissen, wie man zu einer angemessenen Situations- bzw. Problembeschreibung kommt. Dies impliziert auch Kenntnisse über methodische Zugänge zur subjektiven Wirklichkeit der Adressaten (Beobachtungsformen, Empathie/Perspektivwechsel, Analyse von Verhalten und Ausdrucksformen der Klientel und das Vermögen zur mehrperspektivischen Erfassung relevanter Informationen über einen Fall).

Dilemma-Situation

Der Begriff „Dilemma-Situation“ bezeichnet in diesem Kontext eine konflikthaltige Situation im pädagogischen Alltag, welche im Kern eine widersprüchliche (antinomische) Konstellation zwischen zwei unterschiedlichen Positionen aufweist (z. B. diametral entgegengesetzte pädagogische Handlungsformen gegenüber einem Kind oder bezüglich einer umschriebenen Situation). Die Widersprüche können nicht vorschnell mittels simpler Handlungsrouninen aufgelöst werden, sondern erfordern eine gründliche professionelle Aufarbeitung und begründete Entscheidung.

Erklärungswissen

Theoriebasiertes Wissen zur Ordnung, Erklärung und Begründung einer Aufgabe oder eines Problems. Dabei liefert das Insgesamt von Grundlagenwissen aus den Bezugsdisziplinen, (reflektierten) Alltagstheorien und arbeitsfeldspezifischen Wissensbeständen die Grundlage, einen Fall sowohl differenzierter als auch anders und in neuem Lichte zu verstehen.

Handlungsleitende Orientierungen

Handlungsleitende Orientierungen bezeichnen die Leitvorstellungen, den Referenzrahmen, die Grundhaltungen, Grundannahmen und Überzeugungen der Fachkräfte, welche sich im konkreten beruflichen Handeln niederschlagen (z. B. zugrundeliegendes Bild vom Kind, Bild vom Lernen; eigene, biografisch geprägte Interpretations- und Handlungspräferenzen; Zielperspektiven). Die Bewusstmachung der häufig nur implizit wirksam werdenden handlungsleitenden Orientierungen ist wichtig, um sie in ihrer Angemessenheit (generell oder fallbezogen) kritisch hinterfragen zu können.

⁴³ Bader, R. (2004), S. 20

Kompetenz

Bezeichnet die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in einem bestimmten Bereich gewachsen zu sein. In Anschluss an Weinert⁴⁴ wird Kompetenz definiert als „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Performanz

Allgemein die Bezeichnung für Handlung, Ausführung oder Erfüllung. Als Konträrbegriff zur Kompetenz (die ein dispositionales Konstrukt darstellt) die „Sichtbarmachung“ der invisiblen Kompetenz.

Professioneller Habitus

Mit dem professionellen Habitus werden nach Spiegel verschiedene Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung (als persönlichkeitsnahe Kompetenz) bezeichnet. Darunter fallen insbesondere: Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Haltungen (z. B. individuelle Wertestandards, biografisch bedingter Umgang mit Emotionen), Orientierung an beruflichen Wertestandards (z. B. Ressourcenorientierung, Achtung der Würde und Autonomie der Adressatinnen und Adressaten, Wertschätzung und demokratische Grundhaltung, Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen).⁴⁵ Da hinter jeder Handlung auch eine entsprechende Haltung liegt, ist deren Bewusstmachung und ggf. Bearbeitung eine zentrale Professionalisierungsaufgabe.

Hierzu zählt auch der **forschende Habitus** im Sinne einer Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis und eine selbstverständliche Praxis der Reflexion der Routine.⁴⁶

Veränderungswissen

Kenntnisse über (methodische) Konzepte zur Anbahnung von Veränderungsprozessen im (sozial-)pädagogischen Handlungskontext. Dazu zählen u. a. das methodisch-didaktische und pädagogische Repertoire des Arrangements von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die Kenntnis fallbezogener Hilfen, Maßnahmen und Strategien mittels sozialer Unterstützungssysteme und Arbeitstechniken der Teamarbeit und Organisationsentwicklung.

Wertwissen

Wissensreservoir von Leitlinien, Wertestandards, Grundwerten, kulturellen und moralischen Orientierungen einschließlich arbeitsfeldbezogener wertorientierter Leitbilder und Maßgaben, welche sich in den Zielformulierungen niederschlagen und als Handlungsrichtlinien das konkrete Handeln beeinflussen.

⁴⁴ Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001), S. 27

⁴⁵ Vgl. Spiegel, H. von (2013)

⁴⁶ Vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014), S. 37

11 Literaturverzeichnis

- Bader, R. (2004). Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In R. Bader und M. Müller, Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, S. 11-37. Bielefeld: wbv.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Download verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (Stand 010.07.2018).
- Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 13). Freiburg: FEL-Verlag.
- Gruschka, A. et al. (1995). Aus der Praxis lernen. Arbeitsbuch für die Ausbildung in Erziehungsberufen. Berlin: Cornelsen.
- Jaszus, R. und Küls, H. (Hrsg.) (2010). Didaktik der Sozialpädagogik. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Küls, H., Moh, P. und Pohl-Menninga, M. (2004). Lernfelder Sozialpädagogik (Bd. 1). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie) an berufsbezogenen Gymnasien (Fachgymnasien). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017). Link: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Stand 11.07.2018)
- Leber, A., Trescher, H.-G. und Weiss-Zimmer, E. (1990). Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungs- und Lehrpläne der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Link: www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ (Stand 17.06.2018)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungs- und Lehrpläne der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) und in Teilzeitform. Link: www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/berufskolleg+_fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_praxisintegriert_+_berufskolleg+_fachschule+fuer+sozialpaedagogik+in+teilzeitform (Stand 17.06.2018)

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Link: www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ (Stand 17.06.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Link: www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/berufskolleg+_fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_praxisintegriert+_+_berufskolleg+_fachschule+fuer+sozialpaedagogik+in+teilzeitform (Stand 17.06.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (ErzieherVO) vom 21.07.2015 (in der jeweils aktuellsten Fassung).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Verordnung über die praxisorientierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskollegs BKSPIT-VO vom 28.06.2017 (in der jeweils aktuellsten Fassung).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. November 2013. Link: http://km-bw.de/webadmin/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/KP_KM/Berufliche%20Schulen/HR_Verzahnung_Erzieher_finale%20Fassung.pdf (Stand 10.07.2018)
- Müller, B. (1997). Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit (3. Aufl.). Lambertus.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. und Eisenberg, N. (2011). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (3. Aufl.). Berlin: Spektrum.
- Spiegel, H. von (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit (5. Aufl.). München: Reinhardt/UTB.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.

