

Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz

Arbeitsmaterial für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Impressum:

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
www.kultusministerium.hessen.de

Verantwortlich: Ute Schmidt

Stand: Juni 2018

Die Veröffentlichung des „Kompetenzrasters zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz“ in Hessen erfolgt in Umsetzung der Ergebnisse der 311. Sitzung des Ausschusses für Berufliche Bildung am 14./15.09.2017 in Schwerin, TOP 5.4.
Die Erstellung des Kompetenzrasters erfolgte durch eine länderoffene Arbeitsgruppe auf der Grundlage des „Kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017)“.

Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz

Arbeitsmaterial
für die Ausbildung von
Erzieherinnen und Erziehern

Inhaltsverzeichnis

1	Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz...	4
1.1	Einleitung	6
1.2	Kompetenzentwicklung im handlungs- und lernfeldorientierten Unterricht.....	7
1.3	Struktur des Kompetenzrasters.....	7
2	Kompetenzraster: Planen.....	11
3	Kompetenzraster: Durchführen	19
4	Kompetenzraster: Reflektieren.....	29
5	Einschätzungsbögen auf der Grundlage eines Kompetenzrasters.....	39
5.1	Selbsteinschätzungsbogen: Kommunikation gestalten	41
5.2	Fremdeinschätzungsbogen: Kommunikation gestalten.....	42
6	Anwendungsbeispiele für die Lernorte Schule und Praxis	44
6.1	Gliederung der Anwendungsbeispiele	44
6.2	Lehr- Lernarrangement: Planung einer Kinderkonferenz in der Kindertagesstätte „Kleine Forscher“.....	45
6.2.1	Rahmenbedingungen des Lehr- Lernarrangements – Einordnung in die Ausbildung.....	45
6.2.2	Berufliche Handlungssituation	46
6.2.3	Berufliche Herausforderungen.....	50
6.2.4	Kompetenzraster für das Lehr- Lernarrangement	52
6.2.5	Möglichkeiten der Bewertung	66
6.2.6	Hinweise für die weitere Handhabung in didaktischen Teams:	69
6.3	Lehr- Lernarrangement “Durchführung eines Projektes in einer Wohngruppe (Hilfen zur Erziehung) im Rahmen der Praktischen Ausbildung ”	70
6.3.1	Rahmenbedingungen des Lehr- Lernarrangements – Einordnung in die Ausbildung.....	70
6.3.2	Berufliche Handlungssituation	71
6.3.3	Berufliche Herausforderungen.....	73
6.3.4	Kompetenzraster für das Lehr- Lernarrangement	73
6.3.5	Möglichkeiten der Bewertung	82
	Bewertungsbogen: Kommunikation gestalten	86
6.3.6	Hinweise für die weitere Handhabung in didaktischen Teams:	86
7	Literaturverzeichnis	87
8	Mitglieder der länderoffenen Arbeitsgruppe	88

1 Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Bei Ihrem morgigen Praxisbesuch stehen Sie vor der Aufgabe, gemeinsam mit der Praxisanleiterin/Mentorin Ihrer Fachschülerin/Studierenden im zweiten Ausbildungsjahr ein Feedback zum Stand der Kompetenzentwicklung zu geben.

Im Fokus steht die Reflexionsfähigkeit bezüglich des eigenen professionellen Handelns und der individuellen professionellen Entwicklung (individueller Ausbildungsplan).

Gemeinsam stehen Sie vor folgenden Fragen:



Abb. 1

Mit diesen Fragen sind Sie nicht alleine. Das Kompetenzraster kann Ihre Arbeit unterstützen. Im folgenden Ausschnitt können Sie lesen, wie sich die Entwicklung der Reflexionskompetenz einer Fachschülerin/Studierenden beschreiben und einordnen lässt.

Berufliches Handeln Die Fachschülerin/Studierende	A	B	C	D
reflektiert das eigene professionelle Handeln als Erzieher/in	beschreibt das eigene Handeln und setzt dieses mit Unterstützung in Bezug zur Rolle als Erzieher/in	beschreibt und bewertet mit Unterstützung das eigene professionelle Handeln z. B. <i>dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i>	beurteilt das eigene professionelle Handeln theoriegeleitet z. B. <i>dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i> zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert mit Unterstützung Alternativen	beurteilt das eigene professionelle Handeln theoriegeleitet z. B. <i>dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i> zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert Alternativen
reflektiert die eigene professionelle Entwicklung	beschreibt ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu vorgegebenen Reflexionsaspekten	beschreibt ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu den ausgewählten Reflexionsaspekten formuliert mit Unterstützung Entwicklungsaufgaben	beurteilt theoriegeleitet ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu den ausgewählten Reflexionsaspekten zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und begründet Entwicklungsaufgaben	beurteilt theoriegeleitet und mit Bezug zur eigenen Biografie das Niveau der eigenen beruflichen Handlungskompetenz zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen begründet Entwicklungsaufgaben u. legt Schritte für die eigene Kompetenzentwicklung fest

Dieses Arbeitsmaterial bietet Ihnen ein vollständiges Kompetenzraster zum Planen, Durchführen und Reflektieren in sozialpädagogischen Handlungssituationen sowie zwei abgeleitete Anwendungen.

1.1 Einleitung

Das folgende Kompetenzraster beschreibt in einer Matrix Stufen der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern¹ in der Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien auf Level 6 DQR.

Es wurde im Auftrag der Kultusministerien der Länder auf der Grundlage des Kompetenzorientierten Qualifikationsprofils von der Länderoffenen Arbeitsgruppe erstellt.² Ihr gehören langjährig in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätige Fachlehrkräfte aus 12 Bundesländern (B, BB, BY, HB, HE, HH, NRW, RP, SH, SL, SN, TH) an.

Das Kompetenzraster kann im Ausbildungsprozess an beiden Lernorten eingesetzt und weiterentwickelt werden. Dieses Material bietet allen an der Ausbildung Beteiligten eine Unterstützung bei der Planung der Kompetenzentwicklung, beispielsweise zur Entwicklung von Lernsituationen bzw. Lehr-Lernarrangements. Darüber hinaus kann es als (Selbst-)Reflexions-, und als Diagnoseinstrument zum Erfassen der Lernausgangslage genutzt werden. Auch als Beratungs- und Bewertungsinstrument (unter Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben und Ausbildungstraditionen der Länder) wäre es einsetzbar. Zur Visualisierung oder Dokumentation von Lernprozessen kann das Kompetenzraster dienen, sofern es systematisch zum Einsatz kommt.

Wenn mit ihm eine systematische Kompetenzentwicklung im Bildungsgang geplant und abgebildet werden soll, müsste es in einem ersten Schritt analysiert werden. Im zweiten Schritt erfolgt die Festlegung der angestrebten Stufe der Kompetenzentwicklung/Outcomes, unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen (z. B. Zugangsvoraussetzungen, aktueller Entwicklungsstand) sowie des erforderlichen Ausbildungsfortschritts/Ziels (z. B. Ausbildungsjahr, Praktikum). Auf dieser Grundlage werden in einem dritten Schritt Lernsituationen (weiter-) entwickelt und in differenzierende Lehr-/Lernarrangements umgesetzt. Die Reflexion, Messung und evtl. Bewertung der Kompetenzentwicklung erfolgt z. B. mittels Einschätzungsbogen im Abgleich mit der angestrebten Stufe der Kompetenzentwicklung/Outcomes.

Arbeit mit dem Kompetenzraster

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <i>Analyse des Kompetenzrasters</i>2. <i>Festlegung des Entwicklungsziels/Outcome/s</i>3. <i>Planung bzw. Weiterentwicklung von Lehr-/Lernarrangements</i>4. <i>Reflexion der Kompetenzentwicklung</i> |
|--|

Das Raster kann dabei in seiner dargestellten Stufung angewendet werden.

¹ Im folgenden Text werden männliche und/oder weibliche Bezeichnungen verwendet. Bei allen allgemeinen Personenbezeichnungen sind jeweils alle Geschlechter gemeint.

² (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.)

Es kann aber ebenso in der Stufung verändert werden. Sollen beispielsweise individuelle Ausbildungspläne für Praxisphasen entwickelt werden, so können Deskriptoren aus diesem Raster in den entsprechenden Stufen als Ziel gesetzt werden. Die Studierenden/Fachschülerinnen entwickeln in Absprache mit Mentorinnen/Praxisanleiterinnen und Lehrkräften auf dieser Grundlage für den Zeitraum ihrer praktischen Ausbildung ein eigenes gestuftes Entwicklungsraster, das sich beispielsweise an ihren Entwicklungszielen mit den unterschiedlichen Anforderungen und Möglichkeiten in den Praxisphasen orientiert.

1.2 Kompetenzentwicklung im handlungs- und lernfeldorientierten Unterricht

Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht wird überwiegend als vollständige Handlung strukturiert. Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung ist demnach immer der berufliche Handlungskontext. Seine Bedeutung für die systematische Kompetenzentwicklung in der Ausbildung ist durch die Verabschiedung des verbindlichen Kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern noch stärker in den Fokus gerückt.

Die Entwicklung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist das Ziel der Ausbildung und somit auch in den Lehrplänen der Länder verankert. „Im kompetenten Handeln einer Fachkraft verbinden sich Wissen und Fertigkeiten, die das Handeln in einer konkreten Situation erfordern, mit professioneller Haltung und Bereitschaft zum Handeln.“ (o. Hrsg.: Länderübergreifender Lehrplan (Entwurf). 1.07.2012. S.8) Kompetenz wird in Praxissituationen, Simulationen, Übungen, Reflexionen, schriftlichen Arbeiten etc. beobachtbar.

Das Kompetenzraster bietet eine Möglichkeit, die Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz inklusive einer Professionellen Haltung gezielt in den Blick zu nehmen.

1.3 Struktur des Kompetenzrasters

Die sozialpädagogischen Handlungskompetenzen, die dem **Planen, Durchführen und Reflektieren** zugrunde liegen, finden sich in den Beschreibungen des Qualifikationsprofils wieder. Das folgende Kompetenzraster bezieht sich auf diese Handlungskompetenzen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Planen, Durchführen und Reflektieren an beiden Lernorten werden in der vertikalen Dimension des Kompetenzrasters jeweils in **berufliche Handlungen** gegliedert.

Bezugnehmend auf die „Gütekriterien einer Lernhandlung als Indikatoren für Handlungskompetenz“ aus dem Modellversuch SELUBA wurde das berufliche Handeln auf der Grundlage der entsprechenden Kompetenzbeschreibungen des Qualifikationsprofils wie folgt formuliert (vgl. Landesinstitut für Schule. S. 13ff):

- Aus den Kompetenzbeschreibungen des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils wurden Schlüsselbegriffe identifiziert.
- Die Verknüpfung mehrerer Schlüsselbegriffe repräsentiert eine konkrete berufliche Handlung.
- Die beruflichen Handlungen werden prozesshaft, jedoch nicht zwingend chronologisch dargestellt und sind in allen sozialpädagogischen Handlungsfeldern bedeutsam.

Identifizierung von beruflichem Handeln anhand ausgewählter Schlüsselbegriffe der Kompetenzbeschreibungen

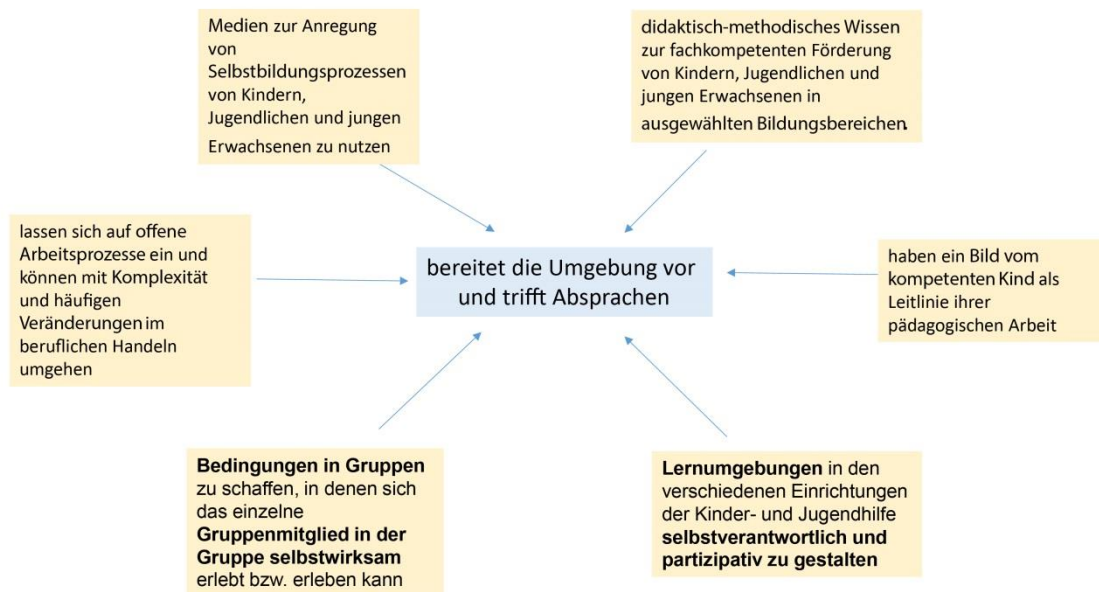


Abb. 2

Um Kompetenzen transparent und messbar zu machen, werden in der horizontalen Dimension **Deskriptoren** unter Berücksichtigung der beruflichen Handlung in vier Stufen ausformuliert.

Deskriptoren sind beobachtbare Handlungen sowie mündliche und schriftliche Äußerungen, z. B. Beobachtungen, Planungen, Reflexionen. Sie bilden beispielhaft die Erwartungen in Bezug auf eine bestimmte Kompetenz ab und haben eine wichtige Orientierungsfunktion für alle an der Ausbildung Beteiligten.

Bei der Konstruktion des Kompetenzrasters wird sowohl auf den DQR als auch auf das Kompetenzmodell von Hilbert Meyer Bezug genommen. Letzteres wird entsprechend der Entwicklung von Erzieherinnen und Erziehern in der Ausbildung angepasst. (vgl. Meyer 2012¹, S. 9).

Meyer folgt, wie andere Autoren auch, einem vierstufigen Modell, wobei die erste Stufe in der Regel die Lernausgangslage der Lernenden aufgreift. Über drei weitere Stufen wird die Entwicklung des angestrebten Kompetenzniveaus beschrieben. Das Modell folgt dem Stufungskriterium der wachsenden Selbstregulation der Lernenden in Bezug auf das Ausbildungsziel.

Das Ausbildungsziel ist der Niveaustufe 6 des DQR – im Raster Stufe D- zugeordnet. (Abb. 3)

„Der Begriff Kompetenz ist ein theoretisches Konstrukt... mit dessen Hilfe zwischen der gezeigten Leistung und den ihr zugrundeliegenden Tiefenstrukturen unterschieden wird. Statt von `gezeigter Leistung` wird auch von `Performanz` gesprochen, statt von Kompetenzen auch von darunterliegenden Dispositionen.“ (Meyer² 2012 S. 147)

Für das berufliche Handeln/Performanz im vorliegenden Kompetenzraster werden meist mehrere Deskriptoren formuliert. Nicht jeder einzelne Deskriptor erfährt eine

Steigerung in vier Stufen. In ihrer Gesamtheit bilden sie die jeweilige Stufe ab. Für die Anwendung in konkreten Lehr-Lernarrangements können für die Deskriptoren Konkretisierungen sinnvoll sein. In den Anwendungsbeispielen werden solche Konkretisierungen deutlich. (vgl. Kapitel 6)

Stufen des Kompetenzrasters

	A	B	C	D
Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende plant ihr pädagogisches Handeln.	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
Berufliche Handlungen: Die Fachschülerin/ die Studierende				

Abb. 3

Um einen Überblick über die zu entwickelnden beruflichen Handlungskompetenzen zu geben, sind dem Raster die entsprechenden Kompetenzbeschreibungen aus dem Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil vorangestellt.