12 Anhang

12.1 Die berufliche Handlungskompetenz in den Bildungs- und Lehrplänen der Fachschule für Sozialpädagogik – Auszug aus dem Bildungs- und Lehrplan

In den Bildungs- und Lehrplänen werden, bezogen auf die für diesen Leitfaden relevanten Handlungsfelder, neben inhaltlichen Aspekten auch zieldefinierende Aussagen zur beruflichen Handlungskompetenz angeführt. Da die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der Bildungs- und Lehrpläne an Fachschulen für Sozialpädagogik für die unterrichtenden Lehrkräfte bindend ist, gilt es, die Formulierungen zur beruflichen Handlungskompetenz in den Planungsprozess der Bildungsgangplanung und in die Gestaltung der Abschlussprüfung einzubeziehen.

Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg)⁴⁷ (Auszug):

[...] „In Anpassung an [...] Veränderungen der Gegenwart hat sich das Anforderungsprofil von Erzieherinnen und Erziehern in den letzten Jahren entschieden gewandelt. Die Zusammenarbeit mit Eltern, viele Formen der Kooperation im sozialen Raum, Überprüfung der pädagogischen Arbeit im Rahmen eines Qualitätsmanagements seien hier beispielhaft genannt. [...]

Damit sie diesen Anforderungen adäquat entsprechen können, müssen die Schülerinnen und Schüler der Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskolleg) im Laufe ihrer Ausbildung zunehmend eine fundierte Handlungskompetenz ausbilden, die auf der Verzahnung von Theorie und Praxis beruht und in ihrem späteren Berufsalltag das eigene konzeptionelle Handeln als Erzieherinnen und Erzieher begründet.

In der Fachschule für Sozialpädagogik (...) erkennen die Schülerinnen und Schüler zunehmend übergeordnete Arbeits- und Zielzusammenhänge, die für ein eigenständiges berufliches Handeln notwendig sind. Dazu gehört die Reflexion der Auswirkungen ihres Handelns auf nachfolgende Prozesse, weitere arbeitsplatzspezifische Kompetenzen sowie fachtheoretische Spezialkenntnisse. [...]

Lernziele werden zu Kompetenzen

Professionelles pädagogisches Handeln von Erzieherinnen und Erziehern vollzieht sich in offenen sozialen Situationen. Ein möglichst breites fachliches Wissen sowie vielfältiges methodisches Können müssen auf Handlungsfähigkeit im Umgang mit Menschen in konkreten Situationen

⁴⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg) bzw. der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) und Fachschule für Sozialpädagogik in Teilzeitform. S. 2 ff. Die Formulierungen sind nahezu identisch. Link: www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ bzw. www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/berufskolleg+-+fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_praxisintegriert_+_berufskolleg+-+fachschule+fuer+sozialpaedagogik+in+teilzeitform (Stand 17.06.2018)

bezogen werden. Hierbei spielen fachliche wie die personalen Fähigkeiten der Selbstständigkeit, Selbstreflexion und Selbstkontrolle eine wichtige Rolle. Dies schließt auch ethische, philosophische oder religiöse Grundhaltungen mit ein. [...]

Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Baden-Württemberg strebt den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz an. Die Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg) entwickeln ihre Kompetenzen dahingehend, dass sie vom Erleben und Erfahren über das Erkennen und Verstehen hin zu einer eigenständigen und fachlichen Planungs-, Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit gelangen. [...]

Übergreifende Aufgaben und Themen

Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern versteht sich als Breitbandausbildung. Allen Bildungs- und Lehrplänen ist deshalb gemeinsam, dass sie Bezüge zu grundlegenden pädagogischen Aufgaben und Themen dahingehend einfordern, dass diese in „Querlage“ zu allen Handlungsfeldern gedacht werden müssen. Als solche Querschnitts-Themen sind insbesondere die Gender-Thematik und die Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu benennen. Auch die Vermittlung von Sinn, Werten und Religion ist als Querschnittsaufgabe zu verstehen.⁴⁸

Zusammenfassung:

Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg) und die Vorbemerkungen zu den prüfungsrelevanten Handlungsfeldern intendieren unter anderem folgende Ansprüche an die Art der Ausgestaltung des Ausbildungsprozesses:

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen übergeordnete Arbeits- und Zielzusammenhänge,
- reflektieren die Auswirkungen eigenen Handelns,
- bilden arbeitsplatzspezifische Kompetenzen und fachtheoretische Spezialkenntnisse aus,
- entwickeln ein vielfältiges methodisches Können,
- erwerben Handlungsfähigkeit im Umgang mit Menschen,
- entwickeln Selbstständigkeit, Selbstreflexion und Selbstkontrolle,
- bilden eine ethische, philosophische oder religiöse Grundhaltung aus,
- erwerben fachliche Planungs-, Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit,
- erweitern die persönliche und fachliche Eigenwahrnehmung, Reflexion und Selbsterkenntnis,
- entwickeln differenzierte Kenntnisse und Haltungen hinsichtlich der zukünftigen Berufsrolle,

⁴⁸ Ebenda S. 2ff

- kennen rechtliche und institutionelle Grundlagen sowie historische und politisch-gesellschaftliche Hintergründe der sozialpädagogischen Arbeit,
- erwerben Lern- und Arbeitskompetenzen, Selbstmanagement,
- erwerben pädagogische, psychologische und soziologische Grundlagen,
- setzen sich auf fachwissenschaftlicher Grundlage mit der Vielfalt der Situationen des Alltags auseinander,
- entwickeln ein Problembewusstsein und Problemlösefähigkeit sowie Einstellungen und Haltungen für professionelles pädagogisches Handeln,
- setzen sich mit pädagogischen Konzepten kritisch auseinander,
- orientieren ihr professionelles Handeln an einer mehrperspektivischen Sichtweise vom Kind,
- erarbeiten sich psychologische Erklärungsansätze für Lern- und Entwicklungsprozesse und richten danach ihr berufliches Handeln aus,
- beziehen den Raum als „dritten Erzieher“ in die Gestaltung des Lebensraums von Tageseinrichtungen mit ein,
- analysieren heterogene Lebenswelten und richten ihr pädagogisches Handeln entsprechend aus,
- entwickeln Medienkompetenz,
- verstehen Gruppenprozesse und können entsprechend professionell begleiten,
- beziehen Erkenntnisse zur Sexualerziehung und Gendermainstreaming in ihre pädagogische Arbeit mit ein.

12.2 Anforderungsprofil Erzieherinnen/Erzieher gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil und Deutschem Qualifikationsrahmen (DQR)

Anforderungsprofil von Erzieherinnen und Erziehern gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017)⁴⁹:

Auszug:

„Teil III Ziel und formaler Aufbau des Qualifikationsprofils für die Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien

Das Qualifikationsprofil bildet die Grundlage für die Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Die Länder sehen in dem Qualifikationsprofil einen Beitrag zur besseren Vergleichbarkeit der erworbenen beruflichen Qualifikation und Erhöhung der Transparenz für die Nachfrageseite.

(...) Die Kompetenzbeschreibungen verdeutlichen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern das Niveau der Ausbildung. Dieses ist notwendig, um Anschlussfähigkeit für eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit von fachschulischen und akademischen Bildungswegen zu ermöglichen, die dem Konzept des lebenslangen Lernens zugrunde liegt und bildungspolitisch gefordert wird. Das Qualifikationsprofil macht Ausbildungsniveaus vergleichbar und abgrenzbar.

(...) Das Qualifikationsprofil orientiert sich an zwei Bezugsebenen, die für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien konstitutiv sind:

- das Spektrum der beruflichen Handlungsfelder von Erzieherinnen und Erziehern in den verschiedenen Arbeitsfeldern
- die Kompetenzdimensionen des deutschen Qualifikationsrahmens.

(...) Die Handlungsfelder können nach dem didaktischen Prinzip der vollständigen sozialpädagogischen Handlung gestaltet werden. Die Prozessschritte pädagogischen Handelns sind: Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation.

⁴⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017), S. 9-11. Link: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Stand 10.07.2018)

Die (...) Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens:

- Sozialkompetenz
- Selbständigkeit
- Wissen
- Fertigkeiten.

Die Kategorien Sozialkompetenz und Selbständigkeit beschreiben die auszubildende professionelle Haltung der Erzieherinnen und Erzieher. Sie beziehen sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Selbständigkeit und Sozialkompetenz werden im Kapitel „Professionelle Haltung“ zusammengefasst hervorgehoben. Als Ziele von Ausbildung fließen sie in die didaktische Realisierung aller Handlungsfelder ein.

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen.“ (S. 9-11)

Erläuterungen zu Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)⁵⁰

Im DQR werden Kompetenzen und Qualifikationen acht Niveaustufen zugeordnet. Die Qualifikationen werden differenziert nach Wissen, Fertigkeiten und der damit verbundenen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Jede Niveaustufe ist auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar. Fachschulausbildungen, zu denen auch die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher zählt, wurden Niveaustufe 6 zugeordnet:

Der DQR hat keine Gesetzeskraft. Die Zuordnung von Kompetenzen und Qualifikationen zu den acht Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens heben nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen auf, d. h. das Erreichen eines bestimmten Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens berechtigt nicht zum Zugang in Bildungsgänge, die Qualifikationen im nächst höheren Niveau vermitteln.

Niveaustufe	Abschlüsse bzw. Qualifikationen
8	Promotion
7	Master
6	Bachelor, Meister, Fachschule
5	Erste Weiterbildungsebene (z. B. IT-Spezialisten)
4	Berufliche Erstausbildung (3 und 3,5 Jahre)
3	Berufliche Erstausbildung (2 Jahre)
2	Berufsvorbereitung
1	Basisqualifikationen (in BW: BVJ)

Folgende Kompetenzen werden der Niveaustufe 6 zugeordnet:

Niveau 6 des DQR

Kompetenz zur selbständigen Bearbeitung von Aufgaben und Projekten in komplexen, sich häufig ändernden Arbeits- und/oder Lernbereichen auf Expertenniveau unter Einschluss eines dafür erforderlichen hohen Maßes an Transferfähigkeit. Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig arbeits- und/oder lernbereichsübergreifende Aufgabenstellungen auf Basis eines breiten und integrierten Wissens und Verstehens sowie Fertigkeiten und/oder beruflicher Erfahrung, fachlich richtig und methodengeleitet in einer Gruppe zu bearbeiten und dabei Mitarbeiter zu führen und/oder anzuleiten Kompetenz, strategische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, umzusetzen und Verantwortung im Rahmen von umfassenden Leitungsaufgaben zu übernehmen sowie seine Arbeits- und/oder Lernumgebungen zu gestalten