In dem Raster wurde die Bezeichnung "die Absolventinnen und Absolventen" durch "die Fachschülerin/Studierende" ersetzt, um die gängige Bezeichnung der Länder zu übernehmen und um die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Phasen des Ausbildungsprozesses darstellen zu können.

Alle Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz, Fachkompetenz und Professionelle Haltung sowie Querschnittsaufgaben werden in den Deskriptoren sichtbar. (Abb. 3)

Auszug aus dem Kompetenzraster

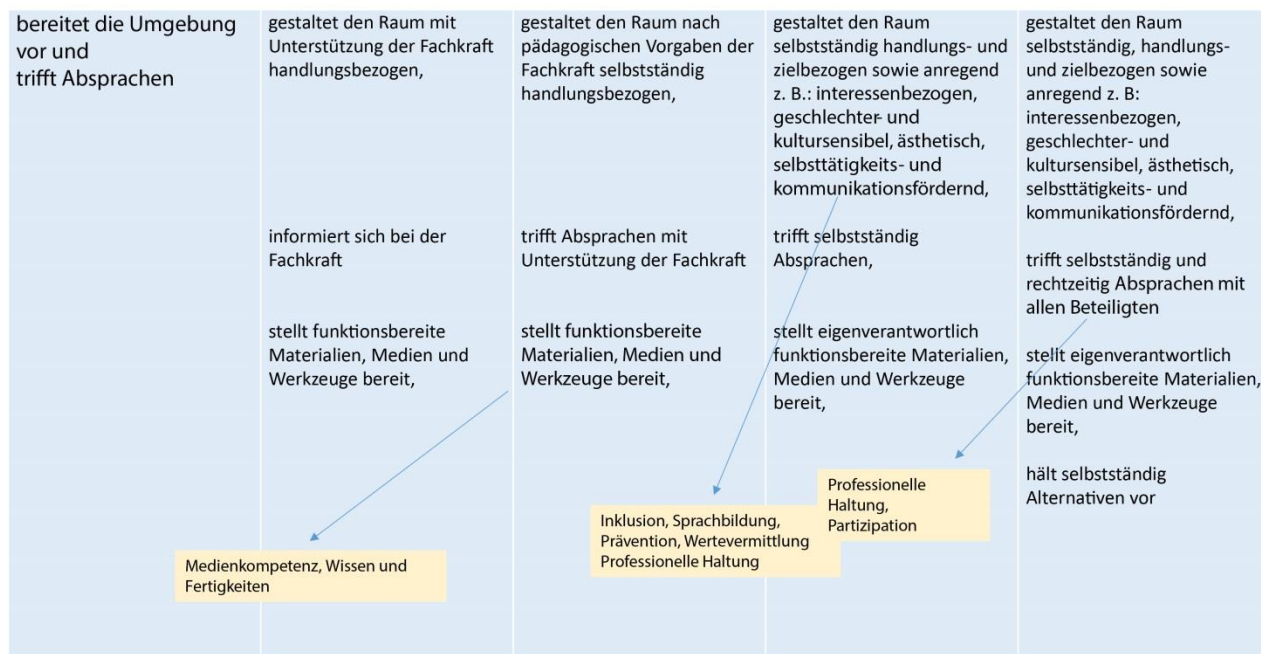


Abb.4

Im beruflichen Handeln selbst und in der Konstruktion von Lernsituationen im Ausbildungsprozess stehen die Handlungsphasen Planen, Durchführen und Reflektieren in einem Gesamtzusammenhang. Um Lehrkräften die Entwicklung unterschiedlicher Anwendungsmöglichkeiten zu erleichtern, werden diese Phasen getrennt und als Teilraster dargestellt.

Handlungsphasen	A	B	C	D
Teilraster Planen				
Teilraster Durchführen				
Teilraster Reflektieren				

2 Kompetenzraster: Planen

Professionelle Haltung:

Die Absolventinnen und Absolventen

- respektieren und beachten Diversität und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen und als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.
- respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und Jugendlichen.
- haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- sehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen.
- reflektieren die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.
- haben die Fähigkeit berufstypische Anforderungen zu erfüllen und Tätigkeiten in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nachhaltig zu gestalten.

Fachkompetenz:

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- fachtheoretisches Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen.
- vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ausgewählte Bildungsbereichen.
- ein vertieftes Verständnis von Bildung und Entwicklung als individuellen, lebenslangen Prozess im Rahmen ihrer sozialpädagogischen Aufgabenstellung „Bilden, Erziehen und Betreuen“.

Sie verfügen über Fertigkeiten,

- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und in ihrer Kompetenzerweiterung zu unterstützen.
- professionelle Beobachtungsverfahren für die sozialpädagogische Praxis begründet auszuwählen und für die Planung pädagogischer Prozesse zu nutzen.
- spezifische didaktisch-methodische Konzepte in den Bildungs- und Lernbereichen adressatengerecht zu planen, durchzuführen und methodengeleitet zu analysieren.
- Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs-, Entwicklungs- und Betreuungsprozesse entfalten können.
- Handlungsmedien aus den verschiedenen Bildungsbereichen sach-, methoden- und zielgruppengerecht einzusetzen.
- die demokratischen Beteiligung- und Mitwirkungsrechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzusetzen.

- didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen und Bildungssituationen in den verschiedenen Bildungsbereichen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene fachlich begründet einzusetzen.

Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende plant ihr pädagogisches Handeln.	A ganzheitliches beruf- liches Handeln auf der Grundlage indivi- duellen Wissens und beruflicher Vorerfah- rungen	B nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten berufli- chen Anforderungen	C selbstständiges, re- flektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfas- sende beruflichen Anforde- rungen	D selbstständiges, re- flektiertes Handeln und eigenverantwort- liche flexible Pro- zesssteuerung im sich verändernden komplexen Hand- lungsfeld (Niveau DQR 6)
Berufliche Handlungen: Die Fachschülerin/ die Studierende				
analysiert die personalen und sozialen Ausgangsbedingungen/ Ausgangssituationen (z. B. Gruppengröße, Alter, Geschlecht, soziokulturelle Bedingungen, Sprachen, Inte- ressen und Bedürfnisse, Rol- len/Aufgaben, Kompetenzen, Lebenssituationen)	benennt auf der Grund- lage eigener Wahr- nehmungen Interessen und Bedürfnisse sowie selbstgewählter Merk- male der Gruppe/Klein- gruppe/ die/den Ein- zelnen	beschreibt auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen und eines Analyserasters wesentliche Merkmale der Gruppe/Einzeller	beschreibt ressourcen- orientiert wesentliche Merkmale der Gruppe/ Einzeller, auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen, eines Analyserasters und weiterer Quellen/Mate- rialien sowie theoreti- scher Modelle zieht fachliche Schluss- folgerungen für die pä- dagogische Arbeit	beschreibt kontinuier- lich und ressourcen- orientiert wesentliche Merkmale der Gruppe/ Einzeller, auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen, eines Analyserasters und weiterer Quellen/Mate- rialien sowie reflektier- ter theoretischer Mo- delle zieht begründet fachli- che Schlussfolgerun- gen für die die päda- gogische Arbeit

analysiert institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. räumliche, zeitliche, personelle, konzeptionelle Bedingungen)	benennt die für den pädagogischen Handlungsprozess bedeutsamen Rahmenbedingungen, z. B. einen Schwerpunkt der Konzeption	stellt ausgewählte planungsrelevante Rahmenbedingungen dar	erläutert den Einfluss ausgewählter Rahmenbedingungen auf den Planungsprozess	beurteilt den Einfluss sich verändernder Rahmenbedingungen in Bezug zur Planung stellt relevante Ziele z. B. des Bildungsplanes/der Hilfeplanung/Qualitätsentwicklung in Bezug zur Analyse
wählt Kinder/Jugendliche/junge Erwachsene, Eltern/Bezugspersonen, Teammitglieder oder Kooperationspartner als Zielgruppe für ihr/sein pädagogisches Handeln aus und beschreibt diese	wählt eine Teilgruppe bzw. Einzelne aus und beschreibt sie anhand selbstgewählter Merkmale näher	benennt und beschreibt die ausgewählte Gruppe bzw. Einzelne mit Bezug zur Bedingungsanalyse	beschreibt und begründet theoriegeleitet z. B. die Entwicklungsvoraussetzungen/Lebenssituation/Kompetenzen der ausgewählten Gruppe und der/des Einzelnen	begründet und beschreibt theoriegeleitet sowie ziel- und ressourcenorientiert z. B. die Entwicklungsvoraussetzungen/Lebenssituation/Kompetenzen der ausgewählten Gruppe und der/des Einzelnen
formuliert Ziele	beschreibt und begründet grundsätzlichen pädagogischen Handlungsbedarf	formuliert operationalisierte Ziele und ordnet diese den Kompetenzbereichen zu	formuliert operationalisierte Ziele für Entwicklungsschritte bzw. Erfahrungsmöglichkeiten der Zielgruppe/der Einzelnen und begründet diese theoriegeleitet	formuliert situationsbezogen und begründet theoriegeleitet operationalisierte, an Entwicklungsschritten bzw. Erfahrungsmöglichkeiten orientierte Ziele für die Zielgruppe/die Einzelnen
entscheidet sich für geeignete Methoden und Sozialformen	beschreibt Methoden/Sozialformen für ihr/sein päd. Handeln	ordnet adressatenbezogen geeignete Methoden/Sozialformen	begründet analyse- und zielbezogen geeignete Methoden/Sozialformen	begründet analyse- und zielbezogen geeignete Methoden/

		ihrem/seinem päd. Handeln zu	für ihr/sein päd. Handeln	Sozialformen für ihr/sein päd. Handeln und gibt Alternativen an
legt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte fest	benennt notwendige Vorbereitungsschritte	erklärt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte	legt begründete Reihenfolge der organisatorischen und persönlichen Vorbereitung fest	begründet in Bezug auf eigene Kompetenzen sowie zielorientiert die organisatorischen und persönlichen Vorbereitungen
entscheidet über Raumgestaltung einschließlich Einsatz von Medien, Material und Werkzeug	beschreibt auf Grund der eigenen Wahrnehmung die räumliche Vorbereitung und benennt notwendige Materialien, Medien und Werkzeuge	wählt notwendige Materialien, Medien und Werkzeuge für den zu planenden pädagogischen Prozess auf der Basis des vorhandenen Raumkonzepts aus	stellt ein begründetes Raumkonzept unter Beachtung von Medien-, Material- sowie Werkzeugeinsatz vor	stellt ein begründetes Raumkonzept unter Beachtung von Medien-, Material- sowie Werkzeugeinsatz vor und stellt mögliche Alternativen dar
recherchiert und bewertet Informationen zum Thema	stellt Informationen zum Inhalt dar	beschreibt ausgewählte, relevante Informationen zu den Inhalten	formuliert Inhalte adressatengerecht, zielbezogen und strukturiert	formuliert Inhalte fachlich reflektiert, adressatengerecht, zielbezogen und strukturiert, gibt weitere mögliche Informationsquellen an
legt Handlungsschritte fest und begründet diese	beschreibt einzelne Handlungsschritte: benennt und ordnet die Handlungsschritte nach Einleitung, Hauptteil	beschreibt einzelne Handlungsschritte: formuliert die Handlungsschritte und ordnet sie folgerichtig und	beschreibt und begründet die einzelnen Handlungsschritte: stellt dar, wie in der <u>Einleitung</u> die Gruppe/ Einzelne:	beschreibt und begründet die einzelnen Handlungsschritte unter Beachtung aller Bedingungen: stellt dar, wie in der <u>Einleitung</u> die Gruppe/ Einzelne: aktiv einbe-

	und Abschluss	adressatenbezogen	aktiv einbezogen und motiviert werden, z. B. durch Anschauungsmaterial, Impulsfragen, neues Sachwissen zum Thema „Rollenspiel“ über das Vorhaben informiert werden	zogen und motiviert werden, z. B. durch Anschauungsmaterial, Impulsfragen, neues Sachwissen zum Thema „Rollenspiel“ über das Vorhaben informiert werden
		beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird	beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird	beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird
	benennt einzelne Methoden, Medien, Materialien	stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien z. B. zur <i>Demonstration</i> eingesetzt werden	stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien z. B. zur <i>Demonstration</i> eingesetzt werden	stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien z. B. zur <i>Demonstration</i> eingesetzt werden
			zeigt auf, an welchen Stellen Kompetenzen erweitert werden (z. B. <i>Fertigkeiten</i>)	zeigt auf, an welchen Stellen Kompetenzen erweitert werden (z. B. <i>Fertigkeiten</i>)
		beschreibt im <u>Ab-schluss</u> , wie das Ende methodisch gestaltet werden soll	beschreibt im <u>Ab-schluss</u> , wie das Ende methodisch gestaltet werden soll	beschreibt im <u>Ab-schluss</u> , wie das Ende methodisch gestaltet werden soll

		begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu ausgewählten Begründungsebenen z. B. zu den <i>Interessen und Bedürfnissen der Gruppe/Einzeller</i> zu sachlogischen Zusammenhängen (z. B. <i>Hygiene, Raum</i>)	begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu • der Zielsetzung • den Bedürfnissen der Gruppe/Einzeller • didaktischen Prinzipien • den Interessen/Kompetenzen der Zielgruppe/Einzeller	stellt dar, wie der Kompetenzzuwachs der Gruppe/Einzellen gemeinsam zusammengefasst wird und wie ein positives Feedback gegeben wird stellt dar, wie die Überleitungen zwischen den einzelnen Phasen gestaltet werden können plant ausgewählt alternative Handlungsschritte begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu • der Zielsetzung • den Bedürfnissen der Gruppe/Einzeller • der eigenen partizipativen Haltung • didaktischen Prinzipien • den Interessen/
--	--	--	---	--

			• sachlogischen Begründungen (z. B. Sicherheit, Hygiene, räumliche Bedingungen, Zeitplanung)	Kompetenzen der Zielgruppe/ Einzelner • sachlogischen Begründungen z. B. Sicherheit, Hygiene, räumliche Bedingungen, Zeitplanung • ausgewählten Querschnittsaufgaben, z. B. Sprachbildung
--	--	--	--	---

3 Kompetenzraster: Durchführen

Professionelle Haltung:

Die Absolventinnen und Absolventen

- pflegen einen Kommunikationsstil auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung.
- handeln präventiv gegenüber den Tendenzen der Exklusion.
- sind in der Lage, pädagogische Beziehungen aufzubauen und professionell zu gestalten.
- berücksichtigen die sozialen Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit.
- haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- sehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- unterstützen alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- unterstützen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene dabei, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.
- fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- fördern die Bereitschaft von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, produktiv und selbstständig Probleme zu lösen.
- übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen.
- verfügen über die Fähigkeit, vorausschauend initiativ zu sein.
- sind sich bewusst, dass sie für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine Vorbildfunktion haben.
- lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen.
- haben die Fähigkeit, berufstypische Anforderungen zu erfüllen und Tätigkeiten in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nachhaltig zu gestalten.