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTÄNDIGKEIT
über spezialisiertes Fachwissen als ausgeprägtes und integriertes Regel-, Begründungs- und Theoriewissen in mehreren Teilbereichen des Lern- und Arbeitsbereichs sowie grundlegendes Fachwissen an Schnittstellen zu anderen Arbeits- und/oder Lernbereichen verfügen	über vertiefte kognitive und praktische Fertigkeiten in mehreren Teilbereichen des Arbeits- und/oder Lernbereichs sowie entsprechende praktische Erfahrungen sowie grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten an Schnittstellen zu anderen Arbeits- und/oder Lernbereichen verfügen sowie Arbeits- und/oder Lernergebnisse beurteilen können	Kompetenz, Gruppen und Organisationen zu repräsentieren, bezüglich fachlichen Kontexten auf Expertenniveau Positionen zu entwickeln, zu begründen und verständlich darzustellen, dabei eine Gruppe zur Aufgabenerstellung anzuleiten, die Ergebnisse und Prozesse zu beurteilen und dafür gegenüber der Gruppe wie auch gegenüber Dritten Verantwortung zu tragen	Kompetenz, sich selbstgesetzte Ziele kritisch zu analysieren und weiterzuentwickeln, Schlussfolgerungen für die Gestaltung von weiterführenden Lern- und Arbeits-situationen zu ziehen sowie geeignete Maßnahmen für die eigene Kompetenzentwicklung zu ergreifen

Abbildung: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, S. 11. November 2013.

⁵⁰ Vgl. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (Stand 10.07.2018)

12.3 Anforderungen an die generalistische Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte – Querschnittsaufgaben

12.3.1 Querschnittsaufgaben gemäß kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil der Kultusministerkonferenz (Auszug)⁵¹

Durch den gesellschaftlichen Wandel erlangen folgende Querschnittsaufgaben in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte – unabhängig von der Tätigkeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern – besondere Bedeutung.

Partizipation:

Im Sinne der Vermittlung einer Haltung, die auf eine Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen des öffentlichen Lebens abzielt, mit dem Ziel einer demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft.

Inklusion:

Das Konzept der Inklusion im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit (Heterogenität) als Selbstverständlichkeit und Chance. Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche und ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierung, politische oder religiöse Überzeugung. Diversität bildet den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse.

Prävention:

Prävention im Sinne einer sozialpädagogischen Ressourcenorientierung, um die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen der unterschiedlichen Zielgruppen bei der Bewältigung von Lebensphasen und Übergängen zu unterstützen und ihre Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Situationen umzugehen (Resilienz) zu stärken. Dabei sind Erzieherinnen und Erzieher in allen Aufgabenfeldern dem Schutz des Kindeswohls verpflichtet.

Sprachbildung:

Sprachliche Bildung im Sinne einer kontinuierlichen Begleitung und Unterstützung der Sprachentwicklung mit dem Ziel, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz zu führen, die sie befähigt, sich angemessen und facettenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden.

Wertevermittlung:

In einer pluralistischen Gesellschaft ist Wertevielfalt Herausforderung und Chance sozialpädagogischen Handelns. Sozialpädagogische Fachkräfte sind sich dessen bewusst, welche

⁵¹ Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien, S. 4.

Wertvorstellungen das Leben und das Zusammenleben in unserer Gesellschaft bestimmen und in welcher Beziehung diese zu religiösen und weltanschaulichen Orientierungen stehen. Sie sind fähig, junge Menschen bei der Entwicklung persönlicher Werthaltungen zu begleiten, sie als Subjekte ihres eigenen Werdens ernst zu nehmen und dabei zu unterstützen, eine Balance zwischen Autonomie und sozialer Mitverantwortung zu finden. Bei aller Unterschiedlichkeit müssen sich Wertvorstellungen immer an der Würde des Menschen messen lassen, wie das im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Verfassungen der Länder niedergelegt ist.

12.3.2 Querschnittsaufgaben gemäß Bildungs- und Lehrplan Baden-Württemberg

Als „Querschnitts-Themen sind insbesondere die **Gender-Thematik** und die **Bildung für Nachhaltige Entwicklung** zu benennen.(...)

Es ist Aufgabe der (ggf. übergreifenden) Fach- und Handlungsfeldkonferenzen sowie von Jahrgangs- und Gesamtkonferenzen, diese Querschnitts-Themen in den Schul-Curricula explizit zu verankern. Dabei können Schwerpunkte exemplarisch bearbeitet (vgl. Lernsituationen) oder im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts besonders profiliert herausgestellt werden.

(...)

Nachhaltige Entwicklung

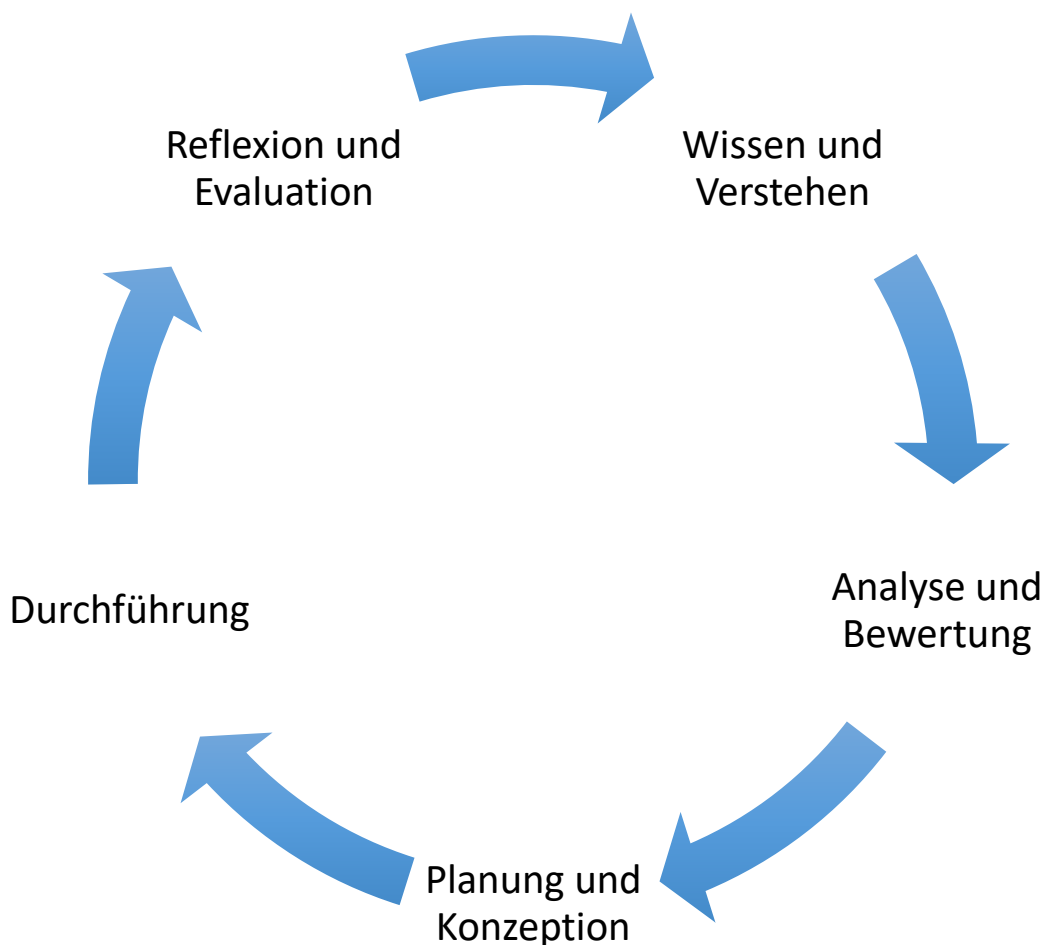
Bildung und lebenslanges Lernen übernehmen Schlüsselfunktionen, wenn es darum gehen soll, die Lebensqualität gegenwärtiger Generationen zu gestalten, ohne dabei die Möglichkeiten der Gestaltung des Lebens von zukünftigen Generationen zu schmälern oder zu verhindern (Bildung für Nachhaltige Entwicklung, BNE). In diesem Zusammenhang bedeutet Bildung die Aneignung von Wissen, Werten und Einstellungen, welche „nachhaltige Handlungsweisen und Lebensstile wahrscheinlicher machen“ (Nachhaltigkeitsbeirat der Landesregierung Baden-Württemberg, 2008). Verantwortliches Tun und Einstellungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung werden positiv beeinflusst, wenn sie durch kontinuierliche Angebote im vor- und außerschulischen Bereich und in der Schul- und Berufsausbildung gefördert werden. Der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kommt hier in doppelter Hinsicht eine große Bedeutung zu, weil die angehenden pädagogischen Fachkräfte sich selbst ein Verständnis von Nachhaltigkeit aneignen sollen. In einem zweiten Schritt soll nachhaltiges Handeln pädagogisch erarbeitet und umgesetzt werden, damit Kinder und Jugendliche dies möglichst früh erlernen und habitualisieren. In den Lehrplänen zu den Handlungsfeldern und dem Fach „Religionslehre/Religionspädagogik“ lassen sich in vielen Lernsituationen und Themenfeldern einleuchtende wie notwendige Zusammenhänge zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung herstellen.⁵²

⁵² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg), S. 4f bzw. der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert), S. 5. Link: www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ bzw. www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/berufskolleg+-+fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_praxisintegriert_+_berufskolleg+-+fachschule+fuer+sozialpaedagogik+in+teilzeitform (Stand 17.06.2018)

12.4 Kopiervorlagen und Tipps für die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung

Bearbeitungshilfe „Prozessmodell pädagogischen Handelns“ für die Prüflinge

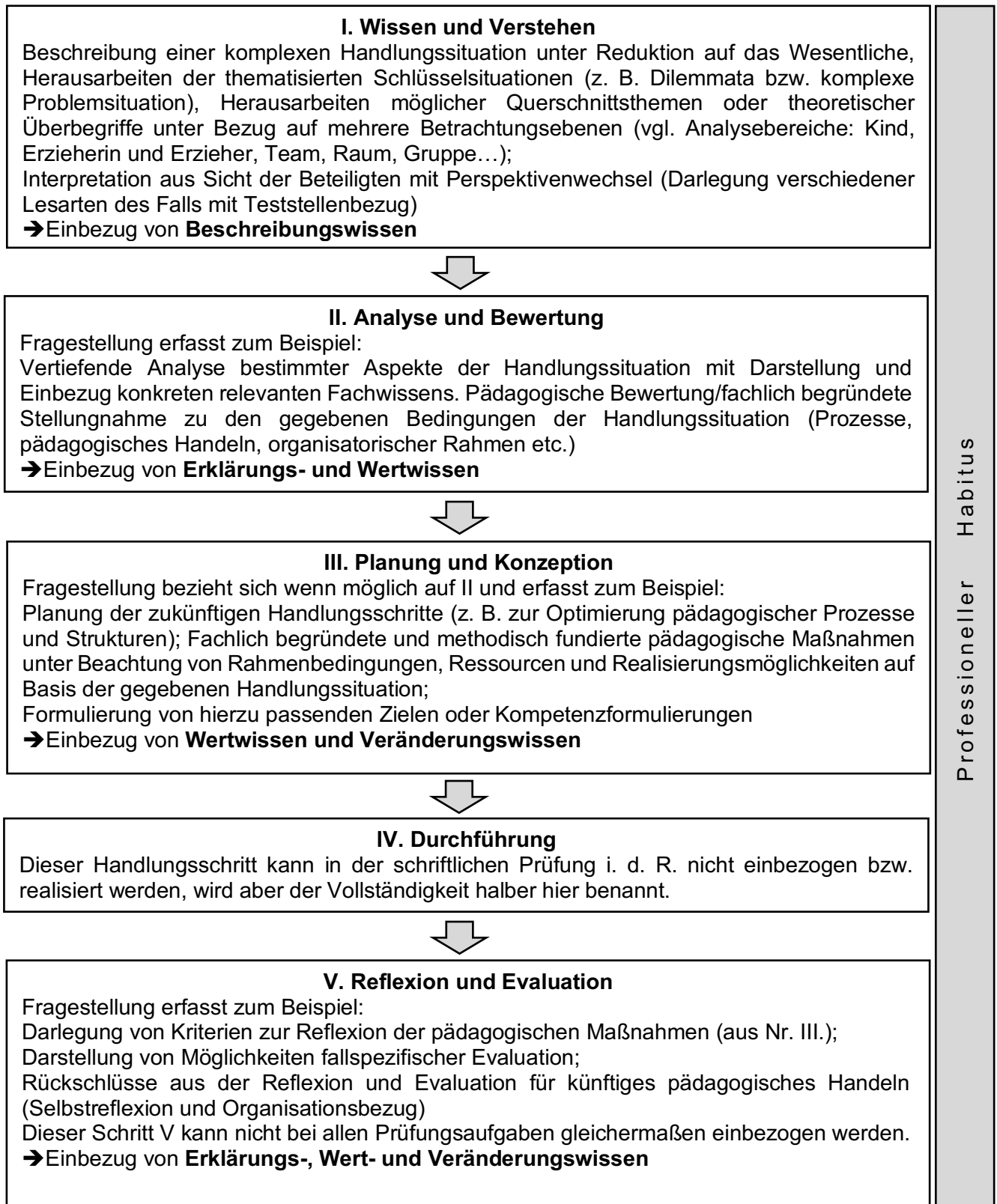
Die nachfolgende Darstellung zum Prozessmodell pädagogischen Handelns soll den Schülerinnen und Schülern bereits während der Ausbildung vertraut gemacht werden. Darin werden die wesentlichen Charakteristika der jeweiligen pädagogischen Handlungsschritte⁵³ des **Modells der vollständigen Handlung** unter Einbezug der zugehörigen Wissenskategorien nach Spiegel (2013) beschrieben.⁵⁴