Fachkompetenz:

Die Absolventinnen und Absolventen besitzen

- exemplarisch vertieftes Wissen zu Entwicklungsbesonderheiten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- breites und integriertes Wissen über die Bedeutung der päd. Grundhaltungen für die Gestaltung von Bildungssituationen.
- ein vertieftes didaktisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Sie verfügen über Fertigkeiten,

- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und in ihrer Kompetenzerweiterung zu unterstützen.
- professionelle Beziehungen nach den Grundsätzen pädagogischer Beziehungsgestaltung aufzubauen.
- Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene professionelle Handeln zu beobachten.
- Ressourcen des einzelnen Gruppenmitgliedes festzustellen und in die Gruppenarbeit einzubeziehen.

- diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen zu erkennen und in Handlungen umzusetzen.
- verschiedene Gruppenkonstellationen zielgerichtet für Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse zu nutzen.
- Bedingungen in Gruppen zu schaffen, in denen sich das einzelne Gruppenmitglied in der Gruppe selbstwirksam erlebt bzw. erleben kann.
- soziales und entdeckendes Lernen in Zusammenhängen durch gruppenbezogene Aktivitäten zu initiieren und zu unterstützen.
- die eigene Rolle als Erzieherin oder Erzieher in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrzunehmen.
- Erziehung als dialogischen Prozess zu beachten und erzieherische Maßnahmen unter Berücksichtigung und Einbeziehung des erzieherischen Umfeldes (rechtlich, familiär und schulisch) durchzuführen.
- die demokratischen Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzusetzen.
- sprachliche Bildungssituationen zu erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernsituationen zu nutzen.
- Konflikte zu erkennen und Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene darin zu unterstützen, diese selbstständig zu lösen.
- mit Konflikten und Störungen im pädagogischen Prozess angemessen umzugehen und partizipatorische und ressourcenorientierte Lösungsstrategien zu entwickeln.
- kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale und institutionelle Normen und Regeln als Einflussfaktoren auf das Erleben und Verhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.
- individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ressourcenorientiert zu begleiten und damit Inklusion aktiv zu fördern.
- geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, Ziele in Handlungen umzusetzen.
- spezifische didaktisch-methodische Konzepte in den Bildungs- und Lernbereichen adressatengerecht umzusetzen.
- Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs-, Entwicklungs- und Betreuungsprozesse entfalten können.
- individuelle und gruppenbezogene Impulse für Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu geben und dabei Ausdrucksweisen und Selbstbildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ressourcenorientiert zu berücksichtigen.
- Handlungsmedien aus den verschiedenen Bildungsbereichen sach-, methoden- und zielgruppengerecht einzusetzen.
- ein vielfältiges Spektrum an Methoden aus den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen gezielt einzusetzen.
- Medien zur Anregung von Selbstbildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu nutzen.
- technische Medien in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gezielt einzubeziehen.

- in allen Bildungsbereichen die Entwicklung ethischer Werthaltungen anzuregen und zu gestalten.
- sprachliche Bildungssituationen in verschiedenen Bildungsbereichen zu erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernsituationen zu nutzen.
- Lernumgebungen in den verschiedenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe selbstverantwortlich und partizipativ zu gestalten.
- das kulturelle Angebot im sozialen Umfeld der Einrichtung in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzubeziehen.
- individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen festzustellen und Angebote zu gestalten.
- die eigenen professionellen Grenzen in der Unterstützung und Beratung von Eltern und Familien zu erkennen und auf fachkompetente Unterstützung zu verweisen.
- Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen zu gestalten.
- relevante Ressourcen im Sozialraum für die Zielgruppe zu erschließen.
- an sozialraumbezogenen Projekten als Netzwerkpartner mitzuwirken und Kooperationen mitzugestalten.
- Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen zu gestalten.

Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende gestaltet ihr pädagogisches Handeln.	A ganzheitliches beruf- liches Handeln auf der Grundlage indivi- duellen Wissens und beruflicher Vorerfah- rungen	B nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten berufli- chen Anforderungen	C selbstständiges, re- flektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfas- sende beruflichen Anforde- rungen	D selbstständiges, re- flektiertes Handeln und eigenverantwort- liche flexible Pro- zesssteuerung im sich verändernden komplexen Hand- lungsfeld (Niveau DQR 6)
Berufliche Handlungen: Die Fachschülerin/ die Studierende				
bereitet die Umgebung vor und trifft Absprachen.	gestaltet den Raum mit Unterstützung der Fachkraft handlungs- bezogen informiert sich bei der Fachkraft stellt funktionsbereite Materialien, Medien	gestaltet den Raum nach pädagogischen Vorgaben der Fach- kraft selbstständig handlungsbezogen trifft Absprachen mit Unterstützung der Fachkraft stellt funktionsbereite Materialien, Medien	gestaltet den Raum selbstständig hand- lungs- und zielbezogen sowie anregend z. B.: <i>interessenbezogen, geschlechter- und kul- tursensibel, ästhetisch, selbsttätigkeits- und kommunikationsför- dernd</i> trifft selbstständig Ab- sprachen stellt eigenverantwort- lich funktionsbereite	gestaltet den Raum selbstständig, hand- lungs- und zielbezo- gen sowie anregend z. B: <i>interessenbezogen, geschlechter- und kul- tursensibel, ästhetisch, selbsttätigkeits- und kommunikationsför- dernd</i> trifft selbstständig und rechtzeitig Absprachen mit allen Beteiligten stellt eigenverantwort- lich funktionsbereite

	und Werkzeuge bereit	und Werkzeuge bereit	Materialien, Medien und Werkzeuge bereit,	Materialien, Medien und Werkzeuge bereit,
				hält selbstständig Alternativen vor
begleitet und führt pädagogische Prozesse (z. B. Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispielsituationen, Entwicklungsgespräche, Teamberatungen)	gibt Instruktionen und lässt Konstruktionsprozesse zu	gibt Instruktionen und greift Konstruktionsprozesse situationsangemessen auf	gibt Instruktionen und greift Konstruktionsprozesse situationsangemessen und entwicklungsfördernd auf	gestaltet eine adressaten- und situationsangemessene Balance zwischen entwicklungsfördernder Konstruktion, Ko-Konstruktion und Instruktion
	nimmt sich in Phasen der Selbsttätigkeit/ erlebter Selbstwirksamkeit der Gruppe/ Einzelner zurück	nimmt sich in Phasen der Selbsttätigkeit/ erlebter Selbstwirksamkeit der Gruppe/ Einzelner zurück und beobachtet gezielt	unterstützt adressaten- und situationsangemessen Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeitserleben und beobachtet gezielt	initiiert adressaten- und situationsangemessen Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeitserleben und beobachtet gezielt
	begleitet Prozesse in einer Teilgruppe und mit Einzelnen zielbezogen	begleitet Prozesse in einer Gruppe und mit Einzelnen dialogisch und zielbezogen	initiiert und begleitet Prozesse in einer Gruppe/mit Einzelnen dialogisch, zielbezogen, ko-konstruierend und inklusiv	initiiert und begleitet Prozesse in einer Gruppe/mit Einzelnen dialogisch, zielbezogen, ko-konstruierend und inklusiv
	bietet geplante Beteiligungsmöglichkeiten an,	bietet situationsangemessen Beteiligungsmöglichkeiten an, lässt Autonomiebestrebun-	beteiligt zielorientiert und situationsangemessen, unterstützt Autonomie-	beteiligt zielorientiert und situationsangemessen, fordert entwicklungs-

		gen zu,	bestrebungen,	fördernd Autonomiebestrebungen heraus,
gestaltet Kommunikation	kommuniziert z. B. <i>alters- und situationsangemessen und empathisch</i> setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik zielgruppenbezogen in vorbereiteten Situationen gezielt ein	kommuniziert z. B. <i>alters- und situationsangemessen, sachbezogen, verständlich, dialogisch und empathisch</i> setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik in Standardsituationen gezielt ein ist dabei sprachliches Vorbild	kommuniziert z. B. <i>alters- und entwicklungsangemessen situationsangemessen, sachbezogen, verständlich, dialogisch und empathisch</i> kommuniziert kongruent, setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik und Körpersprache gezielt ein ist durchgängig sprachliches Vorbild	kommuniziert z. B. <i>alters- und entwicklungsangemessen situationsangemessen, ziel- und sachbezogen, verständlich, flexibel, dialogisch und empathisch</i> kommuniziert kongruent, setzt Sprache, Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache gezielt ein nutzt vielfältige Kommunikationskanäle (z. B. körpergestützt, anschaulich, Bildkarten, Dolmetscher) flexibel wirkt sprachbildend
gestaltet die pädagogische Beziehung	gestaltet Beziehungen wertschätzend und empathisch	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empathisch und kongruent	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empathisch, ressourcenorientiert und kongruent sowie inklusiv z. B.: <i>geschlechts- und kul-</i>	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empathisch, ressourcenorientiert und kongruent, achtsam, partizipativ sowie inklusiv z. B.:

	besitzt den Überblick über die Teilgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> setzt mit Unterstützung der Fachkraft Grenzen wendet bekannte Regeln und unterstützende Erziehungsmaßnahmen an unterstützt/beachtet soziale Beziehungen innerhalb der Teilgruppe	besitzt den Überblick über die Teilgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> setzt Grenzen achtet auf Einhaltung bekannter Regeln und wendet unterstützende Erziehungsmaßnahmen an fördert Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe	<i>tursensibel</i> besitzt den Überblick über die Gesamtgruppe, geht bewusst situationsangemessen auf einzelne Gruppenmitglieder ein agiert grenzsetzend und autonomiefördernd achtet auf das selbstständige Einhalten der verabredeten Regeln, nutzt zielgerichtet unterstützende Erziehungsmaßnahmen, tritt sicher auf fördert Eingebundensein und Selbstwirksamkeit innerhalb der Gruppe	<i>geschlechts- und kultursensibel</i> besitzt auch in herausfordernden Situationen den Überblick über die Gesamtgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> agiert angemessen grenzsetzend und gezielt autonomiefördernd fördert das selbstständige Einhalten verabredeter Regeln, nutzt zielgerichtet, adressaten- und situationsangemessen unterstützende Erziehungsmaßnahmen, tritt klar und souverän auf fördert eine inklusive Haltung innerhalb der Gruppe z. B.: <i>bezogen auf Geschlecht, Herkunft, Alter, Behinderung, Krankheit, Bega-</i>
--	---	---	--	---

	zeigt Nähe und wahrt Distanz setzt ausgewählte gesprächsfördernde Methoden ein	gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz adressatenangemessen setzt zielgruppenangemessene gesprächsfördernde Methoden ein	gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz adressaten- und situationsangemessen setzt zielbezogen, zielgruppen- und situationsangemessen gesprächsfördernd Methoden ein	<i>bung</i> gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz, auch in herausfordernden Situationen, adressaten- und situationsangemessen setzt zielbezogen, zielgruppen- und situationsangemessen gesprächsfördernde Methoden ein
gestaltet den Übergang in den geplanten pädagogischen Prozess z. B. Lehr-Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispielsituationen, Entwicklungsgespräche, Teamberatungen	assistent der Fachkraft oder nutzt vorhandene Rituale benennt das Thema	setzt Gruppen-, Teamkultur und vorhandene Regeln um lädt die Zielgruppe/ Einzelne ein beschreibt Ziele und Vorgehen	knüpft an Gruppen-, Teamkultur und vorhandene Regeln an, informiert die Zielgruppe/Einzelne rechtzeitig, initiiert Rituale lädt die Zielgruppe/ Einzelne ein erklärt Ziele und Vorgehen, motiviert	gestaltet partizipativ Gruppen-, Teamkultur und Regeln, informiert die Zielgruppe/ Einzelne rechtzeitig, initiiert Rituale gewinnt Aufmerksamkeit und Interesse der Zielgruppe/Einzelne und lädt sie ein erklärt Ziele und Vorgehen, interagiert situationsangemessen und bedürfnisorientiert

setzt geplante Handlungsschritte situativ um	handelt zielorientiert, planmäßig und strukturiert weicht vom geplanten Verlauf mit Unterstützung der anleitenden Fachkraft ab	handelt zielorientiert, planmäßig und strukturiert, zielgruppenangemessen erkennt Veränderungen und reagiert darauf	handelt zielorientiert, planmäßig und strukturiert, zielgruppen- und situationsangemessen erkennt Veränderungen in Bezug auf die Planung, reagiert wertschätzend und achtsam	handelt zielorientiert, planmäßig und strukturiert, zielgruppen- und situationsangemessen, identifiziert bedeutsame Veränderungen in Bezug auf die Planung und reagiert, wertschätzend, achtsam, flexibel und kreativ
gestaltet den Übergang zum Abschluss des geplanten pädagogischen Prozesses z. B. Lehr-Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispielsituationen, Entwicklungsgespräche, Teambesprechungen	nutzt vorhandene Rituale zum Feedback z. B. Wertschätzen der Ergebnisse bzw. des Verlaufs signalisiert das Ende	setzt konkrete Impulse zum Geben von Feedback, formuliert selbst Feedback z. B. Wertschätzen der Ergebnisse bzw. des Verlaufs beendet mit Hilfe vorhandener Rituale	nutzt ressourcenorientierte Feedbackmethoden, initiiert wechselseitiges Feedback initiiert adressatenangemessenes Reflektieren z. B. Formulierung der Ergebnisse, Rekapitulieren des Ablaufs, eventuell Dokumentieren beendet adressaten- und situationsangemessen	nutzt ressourcenorientierte und situationsangemessene Feedbackmethoden, initiiert wechselseitiges Feedback initiiert adressaten- und situationsangemessenes ggf. zielbezogenes Reflektieren z. B. Formulierung der Ergebnisse, Rekapitulieren des Ablaufs, eventuell Dokumentieren beendet adressaten- und situationsangemessen

	assistent beim Übergang	informiert über weiteren Tagesablauf/ weiteres Vorgehen	informiert rechtzeitig über weiteren Tagesablauf/ weiteres Vorgehen	informiert rechtzeitig über weiteren Tagesablauf/ weiteres Vorgehen motiviert, aktiviert und ermöglicht ggf. Partizipation
--	-------------------------	---	---	--

4 Kompetenzraster: Reflektieren

Professionelle Haltung:

Die Absolventinnen und Absolventen

- sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant.
- pflegen einen Kommunikationsstil auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung.
- zeigen Empathie für Kinder, Jugendliche, ihre Familien und deren unterschiedlichen Lebenslagen.
- respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und Jugendlichen.
- verstehen Vielfalt, Individualität und Verschiedenheit aller Menschen als Bereicherung und Normalität.
- haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- sehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- sind sich bewusst, dass sie für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine Vorbildfunktion haben.
- reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.
- haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags.
- haben die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Werte, Normen und Stereotype auf der Grundlage einer stetigen Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen und religiösen Prägungen.
- reflektieren die biographischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die Entwicklung ihrer beruflichen Identität.
- verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen um ihn nachhaltig zu gestalten.
- haben die Fähigkeit, die Berufsrolle als Erzieher/ Erzieherin weiterzuentwickeln.