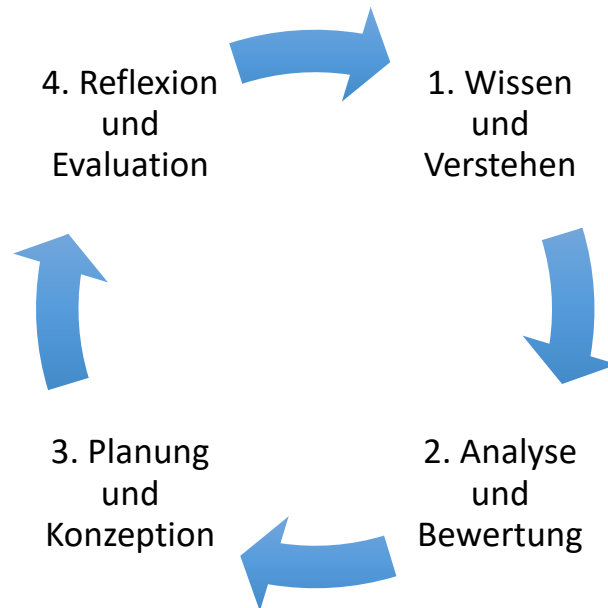
⁵³ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien, S. 11. Die im Qualifikationsprofil verwendeten Begriffe der Handlungsschritte wurden übernommen.

⁵⁴ Vgl. Spiegel, H. von (2013), S. 45 ff.

Erläuterungen zum „Prozessmodell pädagogischen Handelns“



Prozessmodell pädagogischen Handelns in der Prüfungsaufgabe (abgewandelt)



Umsetzung der Prozessschritte in der Prüfungsaufgabe⁵⁵:

1. Wissen und Verstehen (Beschreibungswissen):

Herausarbeiten der Problemstellungen in der Handlungssituation (relevante Themen unter Einbezug verschiedener Lesarten der Situation) z. B. „Beschreiben Sie; Fassen Sie zusammen; Stellen Sie dar“.

2. Analyse und Bewertung (Erklärungswissen, wissenschaftliches Wissen):

Erläutern/Erklären/Analyse des Ist-Stands (mit Einbezug und differenzierter Darstellung der Fachkenntnisse), Diskussion der gegebenen Situation unter Einbezug der Komplexität, begründete Stellungnahme.

3. Planung und Konzeption (Wertwissen und Veränderungswissen):

Ziele und Maßnahmen zur Veränderung der analysierten Situation. Begründung des Verhaltens auf der Basis zielförderlicher Haltungen.

4. Reflexion und Evaluation (evtl.):

Entwickeln von Kriterien zur Reflexion der pädagogischen Maßnahmen (aus Nr. 3), Rückschlüsse aus der Reflexion für künftiges pädagogisches Handeln.

Hinweis: Der Handlungsschritt „Durchführung“ des Modells der vollständigen Handlung kann in der Prüfungsaufgabe nicht umgesetzt werden, deshalb wird er hier nicht aufgeführt.

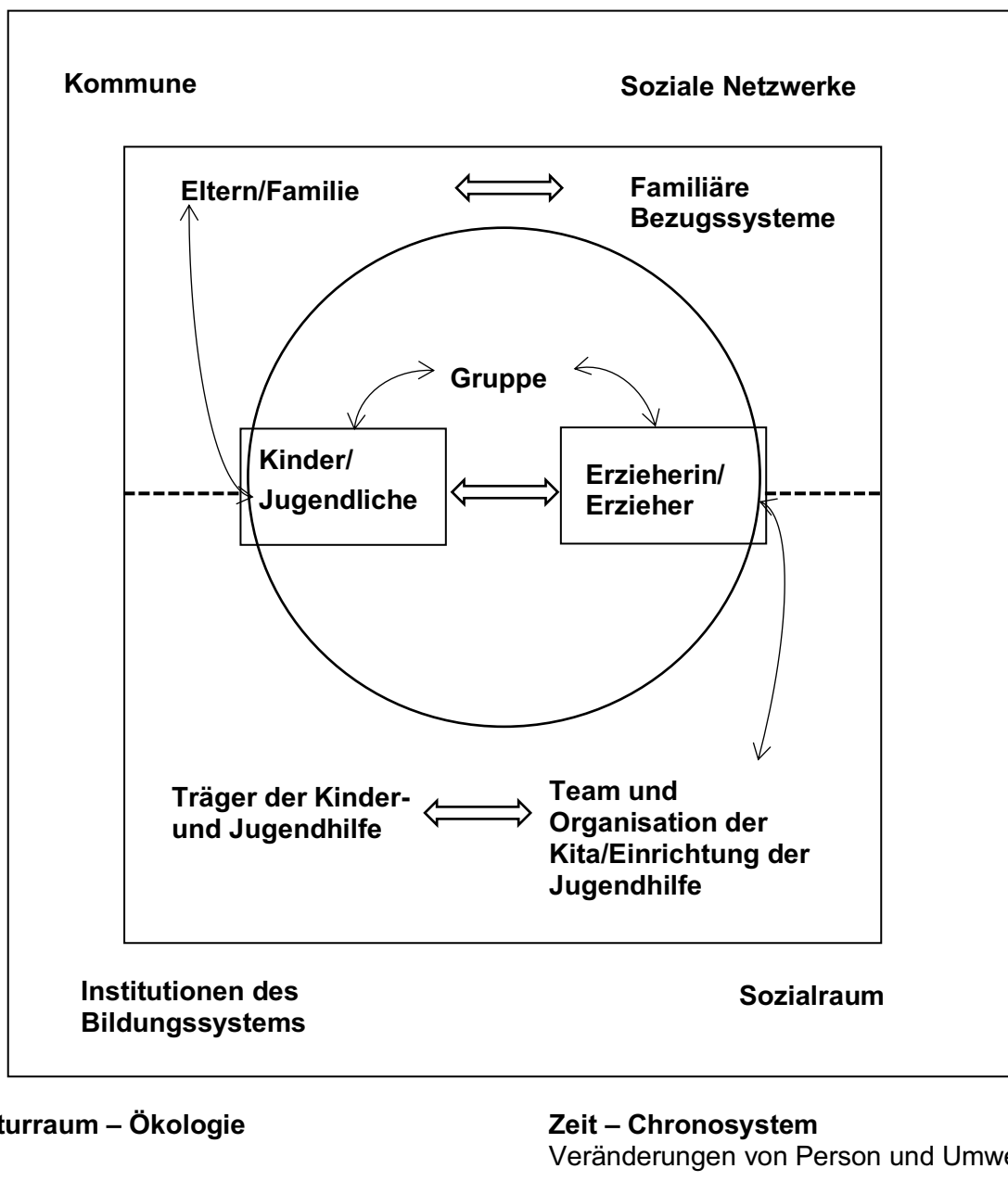
⁵⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien, S. 11. Die im Qualifikationsprofil verwendeten Begriffe der Handlungsschritte wurden übernommen.

Orientierungshilfe zu den übergeordneten Analysebereichen (Betrachtungsebenen) einer Handlungssituation für die Prüflinge

Die nachfolgende Darstellung visualisiert die aus bioökologischen bzw. systemischen Kontexten stammenden übergeordneten Analysebereiche bzw. wesentliche Betrachtungsebenen für pädagogische Handlungssituationen. Die Schülerinnen und Schüler sollen bereits in der Ausbildung damit vertraut gemacht werden.

Übergreifender kultureller Kontext

- Politisch-rechtliches System, wirtschaftliche Rahmenbedingungen
- Gesetze und weitere staatliche Vorgaben
- Ideologien, Traditionen, Bräuche
- Religiöse Institutionen
- (Massen-) Medien
- Subkulturen und soziale Schicht



12.5 Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Prüfungsaufgaben FSP – BFHK (Stand 2018)

	Schriftliche Prüfungsaufgaben FSP	Schriftliche Prüfungsaufgaben BFHK
1	Kompetenzorientierung	Grundlegend bei beiden Aufgabenformaten ist Kompetenzorientierung.
2	Format	Beide Formate verwenden praxisnahe exemplarische Handlungssituation aus dem beruflichen Alltag.
3	Prozessmodell der vollständigen Handlung	Beide Aufgabenformate entsprechen dem Prozessmodell der vollständigen Handlung. Die Aufgaben-Überbegriffe sind gleich.
4	Inhaltlicher Bezug	Lehrplan FSP (EBG) und Querschnittsaufgaben
5	Anforderungsniveau	Schwerpunkt auf Anforderungsniveau II und III. Aufgaben der Niveaustufe I beziehen sich eher auf ein fallbezogenes Verstehen und Beschreiben. Von reinen Reproduktionsfragen wird bewusst Abstand genommen, da diese mit der Niveaustufe 6 des DQR nicht kompatibel sind. Die Operatoren der Liste sind entsprechend zu verwenden. (Mehr Operatoren aus den Niveaustufen II und III).
6	Sprachliches Niveau	Sprachlich sind Handlungssituation und Aufgaben komplexer formuliert (d. h. mehr Fremdwörter, Fachsprache, differenzierterer Satzbau).
7	Inhalt und Formulierung der Handlungssituationen	Komplexe, praxisnahe, nicht eindeutige Handlungssituationen, die mit beruflichen Problemstellungen angereichert sind.
	Übergeordnete Bereiche	Übergeordnete Bereiche werden ausführlich formuliert, teilweise auch mit nicht prüfungsrelevanten Informationen angereichert.
	Schlüsselbegriffe	Fachliche Schlüsselbegriffe werden als Orientierungshilfe so viel wie nötig verwendet.
8	Formulierung und Strukturierung der Aufgabenstellung	Offenere und allgemeiner formulierte Aufgabenstellung , so dass die Prüflinge gefordert sind, ihre Lösung selbst zu strukturieren.
	Umfang der Aufgaben	Es werden mehrere Themenbereiche angesprochen, die in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden können.
	Anzahl und erwartete Komplexität der Antworten	Anzahl der erwarteten Antworten wird manchmal nicht angegeben , wenn die Komplexität der Aufgabe dies schwerlich zulässt. Hier bietet die erwartete Punktzahl Orientierung für den erwarteten Lösungsumfang.
	Operatoren	Operatoren werden nicht besonders hervorgehoben .
9	Erwartungshorizont	Weitere Unterschiede im Anforderungsniveau spiegeln sich im jeweiligen Erwartungshorizont wider. Die Erwartungen müssen bei der FSP deutlich höher sein als die bei der BFHK.