Fachkompetenz:

Sie verfügen über Fertigkeiten,

- sich aufgrund fundierter Selbstreflexion in die individuellen Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hineinzusetzen.
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und in ihrer Kompetenzerweiterung zu unterstützen.
- die eigene Beziehungsfähigkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

- Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene professionelle Handeln systematisch zu beobachten, zu analysieren und zu beurteilen.
- die gewählten Beobachtungsverfahren und -instrumente auf ihre Wirksamkeit in pädagogischen Prozessen anhand von Kriterien zu beurteilen und ggf. zu verändern.
- diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen zu erkennen, zu beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, Ziele zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen.
- gruppenpädagogische Prozesse methodengeleitet zu analysieren, zu reflektieren, weiterzuentwickeln und zu vertreten.
- die ausgewählten pädagogischen Handlungsansätze hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch zu überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterzuentwickeln.
- die eigene Rolle als Erzieherin oder Erzieher in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das pädagogische Handeln zu entwickeln.
- mit Konflikten und Störungen im pädagogischen Prozess angemessen umzugehen und partizipatorische und ressourcenorientierte Lösungsstrategien zu entwickeln.
- diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen zu erkennen, zu beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, Ziele zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen.
- eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des pädagogischen Handelns in Gruppen zu beurteilen und zu vertreten.
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und in ihrer Kompetenzerweiterung zu unterstützen.
- ihre eigenen Bildungserfahrungen und Kompetenzen in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
- Kommunikationsprozesse und -strukturen mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu analysieren, Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen und sich daraus ergebenden Handlungsbedarf zu planen, Ziele zu entwickeln, in Handlungen umzusetzen und zu reflektieren.
- die eigenen professionellen Grenzen in der Unterstützung und Beratung von Eltern und Familien zu erkennen und auf fachkompetente Unterstützung zu verweisen.
- eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele zu überprüfen und die Einbindung externer Unterstützungssysteme hinsichtlich des eigenen Bedarfs zu beurteilen.
- Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungskonzepte gemeinsam mit dem Team zu entwickeln und reflektiert umzusetzen.
- Veränderungen in den rechtlichen, finanziellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren und als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen in der sozialpädagogischen Einrichtung zu beurteilen.

- die eigene Teamsituation auf der Grundlage von Kriterien zu analysieren, weiterzuentwickeln und ggf. Unterstützung zu organisieren.
- die Nachhaltigkeit von Prozessen der Team- und Organisationsentwicklung zu reflektieren.
- die Umsetzung von vereinbarten Erziehungs- und Bildungszielen mit allen Beteiligten zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende reflektiert ihr pädagogisches Handeln mit Bezug zur Planung sowie zur Durchführung	A ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	B nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	C selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	D selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
Berufliche Handlungen: Die Fachschülerin/ die Studierende				
plant und organisiert die Reflexion im Team	spricht mit den Beteiligten den Termin ab und bereitet den Raum vor, legt schriftliche Planung bereit	spricht mit den Beteiligten den Termin ab und bereitet den Raum vor, legt alle geforderten Materialien für alle Teilnehmer bereit z. B. <i>den individuellen Ausbildungsplan, die Planungsunterlagen</i>	spricht mit den Beteiligten den Termin ab und bereitet den Raum ziel- und methodenbezogen und mit erforderlichen Materialien für alle Teilnehmer vor z. B. <i>den individuellen Ausbildungsplan, die Planungsunterlagen</i> bespricht im Team die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit der Gruppe/Einzeln während der Reflexion	spricht mit den Beteiligten den Termin ab und bereitet den Raum ziel- und methodenbezogen und mit erforderlichen Materialien für alle Teilnehmer vor z. B. <i>den individuellen Ausbildungsplan, die Planungsunterlagen</i> organisiert mit dem Team die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit der Gruppe/Einzeln während

	nutzt die von der Fachkraft/ der Lehrkraft vorgegebene Reflexionsmethode und reflektiert mit Unterstützung einzelne Aspekte	wählt mit Unterstützung der Fachkraft/ der Lehrkraft relevante Reflexionsaspekte einer vorgegebenen Methode aus wählt mit Unterstützung eine geeignete Dokumentationsform für die Reflexion aus	entscheidet sich ggf. im Vorfeld für relevante Reflexionsaspekte und wählt eine geeignete Reflexionsmethode aus wählt selbstständig eine angemessene Dokumentationsform für die Reflexion aus	der Reflexion entscheidet sich ggf. im Vorfeld für relevante Reflexionsaspekte, begründet diese und wählt theoriegeleitet eine geeignete Reflexionsmethode aus wählt selbstständig eine angemessene Dokumentationsform für die Reflexion aus stellt einen Vorschlag für die thematisch und zeitliche Strukturierung der Reflexion vor
reflektiert analysierte personale und soziale Ausgangsbedingungen/ Ausgangssituationen³ (z. B. Gruppengröße, Alter, Geschlecht, sozio-kulturelle Bedingungen, Sprachen, Interessen und Bedürfnisse, Rol-	benennt selbstgewählte Analyseaspekte und stellt dar, wie diese berücksichtigt wurden	begründet auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen das (Nicht-) Berücksichtigen der ausgewählten Analyseaspekte	begründet auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen und selbstausgewählter Analyseaspekte deren (Nicht-) Berücksichtigen, nimmt dabei mit Bezug zu fachlichen Erklärungsansätzen z. B. Gruppen- und Teamphasen, Kommunikationsmo-	begründet und beurteilt selbstständig das (Nicht-) Berücksichtigen der ausgewählten Analyseaspekte auf der Grundlage eigener reflektierter fachlicher Erklärungsansätze

³ In das Kompetenzraster Reflexion ist zu Beginn die Reflexion der **schriftlichen** Analyse der Ausgangssituation integriert.

<i>len/Aufgaben, Kompetenzen, Lebenssituationen)</i>			<i>delle, Professionelle Beziehungsgestaltung</i>	
reflektiert analysierte institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. <i>räumliche, zeitliche, personelle, konzeptionelle Bedingungen</i>)	überprüft die für den pädagogischen Handlungsprozess bedeutsamen Rahmenbedingungen benennt einen im pädagogischen Handlungsprozess berücksichtigten Schwerpunkt der Konzeption	begründet mit Bezug zu fachlichen Beobachtungen und Planung den Einfluss ausgewählter Rahmenbedingungen für den pädagogischen Handlungsprozess erklärt den Bezug seines pädagogischen Handelns zu ausgewählten konzeptionellen Schwerpunkten	begründet theoriegeleitet mit Bezug zu fachlichen Beobachtungen und zur Planung den Einfluss ausgewählter Rahmenbedingungen begründet theoriegeleitet den Bezug seines pädagogischen Handelns zu ausgewählten konzeptionellen Schwerpunkten	beurteilt theoriegeleitet mit Bezug zu fachlichen Beobachtungen und zur Planung den Einfluss sich verändernder Rahmenbedingungen beurteilt sein pädagogisches Handeln in Bezug auf die Umsetzung wesentlicher konzeptioneller Schwerpunkte
reflektiert analysierte individuelle Voraussetzungen (z. B. <i>professionelle Haltung, Wissen und Fertigkeiten</i>)	benennt individuelle Stärken und Entwicklungspotenziale	beschreibt individuelle Stärken und Entwicklungspotenziale	beschreibt individuelle Stärken und identifiziert Entwicklungsaufgaben zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert Alternativen für die Weiterentwicklung der Bedingungsanalyse	beurteilt kritisch individuelle Stärken und formuliert konkrete Entwicklungsziele zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert Alternativen für die Weiterentwicklung der Bedingungsanalyse für unterschiedliche pädagogische Situationen

reflektiert das Verhalten der Gruppe bzw. der/des Einzelnen	beschreibt das beobachtete Verhalten der Gruppe und/oder des Einzelnen und stellt erste Vermutungen als Erklärungsansätze an	beschreibt das beobachtete Verhalten der Gruppe und des Einzelnen stellt mit unterstützenden Fragestellungen einen Bezug zu fachlichen Erklärungsansätzen her	erklärt das beobachtete Verhalten der Gruppe und des Einzelnen ressourcenorientiert auf der Grundlage fachlicher Erklärungsansätze	erklärt und begründet das Verhalten der Gruppe und des Einzelnen differenziert auf der Grundlage ausgewählter fachlicher Erklärungsansätze mit Bezug zu sich verändernden Handlungssituationen
reflektiert die ausgewählten Zielsetzungen/ Kompetenzerweiterungen	benennt die Zielsetzungen und begründet, inwiefern diese erreicht wurden überprüft mit Hilfe die Eignung der Ziele	begründet das (Nicht-) Erreichen der Zielsetzungen mit Bezug zu fachlichen Beobachtungen überprüft die Eignung der Ziele begründet die Zuordnung der Zielsetzungen zu den Kompetenzbereichen überprüft Operationalisierung der Zielformulierungen	begründet das (Nicht-) Erreichen der Zielsetzungen mit Bezug zu konkret beobachteten Entwicklungsschritten überprüft die Eignung der Ziele, deren Zuordnung zu Kompetenzbereichen und formuliert ggf. selbstständig alternative Zielsetzungen	begründet das (Nicht-) Erreichen der Zielsetzungen mit Bezug zu konkret beobachteten Entwicklungsschritten theoriegeleitet überprüft die Eignung der Ziele, formuliert und begründet alternative und weiterführende Zielsetzungen
reflektiert die Auswahl des Themas und die Sachanalyse	beschreibt die Bedeutung des Themas für die Zielgruppe	begründet die Bedeutung des Themas anhand eines Aspektes der päd. Planung und der Handlung	begründet die Bedeutung des Themas theoriegeleitet anhand mehrerer ausgewählter Aspekte der päd. Planung und der Handlung	beurteilt die Bedeutung des Themas theoriegeleitet anhand der päd. Planung und der Handlung unter Beachtung von Ziel, Inhalt

	überprüft die ausgewählten Inhalte/Methoden anhand des beobachteten Verhaltens	begründet die ausgewählten Inhalte/Methoden	begründet die ausgewählten Inhalte/Methoden theoriegeleitet erläutert ggf. Ergänzungen oder/und Alternativen	und Methode beurteilt die ausgewählten Inhalte/Methoden theoriegeleitet formuliert und begründet Entwicklungsaufgaben für die Erstellung zukünftiger Sachanalysen
reflektiert das didaktisch-methodische Vorgehen (Handlungsschritte, Methode, Sozialform)	überprüft die Abfolge der Handlungsschritte überprüft die geplanten Methoden und die Sozialformen in Bezug auf Verhalten der Zielgruppe und die Zielsetzung	wählt mit Unterstützung der Fachkraft/ der Lehrkraft relevante Handlungsschritte, Methoden und Sozialformen für die Reflexion aus begründet mit Unterstützung deren Eignung,	begründet selbstständig anhand ausgewählter fachlicher Zusammenhänge die Handlungsschritte, Methoden und Sozialformen	beurteilt selbstständig anhand wesentlicher fachlicher Zusammenhänge die Handlungsschritte, Methoden und Sozialformen zeigt begründend mögliche alternative Handlungsschritte, Methoden und Sozialformen auf
reflektiert Raumgestaltung, eingesetztes Material, benutzte Medien und Werkzeuge	beschreibt und überprüft die Raumgestaltung und die Auswahl notwendiger Medien, Materialien und Werkzeuge	begründet die Raumgestaltung und die Auswahl notwendiger Medien, Materialien und Werkzeuge im Hinblick auf fachliche Zusammenhänge	begründet die Raumgestaltung und die Auswahl notwendiger Medien, Materialien und Werkzeuge im Hinblick auf fachliche Zusammenhänge und erläutert Alternativen	beurteilt das Raumkonzept unter Beachtung des Medien-, Material- sowie Werkzeugeinsatzes im Hinblick auf fachliche Zusammenhänge und erläutert Alternativen

reflektiert die organisatorischen und persönlichen Vorbereitungen der pädagogischen Handlung	beschreibt und überprüft die Vorbereitungsschritte	erklärt den Zusammenhang zwischen organisatorischer und persönlicher Vorbereitung und der Handlung	beurteilt zielorientiert die organisatorischen und persönlichen Vorbereitungen der pädagogischen Handlung mit Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung	beurteilt zielorientiert die organisatorischen und persönlichen Vorbereitungen der pädagogischen Handlung mit Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung
reflektiert das eigene professionelle Handeln als Erzieher/in	beschreibt das eigene Handeln und setzt dieses mit Unterstützung in Bezug zur Rolle als Erzieher/in	beschreibt und bewertet mit Unterstützung das eigene professionelle Handeln <i>z. B. dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i>	beurteilt das eigene professionelle Handeln theoriegeleitet <i>z. B. dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i> zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert mit Unterstützung Alternativen	beurteilt das eigene professionelle Handeln theoriegeleitet <i>z. B. dialogische Haltung, professionelle Beziehungsgestaltung, kommunikatives Verhalten</i> zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und formuliert Alternativen
reflektiert die eigene professionelle Entwicklung	beschreibt ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu vorgegebenen Reflexionsaspekten	beschreibt ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu den ausgewählten Reflexionsaspekten formuliert mit Unterstützung Entwicklungsaufgaben	beurteilt theoriegeleitet ausgewählte Handlungskompetenzen mit Bezug zu den ausgewählten Reflexionsaspekten zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen und begründet Entwicklungsaufgaben	beurteilt theoriegeleitet und mit Bezug zur eigenen Biografie das Niveau der eigenen beruflichen Handlungskompetenz zieht selbstständig notwendige Schlussfolgerungen, begründet Entwicklungsaufgaben

				gaben und legt Schritte für die eigene Kompetenzentwicklung fest
reflektiert die eigene Reflexionskompetenz	beschreibt das eigene Reflexionsverhalten benennt die eigenen Beiträge im Reflexionsgespräch	beschreibt das eigene Reflexionsverhalten bewertet mit Unterstützung das eigene Reflexionsverhalten zieht mit Unterstützung Schlussfolgerungen für zukünftige Reflexionen	beurteilt das eigene Reflexionsverhalten nach ausgewählten Kriterien wie <i>z. B. Selbstwahrnehmung, Kommunikationsverhalten, Kritikfähigkeit, Fachlichkeit</i> zieht Schlussfolgerungen für zukünftige Reflexionen	beurteilt das eigene Reflexionsverhalten nach selbst gewählten, wesentlichen Kriterien zieht Schlussfolgerungen für die Entwicklung der eigenen Reflexionskompetenz

5 Einschätzungsbögen auf der Grundlage eines Kompetenzrasters

Einschätzungsbögen sind Diagnoseinstrumente und dienen zur differenzierteren **Reflexion des Ausprägungsgrades beruflicher Handlungskompetenz**. Neben dem Einsatz von Kompetenzrastern können mit Hilfe von Einschätzungsbögen Teilaspekte beruflichen Handelns herausgegriffen und in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden.

Sie dienen u. a. dazu:

1. konkrete Ziele der erwarteten Kompetenzentwicklung zu fokussieren,
2. den aktuellen Stand der individuellen Kompetenzentwicklung einzuschätzen,
3. ausgehend von diesem Ist-Stand individuelle Entwicklungsbedarfe abzuleiten,
4. bei mehrmaliger Erhebung des Ist-Standes (z. B. zu Anfang und am Ende des schulisch initiierten Lernprozesses) den individuellen Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen.

Einschätzungsbögen können als Selbst- bzw. Fremdeinschätzungsbögen konzipiert werden. Selbsteinschätzungsbögen sind für die Hand der Lernenden bestimmt. Fremdeinschätzungsbögen dienen den Lehrenden, Praxisanleitern/Mentoren oder "Mitlernern" als Grundlage der strukturierten Beobachtung, der Einschätzung und des Feedbacks an die Lernenden. Sinnvoll ist es beide Instrumente zu kombinieren und mit dem Nebeneinanderstellen von Selbstreflexion und Feedback zusätzlich die Selbstreflexivität der Lernenden zu stärken. Letzteres ist im Kontext der sozialpädagogischen Ausbildung doppelt attraktiv.

Einschätzungsbögen können im Ausbildungsprozess an beiden Lernorten eingesetzt werden. Sie bieten allen an der Ausbildung Beteiligten eine Unterstützung beim Erfassen der Lernausgangslage, bei der Planung der gezielten Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, können aber auch zur Lernbegleitung, Beratung und als Grundlage der Bewertung eingesetzt werden.

Im Folgenden finden sich drei Beispiele, welche aus den obenstehenden Kompetenzrastern zum Planen und Durchführen abgeleitet wurden. Es wird jeweils ein Aspekt beruflichen Handelns fokussiert.

Zu Grunde gelegt wird jeweils der Stand der Kompetenzentwicklung einer ausgebildeten Fachkraft (überwiegend rechte Spalte D im Kompetenzraster). Die Formulierungen im Tabellenkopf beziehen sich auf das Kompetenzraster und beschreiben nachvollziehbar die Niveausteigerung hin zum eigenverantwortlichen, flexiblen und reflektierten beruflichen Handeln.

Vom Kompetenzraster zum Einschätzungsbogen

Auszug aus dem Kompetenzraster: Durchführen				
	A	B	C	D
gestaltet Kommunikation	(...)	(...)	(...)	kommuniziert z.B. alters- und entwicklungsangemessen, ziel- und sachbezogen, verständlich, flexibel, dialogisch und empathisch

Auszug aus Selbsteinschätzungsbogen: Kommunikation gestalten				
bisher nicht/Nicht bewusst/Nach Vorerfahrung ...	unter Anleitung, nach Zielsetzung ...	selbständig, theoriegeleitet und reflektiert...	eigenverantwortlich, flexibel und reflektiert ...	Ziel/Berufliches Handeln Niveauausprägung: D (DQR 6)
				...kommuniziere ich <i>alters- und entwicklungsangemessen</i>
				...kommuniziere ich <i>situationsangemessen</i>
				...kommuniziere ich <i>ziel- und sachbezogen</i> verständlich



Abb. 5

5.1 Selbsteinschätzungsbogen: Kommunikation gestalten

bisher nicht/nicht bewusst/nach Vorerfahrung ...	unter Anleitung, nach Zielsetzung ...	selbständig, theoriegeleitet und reflektiert...	eigenverantwortlich, flexibel und reflektiert ...	Ziel/Berufliches Handeln Niveauausprägung: D (DQR 6)
				...kommuniziere ich <i>alters- und entwicklungsangemessen</i>
				...kommuniziere ich <i>situationsangemessen</i>
				...kommuniziere ich <i>ziel- und sachbezogen verständlich</i>
				...kommuniziere ich <i>dialogisch und empathisch</i>
				...kommuniziere ich <i>kongruent</i>
				...setze ich <i>Sprache, Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache</i> gezielt ein
				...nutze ich <i>vielfältige Kommunikationskanäle</i> (z. B. anschaulich, körpergestützt)
				... wirke ich <i>sprachanregend und sprachbildend</i>

Markieren Sie den aktuellen Stand Ihrer Kompetenzentwicklung in der entsprechenden Spalte mit **blau**. Ergänzen sie ggf. mit Notizen. Wiederholen Sie dies nach Abschluss einer Lern-/Arbeitsphase mit **grün**. Reflektieren Sie! (*Welche Veränderungen haben sich ergeben? Wie ist das von Statten gegangen? ...*) Setzen Sie sich ein Ziel für Ihre individuelle Kompetenzentwicklung (siehe Individueller Ausbildungsplan)!

5.2 Fremdeinschätzungsbogen: Kommunikation gestalten

nicht beobachtet/ Vorerfahrungen erkennbar ...	unter Anleitung, nach Zielsetzung ...	selbständig, theoriegeleitet und reflektiert ...	eigenverantwortlich, flexibel und reflektiert ...	Ziel/berufliches Handeln Niveauausprägung: D (DQR 6)
				...kommuniziert <i>alters- und entwicklungsangemessen</i>
				...kommuniziert <i>situationsangemessen</i>
				...kommuniziert <i>ziel- und sachbezogen</i>
				...kommuniziert <i>verständlich</i>
				...kommuniziert <i>dialogisch und empathisch</i>
				...kommuniziert <i>kongruent</i>
				...setzt <i>Sprache, Stimme, Mimik, Gestik</i> und <i>Körpersprache</i> gezielt ein
				...nutzt <i>vielfältige Kommunikationskanäle</i> (z. B. anschaulich, körpergestützt)
				...agiert <i>sprachanregend</i> und <i>sprachbildend</i>

Markieren Sie in der entsprechenden Spalte den beobachtbaren aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung. Nutzen Sie die Spalten als Notierhilfe.

5.3 Bewertungsbogen: *Kommunikation gestalten*

nicht beobachtet/ Vorerfahrungen erkennbar ...	unter Anleitung, nach Zielsetzung ...	selbständig, theoriegeleitet und reflektiert ...	eigenverantwortlich, flexibel und reflektiert ... (z. B. 3. Ausbildungsjahr/erwarteter Stand der Kompetenzentwicklung zur praktischen Prüfung)	Punkte	Ziel/berufliche Handlungskompetenz Niveauausprägung: D (DQR 6)
				4	...kommuniziert <i>alters- und entwicklungsangemessen</i>
				2	...kommuniziert <i>situationsangemessen</i>
				2	...kommuniziert <i>ziel- und sachbezogen</i>
				2	...kommuniziert <i>verständlich</i>
				4	...kommuniziert <i>dialogisch und empathisch</i>
				2	...kommuniziert <i>kongruent</i>
				6	...setzt <i>Sprache, Stimme, Mimik, Gestik</i> und <i>Körpersprache</i> gezielt ein
				4	...nutzt <i>vielfältige Kommunikationskanäle</i> (z. B. anschaulich, körpergestützt)
				2	...agiert <i>sprachanregend</i> und <i>sprachbildend</i>
	Datum:	Σ BE: /28		Note:	

6 Anwendungsbeispiele für die Lernorte Schule und Praxis

6.1 Gliederung der Anwendungsbeispiele

Für die Darstellung der Beispiele wurde die folgende Gliederung gewählt:

1. *Rahmenbedingungen des Lehr- Lernarrangements – Einordnung in die Ausbildung:*
Zum besseren Verständnis des Bewertungsrasters werden die Lernvoraussetzungen der Fachschülerinnen/Studierenden zusammengefasst.
2. *Berufliche Handlungssituation:*
Ausgangspunkt des Lehr-Lernarrangements ist die Darstellung eines sozialpädagogischen Handlungskontextes.
3. *Berufliche Herausforderung:*
Als Ergebnis der Analyse der beruflichen Handlungssituation stehen konkrete Problemstellungen und notwendige fachliche Perspektiven.
4. *Kompetenzraster für das Lehr- Lernarrangement:*
Aus dem Kompetenzraster Planen-Durchführen-Reflektieren werden die beruflichen Handlungen entnommen, die die Kompetenzen repräsentieren, welche die Fachschülerinnen/Studierenden in diesem Lehr-Lernarrangement entwickeln.
In einem weiteren Schritt werden in den entsprechenden Stufen des Kompetenzrasters passende Deskriptoren, bezogen auf das Lehr-Lernarrangement ausgewählt und handlungsbezogen konkretisiert.
Laut Erwartungsbild werden die anzustrebenden Niveaustufen festgelegt.
5. *Möglichkeiten der Bewertung:*
Die ausgewählten Niveaustufen werden mit Leistungspunkten versehen, die in der Summe -mit Bezug zum Entwicklungsstand der Studierenden/Fachschülerinnen- eine sehr gute Leistung darstellen. Entsprechend der Bewertungsschlüssel sind die Zuordnungen der anderen Notenstufen möglich.
6. *Hinweise für die weitere Handhabung in didaktischen Teams:*
Anhand der konkreten Anwendungsbeispiele werden Tipps zur weiteren Nutzung des Kompetenzrasters und zur vereinfachten Handhabung und Entwicklung von Bewertungsmaterialien gegeben.

6.2 Lehr- Lernarrangement: Planung einer Kinderkonferenz in der Kindertagesstätte „Kleine Forscher“

6.2.1 Rahmenbedingungen des Lehr- Lernarrangements – Einordnung in die Ausbildung

Die Lerngruppe befindet sich in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres vor der ersten Praxisphase im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder. Die Fachschülerinnen/Studierenden sollen sich mit pädagogischen Planungsprozessen auseinandersetzen und diese üben. Die Querschnittsaufgabe Partizipation soll besonders berücksichtigt werden. Im Unterricht haben sich die Fachschülerinnen/Studierenden bisher mit folgenden Themen beschäftigt:

- Beobachtung,
- Entwicklung von Zwei- bis Sechsjährigen,
- Kompetenzbegriff,
- Bildungsbereiche,
- Bild vom Kind,
- Bildungsprozesse,
- Pädagogische Handlungskonzepte (Situationsorientierter Ansatz, Offene Arbeit, Reggio-Pädagogik).

Folgende Kompetenzen aus dem Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil sollen durch das Lehr- Lernarrangement angebahnt bzw. weiterentwickelt werden:

Sozialkompetenz: Die Absolventinnen und Absolventen

- respektieren und beachten Diversität und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen und als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.
- respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern.
- haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- sehen Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern.

Selbstständigkeit: Die Absolventinnen und Absolventen

- lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen.
- reflektieren die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.
- haben die Fähigkeit berufstypische Anforderungen zu erfüllen und Tätigkeiten in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nachhaltig zu gestalten.

Wissen: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- ein vertieftes Verständnis von Bildung und Entwicklung als individuellen, lebenslangen Prozess im Rahmen ihrer sozialpädagogischen Aufgabenstellung „Bilden, Erziehen und Betreuen.“
- vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern in ausgewählte Bildungsbereichen.

Fertigkeiten: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,

- Kinder in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und in ihrer Kompetenzerweiterung zu unterstützen.
- spezifische didaktisch-methodische Konzepte in den Bildungs- und Lernbereichen adressatengerecht zu planen, durchzuführen und methodengeleitet zu analysieren.
- Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs-, Entwicklungs- und Betreuungsprozesse entfalten können.
- Handlungsmedien aus den verschiedenen Bildungsbereichen sach-, methoden- und zielgruppengerecht einzusetzen.
- die demokratischen Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte von Kindern umzusetzen.
- didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen und Bildungssituationen in den verschiedenen Bildungsbereichen für Kinder fachlich begründet einzusetzen.

6.2.2 Berufliche Handlungssituation

Die Kindertagesstätte „Kleine Forscher“ ist eine kommunale Kindertagesstätte in Koblenz. Die Einrichtung bietet Platz für 100 Kinder im Alter von einem Jahr bis sechs Jahren, 71 Kinder haben Ganztagsplätze. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt ca. 40 %; insgesamt werden neun Herkunftssprachen gesprochen. Die Einrichtung arbeitet teiloffen und nach dem Situationsorientierten Ansatz. Die Kinder sind einer Stammgruppe zugeordnet, können jedoch innerhalb festgelegter Zeiten andere Gruppenräume und Funktionsräume eigenständig nach Interessen wählen. Dazu existiert ein An- und Abmeldesystem in den Gruppen. Sie sind als Erzieher/Erzieherin in der Gruppe „Regenbogen“ eingeteilt, die den Funktionsraum „Forscherecke“ mitbetreut. In Ihrer Gruppe sind derzeit 18 Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren. Projekte finden gruppenintern aber auch gruppenübergreifend statt. Die Nestgruppe der Kindertagesstätte arbeitet hingegen geschlossen. Dort wird mit Kindern von einem bis maximal drei Jahren pädagogisch gearbeitet. Je nach Entwicklungsstand entscheiden die Erzieherinnen, wann ein Kind im Laufe des zweiten Lebensjahrs aus der Nestgruppe in eine andere Gruppe wechselt.

Der Partizipation im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung wird in der Kindertagesstätte ein hoher Stellenwert eingeräumt. Demnach sollen die Kinder an wesentlichen Entscheidungen im Alltag beteiligt werden. Jede Gruppe wählt zu Beginn eines neuen Kita-Jahres einen Gruppensprecher, der im Rahmen des Kinderparlaments bei Entscheidungen, die alle Kinder der Einrichtung betreffen, die Interessen der Gruppe vertritt. Zur Wahl stehen dazu immer die fünf- und sechsjährigen Kinder aus den jeweiligen Gruppen. Darüber hinaus finden Kinderkonferenzen sowohl mit Kleingruppen oder auch mit der Gesamtgruppe statt. Kinder und Fachkräfte können Themen in die Konferenzen einbringen.

Für die Gestaltung von Kinderkonferenzen in Kleingruppen steht in der Kindertagesstätte ein Konferenzraum bereit, der zusätzlich als Kinderbibliothek fungiert und für Bilderbuchbetrachtungen und musikalische Projekte genutzt wird. Der Raum hat eine Größe von 15 qm. Er ist mit einem Bücherregal, einem Schrank, in dem Instrumente gelagert sind, und einem Sofa eingerichtet. Zudem befinden sich dort zehn Teppichfliesen, die in einer Ecke des Raumes übereinandergestapelt liegen. Aufgrund der vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten muss der Raum im Vorfeld reserviert werden.

Aktuelle Situationen in der Einrichtung:

- In Ihrem Gruppenraum befassten sich fünf Kinder immer wieder mit dem Bau einer Marmelbahn. Dabei nutzten sie unterschiedlichste Materialien (Lego, Duplo, Schaumstoffbaublöcke, etc.). Jedoch waren sie bislang noch nicht zufrieden, da ihnen das Rollen der Marmel zu langsam erschien. Weil andere Kinder zwischenzeitlich die Bahn zerstört hatten, mussten die Kinder immer wieder neu beginnen, was für Ärger und Frust sorgte. Diese Situation war kein Einzelfall. Es kam bereits häufiger vor, dass Bauwerke der Kinder immer wieder von anderen Kindern zerstört wurden.
- Die Kindertagesstätte wurde im vergangenen Jahr um zwei Gruppen- und drei Funktionsräume erweitert. Nun geht es darum, dass das Außengelände neu angelegt werden soll. Die veralteten Spielgeräte können durch neue ersetzt werden.
- Jeden Freitag findet regelmäßig in den Gruppen ein gemeinsames Frühstück statt. In letzter Zeit beschwerten sich die Kinder über die immer gleichen Speisen. Außerdem ist der Lärmpegel besonders hoch und es gibt viele Regelüberschreitungen.
- In Anlehnung an die Reggio-Pädagogik hat das Gesamtteam der Einrichtung beschlossen, zukünftig stärker auf vorgefertigtes Spielzeug zu verzichten und dieses durch Alltags- und Naturmaterialien zu ersetzen.