Sprachliches Niveau	Beispiele: Schriftliche Prüfungsaufgaben FSP	Beispiele: Schriftliche Prüfungsaufgaben BFHK
<p>Formulierung und Struktur der Aufgaben</p>	<p>In der Teamsitzung besprechen die pädagogischen Fachkräfte das Verhalten von Klaus und Mona im Kontext der familiären Situation.</p> <p>Dabei wird überlegt, neben anderen pädagogischen Maßnahmen vor allem die Sozialkompetenz sowie die emotionale Kompetenz von Klaus zu stärken und die Mutter in ihrer aktuellen Lebenssituation zu unterstützen und zu begleiten.</p> <p>Zudem werden in der Teamsitzung erste Hypothesen eines sexuellen Missbrauchs bei Mona geäußert und kontrovers diskutiert.</p> <p>→ längere, komplexere Sätze, Verwendung von Fremdwörtern</p> <p>1. Wissen und Verstehen:</p> <p>1.1 Stellen Sie die relevanten Informationen strukturiert dar, die in der Handlungssituation enthalten sind und belegen Sie diese mit den entsprechenden Zeilennummern.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 Erklären Sie das Verhalten von Klaus im Kindergarten und gegenüber der Mutter, indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen.</p> <p>2.2 Diskutieren Sie die bisherigen Vorgehensweisen der beteiligten Personen (pädagogische Fachkräfte, Mutter) und nehmen Sie dazu Stellung.</p> <p>→ Bsp. 1.1 und 2.2: Hier stecken zwei Teilaufgaben in einem Satz.</p>	<p>28 Kinder leben in einer Familie mit Migrationshintergrund. Die Familien haben ihre Wurzeln in sehr verschiedenen Herkunftsländern.</p> <p>In der Familie wird vorwiegend die Familiensprache gesprochen. Die Mehrheit der Kinder spricht beim Eintritt in den Kindergarten kein Deutsch.</p>
		<p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Herausforderungen, die sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kita stellen.</p> <p>1.3 <u>Stellen</u> Sie die schwierigen Bedingungen für den Erwerb der deutschen Sprache für Zahira <u>dar</u>.</p> <p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie das Verhalten von Marcel und Hilal.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.2 <u>Ordnen</u> Sie das Verhalten der Erzieherin Aylin und des Kinderpflegers Matteo jeweils einem Erziehungsstil zu. <u>Stellen</u> Sie dann die jeweils spezifischen Merkmale dieser Erziehungsstile <u>dar</u>.</p> <p>2.3 <u>Erläutern</u> Sie, welche Auswirkungen die Erziehungsstile auf die Kinder haben können.</p> <p>→ kleinschrittige Formulierung der Aufgaben, stärkere Eingrenzung des Themenbereichs, Operatoren unterstrichen zur Hilfestellung, Schlüsselbegriffe erkennbar</p>

12.6 Liste der Operatoren

Operatoren Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg)		
Operator	AB*	Definition
Definieren	1	Einen Fachbegriff anhand wesentlicher Aspekte umschreiben, um ihn von anderen abzugrenzen
Beschreiben	1 + 2	Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
Skizzieren	1 + 2	Sachverhalte, Strukturen oder Ergebnisse auf das wesentliche reduziert übersichtlich (evtl. grafisch) darstellen
Zusammenfassen	1 + 2	Das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen
Ableiten	2	Auf der Grundlage wesentlicher Merkmale sachgerechte Schlüsse ziehen
Anwenden/ Übertragen	2	Einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
Darstellen	2	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden und Bezüge in angemessener Form strukturiert ausführen
Erklären/ Zuordnen	2	Einen Sachverhalt mit Hilfe fachlicher Kenntnisse in einen Zusammenhang einordnen, sowie ihn nachvollziehbar und verständlich machen
Erläutern	2	Einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen veranschaulichen und verständlich machen
Ermitteln	2	Einen Zusammenhang oder eine Lösung finden und das Ergebnis formulieren
Vergleichen	2	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln
Analysieren/ Untersuchen	2 + 3	Wichtige Bestandteile oder Eigenschaften auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten
Auswerten	2 + 3	Daten, Einzelergebnisse oder andere Elemente in einen Zusammenhang stellen und ggf. zu einer Gesamtaussage zusammenführen
Begründen	2 + 3	Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen
Diskutieren/ Erörtern	2 + 3	Argumente und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
Interpretieren	2 + 3	Fachspezifische Zusammenhänge in Hinblick auf eine gegebene Fragestellung begründet darstellen
Planen	2 + 3	Zu einem vorgegebenen Problem eine Vorgehensweise entwerfen
Überprüfen/ Prüfen	2 + 3	Sachverhalte oder Aussagen an Fakten oder innerer Logik messen und eventuelle Widersprüche aufdecken
Beurteilen/ Entscheiden	3	Zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
Bewerten	3	Einen Gegenstand an erkennbaren Wertkategorien oder an bekannten Beurteilungskriterien messen und Position beziehen
Entwickeln	3	Hypothesen als begründete Vermutung auf der Grundlage von Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten oder Aussagen formulieren; fallbezogene Handlungsanweisungen konstruieren
Stellung nehmen	3	Zu einem Gegenstand, der an sich nicht eindeutig ist, nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung ein begründetes Urteil abgeben

*AB=Anforderungsbereich