Beschreibung einzelner Kinder:

- Faria (4;1 Jahre) und Illaha (5;8 Jahre) sind aus Syrien zugezogen. Die beiden Mädchen spielen häufig zusammen. Zu anderen Kindern haben sie kaum Kontakt. Ihre Deutschkenntnisse beschränken sich auf wenige Worte. Illaha zeigt Interesse an Projekten und beteiligt sich, wenn man auf sie zugeht und sie einlädt. Faria hingegen ist sehr zurückhaltend und lehnt jede Aktivität, mit Ausnahme der Zubereitung von Mahlzeiten, ab. Beide Kinder sind häufig in der Kreativwerkstatt.
- Lukas (6;0 Jahre) ist ein sehr temperamentvolles Kind und Sprecher der Regenbogengruppe. Er hat viele Ideen und ist ein beliebter Spielpartner für die anderen Kinder in der Kindertagesstätte. Derzeit zeigt er besonderes Interesse an der Entwicklung der Marmelbahn. Dabei leitet er die anderen Kinder oft an, zeigt sich auch kompromissbereit, wenn andere Kinder ihre Ideen einbringen. Oft lässt sich im Kindergartenalltag beobachten, dass er bei Streitigkeiten anderer Kinder versucht zu vermitteln, indem er Lösungsmöglichkeiten bereitstellt.
- Hannes (5;11 Jahre) ist zeitweise ebenfalls an der Entwicklung der Marmelbahn interessiert. Er bringt sich nur sporadisch mit ein. Wenn seine Ideen von anderen Kindern nicht angenommen werden, wirkt er frustriert und sucht sich neue Spielmöglichkeiten. Er hat keine festen Spielpartner und es fällt ihm schwer sich längerfristig zu konzentrieren. In Gesprächskreisen ist er häufig unruhig und kommentiert das Geschehen unaufgefordert. Hannes verfügt über ein ausgeprägtes bereichsspezifisches Wissen, wenn es um das Thema „Fußball“ geht; er kennt alle Vereine der Bundesliga. Auch beweist er im Fußballspiel viel Ausdauer.

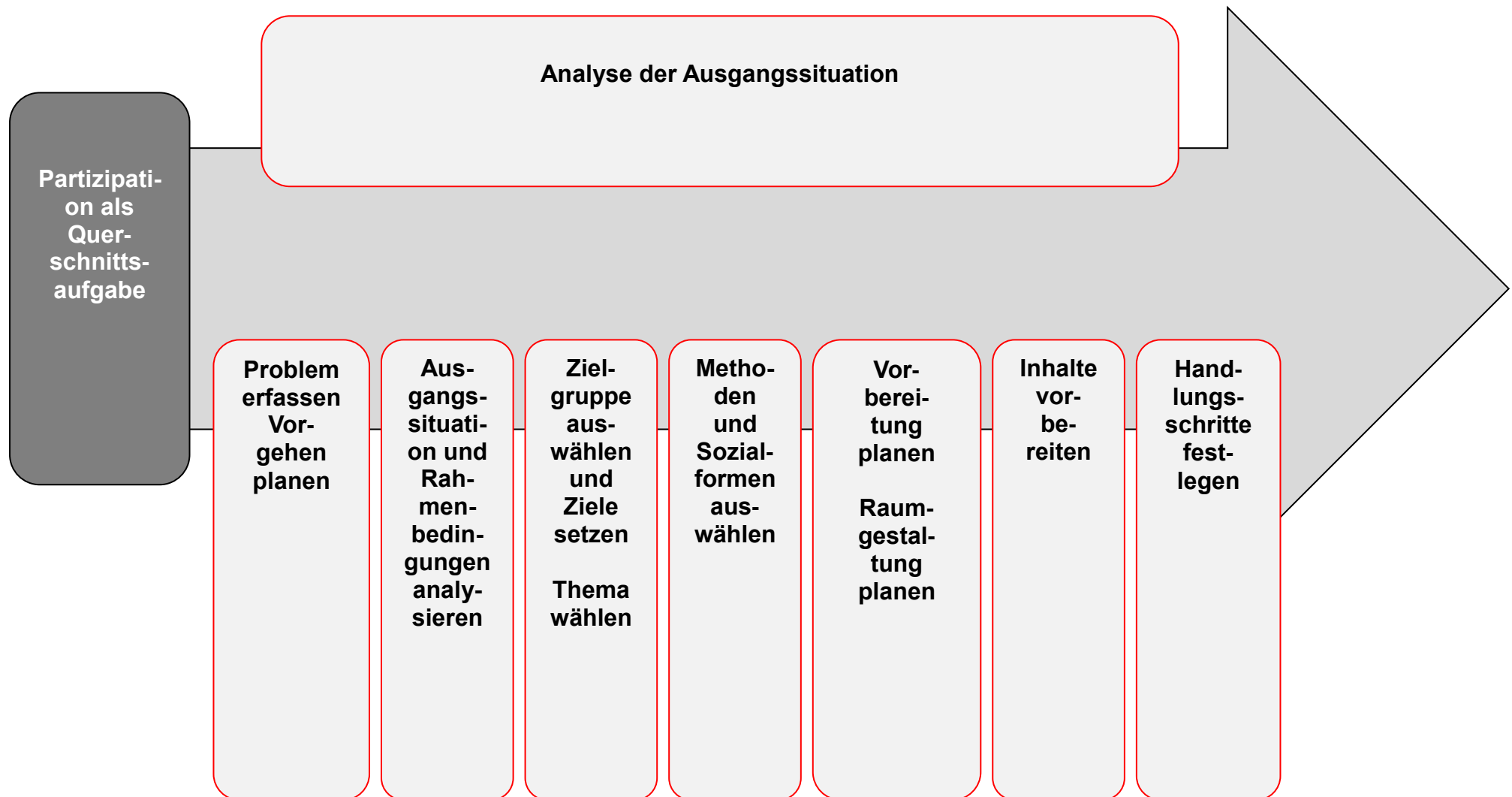
- Luca (5;2 Jahre) ist ebenfalls aktiv an der Entwicklung der Murrelbahn beteiligt. Er ist eher zurückhaltend, sehr interessiert und mit Ausdauer und Begeisterung bei der Sache. Luca ist ein guter Zuhörer, er spricht nicht viel. Er orientiert sich stark an Lukas. Bei Unstimmigkeiten hält er immer zu Lukas. Wenn dieser einen anderen Vorschlag macht, nimmt er ihn sofort an und gibt seine eigenen Ideen auf. Auch bei Abstimmungen orientiert er sich an Lukas.
- Dogan und Yusuf (6;2 und 6;0 Jahre/Migrationshintergrund) sind ebenfalls interessiert am Bau der Murrelbahn. Beide Kinder sind sehr aktiv und haben viele gemeinsame Interessen. Auch sprechen sie in der Kindertageseinrichtung eine Mischsprache aus Türkisch und Deutsch. Beide wohnen zusammen in einem Haus und die Familien sind gut befreundet, sodass sie auch außerhalb des Kitaalltags viel Zeit miteinander verbringen. In Gesprächskreisen lenken sie sich gerne gegenseitig ab. Auch beteiligen sie sich häufig gemeinsam an den gleichen Projekten. Dogan bestimmt meist den Spielort und leitet das Spielgeschehen an. Zwischen Dogan und Lukas kam es schon häufiger zu Rivalitäten bei der Anleitung des Spielgeschehens. Dogan fällt es schwer Kompromissvorschläge einzugehen. Das zeigte sich z. B. daran, dass er bei Meinungsverschiedenheiten während des Murrelbahnbaus mit Yusuf alleine eine türkische Murrelbahn bauen wollte.
- Ina (3;4 Jahre) ist sehr aktiv, interessiert und bringt sich in Gesprächskreisen gern mit eigenen Beiträgen ein. Am liebsten möchte sie bei allen Aktivitäten mitmachen, kann sich dann aber noch nicht fokussieren und lässt sich schnell von anderen Reizen ablenken. Sie erzählt viel und gern von ihren Erfahrungen und Erlebnissen; es gelingt ihr kaum sich auf andere Wortbeiträge zu beziehen. Ihre Konzentrationsspanne ist nach einigen Minuten erschöpft und sie wird unruhig.
- Alexander (5;7 Jahre) geht nach den Sommerferien in die Schule. Er ist sportlich aktiv und leitet aus Spielsituationen Bewegungsimpulse ab, z. B. aus einem Vater-Mutter-Kind-Rollenspiel entwickelt er Spring- und Tobe-Spiele durch das ganze Außengelände. Hier bieten sich ihm zu wenig Versteck- und Klettermöglichkeiten. Häufig übersieht er die kleinen Kinder und muss zur Rücksichtnahme aufgefordert werden. Dann reagiert er zornig: „Immer muss ich aufpassen, langsam machen, nicht zu wild sein!“ Wenn man ihn auf die Bedürfnisse der anderen anspricht, kann er nur selten etwas sagen.
- Max (4;6 Jahre) buddelt oft große Löcher im Rasen auf dem Außengelände. Das ist jedoch nicht erlaubt und er wird häufig zurückgehalten. Es gibt nur einen kleinen Sandbereich, der überwiegend von den Zweijährigen genutzt wird. Mit den kleinen Kindern spielt Max nicht gern, da sie keine Ideen für seine Erdlandschaften mitbringen. Wenn er nicht abgelenkt wird, entwirft er tolle Baupläne. Er wünscht sich Baufahrzeuge für den Außenbereich.
- Alina (2;5 Jahre) experimentiert gern im Wasorraum mit Wasser. Dazu bringt sie auch manchmal den Sand aus der Sandkiste in den Wasorraum mit und verstopft damit die Rohre. Sie balanciert gerne über die Bänke und die Umrandung des Sandkastens und gerät dadurch häufig in Konflikt mit den Erzieherinnen und anderen Kindern.

- Marie (4;7 Jahre) isst nie etwas beim gemeinsamen Frühstück in der Kita. Wenn es ihr im Gruppenraum zu laut ist, sucht sie sich schnell Ausweichmöglichkeiten. Während des gemeinsamen Frühstücks ist sie schweigsam und lehnt alles ab, was man ihr anbietet. Ihr mitgebrachtes Frühstück besteht häufig aus einem Wurstbrot und einer Banane oder einem Apfel.
- Serdar (5;1 Jahre) ist Einzelkind und mit seiner Familie aus Syrien zugezogen. Zuhause hat er wenig vorgefertigtes Spielzeug. Noch spricht er wenig deutsch, ist aber sprach- und kontaktfreudig. Morgens kommt er fröhlich als einer der ersten Kinder in die Kindertagesstätte und sucht sich selbsttätig Spielmaterial. Im Kontakt mit Gleichaltrigen übernimmt er vorgegebene Rollen. Im Umgang mit jüngeren Kindern ist er eher dominant. Gruppenregeln missachtet er gelegentlich, zeigt sich aber einsichtig, wenn man ihm erklärt, was er falsch gemacht hat.

Sie und Ihre Kolleginnen planen eine Kinderkonferenz.

Prozessverlauf der Handlungsphasen für die Planung einer Kinderkonferenz

Das Lehr-Lernarrangement wird nach dem Modell der vollständigen Handlung strukturiert.



Mit den Fachschülerinnen/Studierenden werden die beruflichen Herausforderungen im ersten Schritt erarbeitet, notwendige fachliche Perspektiven einer Problemlösung entwickelt.

Berufliche Handlungssituation		Wissen und Verstehen	
Informationen zu Interessen/ Bedürfnissen, Kompetenzen der Kinder	Informationen zu möglichen Themen einer Kinderkonferenz	Informationen zur Querschnittsaufgabe Partizipation und zur Kinderkonferenz	Informationen zur Planung
Analyse der Zielgruppe	Analyse - mögliche Themen für die Kinderkonferenz aus der beruflichen Handlungssituation: Nutzung der Murbelbahn, Gestaltung des Außengeländes, Planung einer neuen Frühstückssituation, Anschaffung und Nutzung von Spielzeug, Naturmaterialien, Informationen zu den Bildungsbe- reichen (didaktisch-methodische Besonderheiten)	Partizipationserfahrungen der Fachschülerinnen/Studierenden sowie deren Haltung dazu Begriffsklärung Rechtliche Dimension entwicklungspsychologische Dimension bildungstheoretische Dimension gesellschaftliche Dimension Formen der Partizipation in Tageseinrichtungen für Kinder methodische Gestaltung einer Kinderkonferenz Rolle der pädagogischen Fachkraft	Grundlage Bedingungsanalyse aus der beruflichen Handlungssituation Didaktische Grundsätze Planungsschema
Handlungsprodukt: schriftliche Planung einer Kinderkonferenz zu einem ausgewählten Thema			

6.2.4 Kompetenzraster für das Lehr- Lernarrangement

Das folgende Kompetenzraster bezieht sich auf das vorher ausgewählte Thema „Nutzung der Marmelbahn“.

Analyse der Ausgangssituation vornehmen

Die Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
analysiert die personalen und sozialen Ausgangsbedingungen/ Ausgangssituationen (z.B. Gruppengröße, Alter, Geschlecht, soziokulturelle Bedingungen, Sprachen, Interessen und Bedürfnisse, Rollen/ Aufgaben, Kompetenzen, Lebenssituationen)	benennt auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen Interessen und Bedürfnisse sowie selbstgewählte Merkmale der Gruppe/Kleingruppe/ der/des Einzelnen, z. B. <i>das Interesse einer Kleingruppe am Bau einer Marmelbahn</i>	beschreibt auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen und eines Analyserasters wesentliche Merkmale der Gruppe/Einzeller <i>z. B. Kinder haben Interesse am Bau einer Marmelbahn und dem Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien, Frustrationen der Kinder durch Zerstörung</i>	beschreibt ressourcenorientiert wesentliche Merkmale der Gruppe/ einzelner Kinder auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen, eines Analyserasters und weiterer Quellen/Materialien sowie theoretischer Modelle zieht fachliche Schluss-	beschreibt kontinuierlich und ressourcenorientiert wesentliche Merkmale der Gruppe/Einzeller, auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen, eines Analyserasters und weiterer Quellen/ Materialien sowie reflektierter theoretischer Modelle, z. B. ➤ Moderation der Kinderkonferenz

Die Fachschülerin/ die Studierende	A ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	B nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	C selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	D selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
		der Marmelbahn	folgerungen für die pädagogische Arbeit ➤ Ressource der Gruppe: standhaftes Interesse der Kinder am Bau der Marmelbahn, ➤ entwicklungspsychologische Grundlagen: kognitive Fähigkeiten Kompromisse zu schließen, ➤ ausgewählte konzeptionelle Schwerpunkte der Einrichtung: Partizipation, ➤ fachliche Schlussfolgerung: Planung einer Kinderkonferenz	➤ Strukturierung der Kinderkonferenz zieht begründet fachliche Schlussfolgerungen für die die pädagogische Arbeit beschreiben, relevante ausgewählte konzeptionelle Schwerpunkte in Bezug zur Analyse, z. B. stellen, relevante Ziele aus den Bildungsplänen in Bezug zur Analyse und ziehen fachlich begründete Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Kinderkonferenz

Die Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
analysiert die institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. räumliche, zeitliche, personelle, konzeptionelle Bedingungen)	benennt die für den pädagogischen Handlungsprozess bedeutsamen Rahmenbedingungen, z. B. einen Schwerpunkt der Konzeption	stellt ausgewählte planungsrelevante Rahmenbedingungen dar	erläutert den Einfluss ausgewählter Rahmenbedingungen auf den Planungsprozess	beurteilt den Einfluss sich verändernder Rahmenbedingungen in Bezug zur Planung stellt relevante Ziele z. B. des Bildungsplanes/der Hilfeplanung/Qualitätsentwicklung in Bezug zur Analyse

Zielgruppe auswählen

Der Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
wählt Kinder aus und beschreibt diese	wählt eine Teilgruppe bzw. einzelne Kinder aus und beschreibt sie anhand selbstgewählter Merkmale näher, z. B. <i>Kinder, die Interesse am Bau der Marmelbahn zeigen</i>	benennt und beschreibt die ausgewählte Gruppe bzw. Einzelne mit Bezug zur Bedingungsanalyse, z. B.: ➤ <i>Auswahl aller an der Situation beteiligten Kinder,</i> ➤ <i>mögliche Rollenübernahme</i>	beschreibt und begründet theoriegeleitet z. B. die Entwicklungsvoraussetzungen/ Lebenssituation/ Kompetenzen der ausgewählten Gruppe und der/des Einzelnen, z. B. <i>Lösungsorientiertes Vorgehen von Lukas als Vermittler in Konfliktsituationen</i>	begründet und beschreibt theoriegeleitet sowie ziel- und ressourcenorientiert z. B. die Entwicklungsvoraussetzungen/ Lebenssituation/ Kompetenzen der ausgewählten Gruppe und der/des Einzelnen, z. B. <i>positive Anführer-/ Sprecher-Rolle</i>

Ziele setzen

Der Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
formuliert Ziele	beschreibt und begründet grundsätzlichen pädagogischen Handlungsbedarf, <i>z. B. die Durchführung einer Kinderkonferenz als Möglichkeit der Konfliktlösung</i>	formuliert operationalisierte Ziele und ordnet diese den Kompetenzbereichen zu, <i>z. B. Personal- und Sozialkompetenz: Die Kinder beschreiben ihre Bedürfnisse und Interessen selbstständig und hören anderen zu.</i>	formuliert operationalisierte Ziele für Entwicklungsschritte bzw. Erfahrungsmöglichkeiten der Zielgruppe/der Einzelnen und begründet diese theoriegeleitet, <i>z. B. sechsjährige Kinder können die Motive anderer nachvollziehen</i>	formuliert situationsbezogen und begründet theoriegeleitet operationalisierte, an den Entwicklungsschritten bzw. Erfahrungsmöglichkeiten orientierte Ziele für die Zielgruppe/den Einzelnen, <i>z. B. Lukas übernimmt die Sprecherrolle der Gruppe und achtet darauf, dass die Gesprächsregeln eingehalten werden.</i>

Methoden- und Sozialformen auswählen

Der Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
entscheidet sich für geeignete Methoden und Sozialformen	beschreibt Methoden und Sozialformen für die Gestaltung der Kinderkonferenz, z. B. <i>Moderation mit Hilfe eines Stuhlkreises und eines Gesprächssteins</i>	ordnet adressatenbezogen geeignete Methoden/Sozialformen der Kinderkonferenz zu, z. B. <i>Moderation mit Hilfe eines Stuhlkreises und eines Gesprächssteins als Möglichkeiten der gleichberechtigten Beteiligung aller Kinder bei der Kinderkonferenz</i>	begründet analyse- und zielbezogen geeignete Methoden/Sozialformen für die Gestaltung der Kinderkonferenz, z. B. <i>Moderation mit Hilfe eines Gesprächssteins als kind- und entwicklungsgerechtes Instrument sowie als demokratisches Symbol für das Recht zu sprechen und als Hilfe für die Sprecherrolle von Lukas</i>	begründet analyse- und zielbezogen geeignete Methoden/Sozialformen für die Gestaltung der Kinderkonferenz und legt Alternativen dar, z. B. <i>alternative Methode: „Redestuhl“ und Wechsel der Sprecherrolle zwischen Lukas und Hannes nach Absprache</i>

Vorbereitung planen

Die Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
legt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte fest	benennt notwendige Vorbereitungsschritte, z. B. <i>Kollegen über die Aktivität und den Termin informieren</i>	erklärt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte, z. B. <i>Absprache mit allen betroffenen Kollegen treffen, Erläuterung des geplanten Vorhabens vornehmen</i>	legt begründet die Reihenfolge der organisatorischen und persönlichen Vorbereitung fest, z. B. <i>Absprache mit allen betroffenen Kollegen treffen, Erläuterung des geplanten Vorhabens anhand einer schriftlichen Planungsskizze vornehmen</i>	begründet in Bezug auf die eigenen Kompetenzen sowie zielorientiert, z. B. <i>Absprache mit allen betroffenen Kollegen treffen, Erläuterung des geplanten Vorhabens anhand einer schriftlichen Planungsskizze vornehmen, dabei werden Zielsetzung und Vorgehensweise begründet</i>

Raumgestaltung planen

Der Fachschüler/ die Fachschülerin	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
entscheidet über die Gestaltung des Raumes, in dem die Kinderkonferenz stattfinden soll einschließlich des Einsatzes von Medien und Materialien	benennt auf Grund der eigenen Wahrnehmung die räumliche Vorbereitung zur Gestaltung der Kinderkonferenz sowie notwendige Materialien und Medien, z. B. Reservierung des Konferenzraumes, Platz schaffen für den Gesprächskreis (Teppichfliesen), Bereitlegen des Gesprächsteins	wählt notwendige Materialien und Medien für die zu planende Kinderkonferenz auf der Basis des vorhandenen Raumkonzepts aus, z. B. Nutzung der räumlichen Ressourcen, indem das Sofa als Moderationsplatz einbezogen wird	stellt die Vorbereitung der Kinderkonferenz anhand eines begründeten Raumkonzepts unter Beachtung von Medien-, Materialeinsatz vor, z. B. nutzt Sofa als Moderationsplatz, um die Sprecherrolle sichtbar zu machen	stellt die Vorbereitung der Kinderkonferenz anhand eines begründeten Raumkonzepts unter Beachtung von Medien-, Materialeinsatz vor, zeigt mögliche Alternativen auf, z. B. zeigt die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen des Raumes auf (z. B. Bücherregale sind ablenkend) und entwickelt Vorschläge zur Veränderung des Raumes

Inhalte zum Thema darstellen

Der Fachschülerin/ die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
recherchiert und bewertet Informationen zur Gestaltung der Kinderkonferenz	stellt Informationen zum Thema der Kinderkonferenz dar, z. B. <i>stellt Informationen zum Thema Gestaltung und Umgang mit der Marmelade dar</i>	beschreibt relevante Informationen zur inhaltlichen Gestaltung der Kinderkonferenz, z. B. <i>stellt Informationen für den Ablauf der Kinderkonferenz zusammen</i>	formuliert Inhalte der Kinderkonferenz adressatengerecht, zielbezogen und strukturiert, z. B. <i>plant den inhaltlichen Verlauf der Kinderkonferenz unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und kognitiven Fähigkeiten der Kinder; damit die Kinder ihre Bedürfnisse und Gefühle äußern können.</i>	formuliert Inhalte der Kinderkonferenz fachlich reflektiert, adressatengerecht, zielbezogen und strukturiert dar und gibt weitere mögliche Informationsquellen an, z. B. <i>plant den inhaltlichen Verlauf der Kinderkonferenz, Ergebnissicherung, Verantwortlichkeiten, Dokumentation und ggf. Planung eines Projektes zum achtungsvollen Umgang miteinander.</i>

Handlungsschritte festlegen

Die Fachschülerin/die Studierende	A	B	C	D
	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende berufliche Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
legt Handlungsschritte fest und begründet diese	beschreibt einzelne Handlungsschritte, z. B. <i>Formulierung des Themas „Zerstörung der Marmelade“, benennt und ordnet die Handlungsschritte nach Einleitung, Hauptteil und Abschluss, z. B. Einleitung: s. o. Hauptteil: Erarbeitung einer Lösung, Abschluss: Lösung</i>	beschreibt einzelne Handlungsschritte, formuliert die Handlungsschritte und ordnet sie folgerichtig und adressatenbezogen, z. B. <i>Einleitung: Fachkraft berichtet über ihre Beobachtungen bzw. den Anlass der Kinderkonferenz, Hauptteil: Erarbeitung einer Lösung durch alle teilnehmenden Kinder, Abschluss: Lösung; Bewertung der Lösung durch alle Kinder</i>	beschreibt und begründet die einzelnen Handlungsschritte, z. B. die Fachkraft übernimmt die Einleitung, damit sich alle Kinder themenbezogen äußern	beschreibt und begründet die einzelnen Handlungsschritte unter Beachtung aller Bedingungen, z. B. <i>Ziele, Zielgruppe etc.</i>

	benennt einzelne Methoden, Medien, Materialien <i>z. B. Dokumentation der Lösung durch die Kinder auf einem Plakat</i>	beschreibt, wie in der <u>Einleitung</u> die Kinder motiviert und informiert werden, <i>z. B. durch Anschauungsmaterial wie ein Bild einer zerstörten Marmelbahn</i> beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird, <i>z. B. Kinder äußern ihre Wünsche und Bedürfnisse, Vorschläge der Kinder zur Konfliktlösung werden von den Kindern auf einem Plakat dokumentiert, Impulse durch den Fachschüler.</i>	stellt dar, wie in der <u>Einleitung</u> die Gruppe/ Einzelne aktiv einbezogen und motiviert und über das Vorhaben informiert werden, <i>z. B. durch Anschauungsmaterial, wie ein Bild der zerstörten Marmelbahn, Rollenspiel der betroffenen Kinder Lukas, Dogan und Yusuf, (Impulsfragen).</i> beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird.	stellt dar, wie in der <u>Einleitung</u> die Gruppe/ Einzelne aktiv einbezogen und motiviert und über das Vorhaben informiert werden beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/ Einzelnen die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird.
		stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien <i>z. B. zur Demonstration eingesetzt werden</i>	stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien <i>z. B. zur Demonstration eingesetzt werden</i>	stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien <i>z. B. zur Demonstration eingesetzt werden, z. B. partizipative Methode: Konsensverfahren, Dokumentationsmethode: Visualisierung auf dem Plakat, Methode der Gesprächsführung: Ge-</i>

				<i>sprächsstein</i>
		beschreibt im <u>Abschluss</u> wie das Ende methodisch gestaltet werden soll, <i>z. B. eine Konfliktlösung über Konsensentscheidung durch das Legen von Muggelsteinen auf die Lösungsvorschläge.</i>	beschreibt im <u>Abschluss</u> , wie das Ende methodisch gestaltet werden soll, <i>z. B. alle Kinder bewerten die Lösung, indem sie sich dazu äußern</i>	beschreibt im <u>Abschluss</u> , wie das Ende methodisch gestaltet werden soll.
		begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu ausgewählten Begründungsebenen, <i>z. B. zu den Interessen und Bedürfnissen der Gruppe/Einzeller</i> zu sachlogischen Zusammenhängen (z. B. Hygiene, Raum).	begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu ➤ der Zielsetzung: z. B. <i>durch Moderationsimpulse werden die Perspektiven der Kinder untereinander in Bezug gesetzt,</i> ➤ den Bedürfnissen der Gruppe/Einzeller: z. B. <i>jeder erhält die Möglichkeit seine Frustrationen zu äußern,</i> ➤ didaktischen Prinzipien, z. B. <i>Anschaulichkeit durch das adressatengerechte Gestalten der Plakate</i> ➤ den Interessen/ Kompetenzen der Zielgrup-	stellt dar, wie der Kompetenzzuwachs der Gruppe/ Einzelner gemeinsam zusammengefasst wird und wie ein positives Feedback gegeben wird, <i>z. B. eine Konfliktlösung über Konsensentscheidung herbeiführen; das Feedback zur Entscheidung mit Hilfe von Emotionskarten ermöglichen;</i> stellt dar, wie die Überleitungen zwischen den einzelnen Phasen gestaltet werden, z. B. <i>indem der Fachschüler/die Fachschülerin die neue Phase durch Impulsen</i>

			pe/Einzelter: z. B. Lukas übernimmt die Moderatorenrolle, dadurch lernt er sich mit Lösungsvorschlägen zurück zu nehmen und andere Kinder kommen zu Wort, ➤ sachlogischen Begründungen: z. B. Sicherheit, Hygiene, räumliche Bedingungen, Zeitplanung.	einleitet, plant ausgewählte, alternative Handlungsschritte, z. B. plant, dass alle Kinder Ihre Idee malen und diese dann auf ein gemeinsames Plakat geklebt werden, begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu ➤ der Zielsetzung ➤ den Bedürfnissen der Gruppe/ Einzelnen ➤ der eigenen partizipativen Haltung: z. B. Bild vom Kind, ➤ didaktischen Prinzipien, ➤ den Interessen/ Kompetenzen der Zielgruppe/ Einzelner, ➤ sachlogischen Begründungen, ➤ ausgewählten Querschnittsaufgaben, z. B. Sprachbildung.
			zeigt auf, an welchen Stellen Kompetenzen erweitert werden, z. B. un-	zeigt auf, an welchen Stellen Kompetenzen erweitert werden

			<i>terschiedliche Perspektiven wahrnehmen, Empathie für die Gruppe derjenigen entwickeln, deren Murelbahn zerstört wurde, allgemeine Regeln der Gesprächsführung einhalten im gesamten Prozess „Kinderkonferenz“</i>	
--	--	--	--	--

6.2.5 Möglichkeiten der Bewertung

Zur Leistungsbewertung werden die oben farblich markierten beruflichen Handlungen zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung als erwartete Leistungen auf den erwarteten unterschiedlichen Niveaustufen bestimmt. Für jede berufliche Handlung werden je nach Schwierigkeitsgrad und Komplexität Punkte verteilt. Aus der Summe der Punkte ergibt sich die Note.⁴ Die Gewichtung der Punkteverteilung ist ebenfalls als ein Vorschlag zu verstehen und kann von einzelnen Schulen unterschiedlich vorgenommen werden. In diesem Ausbildungsabschnitt liegt der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung auf Auswahl, Darstellung und Begründung von Handlungsschritten. Entsprechend werden hier höhere Punktzahlen vergeben.

Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende plant ihr pädago- gisches Handeln.	erwartete Leistung	erwar- tete Pkt.	er- reich- te Pkt.
Berufliche Hand- lungen: Die Fachschülerin/ die Studierende			
analysiert die personalen und sozialen Aus- gangsbedingun- gen/ Ausgangssi- tuationen (z. B. Gruppengrö- ße, Alter, Ge- schlecht, soziokul- turelle Bedingun- gen, Sprachen, In- teressen und Be- dürfnisse, Rol- len/Aufgaben, Kompetenzen, Le- benssituationen)	beschreibt ressourcenorientiert wesentliche Merkmale der Gruppe/ einzelner Kinder auf der Grundlage fachlicher Beobachtungen, eines Analyserasters und weiterer Quellen/Materialien sowie theoretischer Modelle zieht fachliche Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit ➤ <i>Ressource der Gruppe: standhaftes Interesse der Kinder am Bau der Murel- bahn,</i> ➤ <i>entwicklungspsychologische Grundlagen: kognitive Fähigkeiten Kompromisse zu schließen,</i> ➤ <i>ausgewählte konzeptionelle Schwerpunkte der Einrichtung: Partizipation,</i> <i>fachliche Schlussfolgerung: Planung einer Kinderkonferenz.</i>	8 Pkt.	
analysiert institutionelle Rahmenbedin-	erläutert den Einfluss ausgewählter Rahmenbedingungen auf den Planungsprozess	5 Pkt.	

⁴ Da die Punktezuordnung zu Notenstufen in jedem Bundesland anders vorgenommen wird, erhebt die hier vorgenommene keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und muss angepasst werden, z. B. an die im Bundesland gängigen oder an die Punkteverteilung im Leistungskonzept der jeweiligen Schulen.

gungen (z. B. räumliche, zeitliche, personelle, konzeptionelle Bedingungen)			
wählt Kinder als Zielgruppe für ihr/sein pädagogisches Handeln aus und beschreibt diese	beschreibt und begründet theoriegeleitet z. B. die Entwicklungsvoraussetzungen/ Lebenssituation/ Kompetenzen der ausgewählten Gruppe und der/ des Einzelnen, z. B. <i>lösungsorientiertes Vorgehen von Lukas als Vermittler in Konfliktsituationen.</i>	8 Pkt.	
formuliert Ziele	formuliert operationalisierte Ziele und ordnet diese den Kompetenzbereichen zu, z. B. <i>Personal- und Sozialkompetenz: Die Kinder beschreiben ihre Bedürfnisse und Interessen selbstständig und hören anderen zu.</i>	10 Pkt.	
entscheidet sich für geeignete Methoden und Sozialformen	ordnet adressatenbezogen geeignete Methoden/Sozialformen der Kinderkonferenz zu, z. B. <i>Moderation mit Hilfe eines Stuhlkreises und eines Gesprächssteins als Möglichkeiten der gleichberechtigten Beteiligung aller Kinder bei der Kinderkonferenz.</i>	8 Pkt.	
legt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte fest	erklärt organisatorische und persönliche Vorbereitungsschritte, z. B. <i>Absprache mit allen betroffenen Kollegen treffen, Erläuterung des geplanten Vorhabens vornehmen.</i>	3 Pkt.	
entscheidet über Raumgestaltung einschließlich Einsatz von Medien, Material und Werkzeug	stellt die Vorbereitung der Kinderkonferenz anhand eines begründeten Raumkonzepts unter Beachtung von Medien-, Materialeinsatz vor, z. B. <i>nutzt Sofa als Moderationsplatz, um die Sprecherrolle sichtbar zu machen.</i>	3 Pkt.	
recherchiert und bewertet Informationen zum Thema	formuliert Inhalte der Kinderkonferenz adressatengerecht, zielbezogen und strukturiert, z. B. <i>plant den inhaltlichen Verlauf der Kinderkonferenz unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und kognitiven Fähigkeiten der Kinder; Gesprächsrunde, damit die Kinder ihre Bedürfnisse und Gefühle äußern können</i>	15 Pkt.	
legt Handlungsschritte fest und	beschreibt einzelne Handlungsschritte, formuliert die Handlungsschritte und ordnet sie	25 Pkt.	

begründet diese	folgerichtig und adressatenbezogen, z. B. <i>Einleitung: Fachkraft berichtet über ihre Beobachtungen bzw. den Anlass der Kinderkonferenz,</i> <i>Hauptteil: Erarbeitung einer Lösung durch alle teilnehmenden Kinder,</i> <i>Abschluss: Lösung; Bewertung der Lösung durch alle Kinder</i> beschreibt, wie in der <u>Einleitung</u> die Kinder motiviert und informiert werden, z. B. durch Anschauungsmaterial wie ein Bild einer zerstörten Marmeladebahn beschreibt, wie im <u>Hauptteil</u> mit der Gruppe/Einzeln die Vorgehensweise schrittweise erarbeitet wird, <i>z. B. Kinder äußern ihre Wünsche und Bedürfnisse, Vorschläge der Kinder zur Konfliktlösung werden von den Kindern auf einem Plakat dokumentiert, Impulse durch den Fachschüler</i> stellt dar, welche Methoden, Medien, Materialien z. B. zur Demonstration eingesetzt werden beschreibt im <u>Abschluss</u>, wie das Ende methodisch gestaltet werden soll, <i>z. B. eine Konfliktlösung über Konsentscheidung durch das Legen von Marmeladesteinen auf die Lösungsvorschläge.</i>		
	begründet die Handlungsschritte fachlich mit Bezug zu ausgewählten Begründungsebenen, <i>z. B. zu den Interessen und Bedürfnissen der Gruppe/Einzeln</i> <i>zu sachlogischen Zusammenhängen (z. B. Hygiene, Raum).</i>	15 Pkt.	

6.2.6 Hinweise für die weitere Handhabung in didaktischen Teams:

Das Kompetenzraster kann, wie oben vorgestellt, Grundlage der Bewertung/Beurteilung sein. Es dient dadurch der Leistungsorientierung der Fachschülerinnen/Studierenden. Das didaktische Team plant gemeinsam, welche Kompetenzen erwartet werden und in welchen Handlungen diese gezeigt werden sollen. Den Fachschülerinnen/Studierenden wird anhand von Deskriptoren transparent, welche Kompetenzen Sie am Ende der Lernsituation entwickelt haben sollten.

Diese Kompetenzraster können auch mit den Fachschülerinnen/Studierenden gemeinsam entwickelt werden. So sind diese in der Lage sich mithilfe des Kompetenzrasters selbst zu reflektieren und können ihre Leistung sowie ihre Entwicklungsaufgaben selbst einschätzen. Diese Selbstwahrnehmung kann mit der Fremdwahrnehmung der Betreuungslehrerinnen und Mentorinnen am Lernort Praxis abgeglichen werden. Möchte man die Kompetenzentwicklung für diese Lernsituation in geeigneten aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen betrachten, so gibt es die Möglichkeit, auf der Basis der als Ergebnis definierten Kompetenzen (hier beispielsweise die rote Markierung) ein eigenes Raster mit Niveaustufen zu entwickeln. Es findet eine gemeinsame Kompetenzentwicklungsplanung statt, wie sie in der Lernfelddidaktik vorgesehen ist.

In dem Anwendungsbeispiel können die Fachschülerinnen/Studierenden in der Planungsphase mithilfe der vorgegebenen Kompetenzen aus dem Qualifikationsprofil zusammen mit den Lehrkräften unter Vorgabe von Beispielen den erwarteten Kompetenzzuwachs z. B. selbst festlegen. Die Handlungsprodukte des Lernarrangements werden ebenfalls mithilfe des Rasters bewertet und zeigen den Leistungsstand der Fachschülerinnen/Studierenden. Am Ende können mithilfe des Bewertungsrasters Selbst- und Fremdeinschätzung gegenübergestellt werden.

6.3 Lehr- Lernarrangement "Durchführung eines Projektes in einer Wohngruppe (Hilfen zur Erziehung) im Rahmen der Praktischen Ausbildung "

6.3.1 **Rahmenbedingungen des Lehr- Lernarrangements – Einordnung in die Ausbildung**

Erste praktische Erfahrungen im sozialpädagogischen Berufsfeld wurden von den Studierenden bereits erworben. Die im Beispiel dargestellte berufliche Handlungssituation wird im zweiten Ausbildungsjahr in der Praxis bearbeitet. Die Studierenden haben die Aufgabe, ein Projekt durchzuführen. Mit dem Thema „Projektarbeit“ haben sich die Studierenden im Vorfeld im Unterricht auseinandergesetzt. Aufgrund dieser Vorerfahrungen und des Ausbildungsstandes der Studierenden wird für die Einschätzung der Kompetenzentwicklung im Kompetenzraster überwiegend die Niveaustufe C als Entwicklungsziel gewählt.

Mit Hilfe des Kompetenzrasters wird eine Einheit der Durchführung des Projektes bewertet.

Da sich die berufliche Handlungssituation für jede Fachschülerin/Studierende in der Praxis anders darstellt, wird in diesem Fall das Kompetenzraster nicht konkretisiert. Im Folgenden wird zum besseren Verständnis exemplarisch eine mögliche Praxissituation vorgestellt.

Die folgenden Kompetenzen zeigen die Fachschülerinnen/Studierenden in der **Durchführung:**

Kompetenzen (Auszug aus dem Q-Profil)

Professionelle Haltung: Die Absolventinnen und Absolventen

- respektieren und beachten Diversität und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen und als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.
- respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und Jugendlichen.
- haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- sehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen.
- reflektieren die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.
- haben die Fähigkeit berufstypische Anforderungen zu erfüllen und Tätigkeiten in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nachhaltig zu gestalten.

Fachkompetenz: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- fachtheoretisches Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen.
- vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ausgewählte Bildungsbereichen.
- breites und integriertes Wissen über Gruppenpsychologie sowie über die Gruppenarbeit als klassische Methode der Sozialpädagogik.
- breites und integriertes Wissen über Bindungstheorien und entwicklungsförderliche pädagogische Beziehungsgestaltung.

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten

- Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene professionelle Handeln systematisch zu beobachten, zu analysieren und zu beurteilen.
- professionelle Beobachtungsverfahren für die sozialpädagogische Praxis begründet auszuwählen und für die Planung pädagogischer Prozesse zu nutzen.
- spezifische didaktisch-methodische Konzepte in den Bildungs- und Lernbereichen adressatengerecht zu planen, durchzuführen und methodengeleitet zu analysieren.
- Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs-, Entwicklungs- und Betreuungsprozesse entfalten können.
- die demokratischen Beteiligung- und Mitwirkungsrechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzusetzen.
- didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen und Bildungssituationen in den verschiedenen Bildungsbereichen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene fachlich begründet einzusetzen.

6.3.2 Berufliche Handlungssituation

Sie (22 Jahre) arbeiten als Praktikantin in einer Außenwohngruppe eines großen Jugendhilfeträgers. Im Team der Einrichtung arbeiten mit Ihnen zwei Erzieherinnen, eine Sozialpädagogin als Gruppenleitung und eine Hauswirtschafterin. Die Wohngruppe ist in einem Einfamilienhaus mit einem großen Garten in einem ruhigen Stadtteil einer Großstadt untergebracht. Im Garten befindet sich ein Geräteschuppen, welcher regelmäßig genutzt wird, da die Wohngruppe sich selbstständig um die Pflege des Gartens kümmern muss.

Die Wohngruppe bietet Platz für acht Kinder und Jugendliche. Vor vier Wochen sind zwei Plätze in der Wohngruppe neu besetzt worden, da die beiden ältesten Jugendlichen die Wohngruppe verlassen haben und nun in einer Verselbständigungsgruppe leben. Die übrigen Kinder und Jugendlichen leben seit ca. 1;5 Jahren zusammen. Die frei gewordenen Plätze wurden durch das Geschwisterpaar Burak (9;7 Jahre) und Sophie (12;11 Jahre) belegt.

Über das eingezogene Geschwisterpaar Burak (9;7 Jahre) und Sophie (13;11 Jahre) ist Folgendes bekannt:

Die Aufnahme in die Wohngruppe musste dringend erfolgen, da die Mutter nach der Trennung von Buraks Vater einen stationären Aufenthalt in der Psychiatrie benötigte. Sophies Vater ist nicht bekannt. Buraks Vater hält regelmäßigen Telefonkontakt zu seinem Sohn. Die Kinder wurden bis zur Aufnahme in die Wohngruppe von der gemeinsamen Großmutter betreut, die aber mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder zunehmend überfordert war.

Sophie und Burak haben eine enge und vertrauensvolle Beziehung – auch wenn Sophie immer öfter eigene Wege geht und sich sehr gerne mit gleichaltrigen Jugendlichen aus ihrer Klasse trifft. Beim Abendessen wählt sie Gemüse und Salat und lehnt es ab Brot zu essen. Sie möchte sich in einem Fitness-Studio anmelden und joggt gerne.

Burak spielt gern Ballspiele und guckt bei den Spielen von Max und Kurtulus zu. Oft sitzt er im Gruppenraum und schaut Serien im Abendprogramm. Neulich hat er dem Erzieher gezeigt, wie man eine App programmiert, da er eine Medien-AG in der Schule besucht.

In der Gruppe leben:

Niels (13;4 Jahre alt) besucht eine Schule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Er spielt leidenschaftlich Fußball im örtlichen Verein und ist großer Fan vom FC Bayern München. Neben seiner Leidenschaft für Fußball, beschäftigt er sich allein im Garten.

Christina (14;9 Jahre alt) besucht die gleiche Schule wie Niels. Sie hört oft laute Musik und kocht des Öfteren für die Gruppe. Dabei bestimmt sie die Gerichte und die Organisation der Mahlzeiten. Zunehmend kommt es dabei zu Konflikten mit den anderen.

Anna (7;11 Jahre alt) ist Christinas Schwester und versucht bei Konflikten zwischen Christina und der Gruppe zu vermitteln. Wenn die Konflikte eskalieren, zieht sie sich in ihr Zimmer zurück und weint. Anna ist eine gute Schülerin und ist im Turnverein.

Max (8;11 Jahre alt) ist in der dritten Klasse und geht zurzeit ungern in die Schule, da er mit einigen Jungen aus seiner Klasse auf dem Schulhof regelmäßig in Streit gerät. Es kommt häufig zu diesen Konflikten, weil er seine Ideen bei Spielen durchsetzen will. In der Gruppe würde er am liebsten den ganzen Tag die Playstation der Gruppe in Beschlag nehmen. Er lässt sich aber von Kurtulus (9;2 Jahre alt) zum gemeinsamen Spielen im Garten animieren.

Kurtulus ist ein beliebter Spielpartner, da er gute Ideen und vielfältige Interessen hat. Wenn Max beispielsweise unbedingt Fifa auf der Playstation spielen möchte, macht er mit und diskutiert nicht lange bei der Auswahl der Mannschaften.

Fatmire (11;10 Jahre alt) besucht die 6. Klasse eines Gymnasiums. Sie ist sehr ehrgeizig und ordentlich. Sie besucht den benachbarten Pferdehof, kümmert sich regelmäßig um die Tiere und hat vor einigen Monaten an einer Futterkrippe mitgebaut. Sie möchte am liebsten schnell wieder zurück zu ihrer Mutter ziehen, welche sie einmal monatlich unbegleitet besuchen darf. In Konfliktsituationen innerhalb der Gruppe zeigt sie sich als lösungsorientierte Vermittlerin.

Sie haben mit dem Team zur Unterstützung der Gruppenentwicklung die Gestaltung des Gartens durch die Kinder und Jugendlichen planen lassen. Es sollen ein Hochbeet für Gemüse und Kräuter und ein Ballspielgelände entstehen.

6.3.3 Berufliche Herausforderungen

Im Rahmen der Analyse der beruflichen Handlungssituation können verschiedene Herausforderungen benannt werden: z. B.

- Die Planung der Kinder und Jugendlichen umzusetzen (Durchführung der Gartenumgestaltung mit den Kindern und Jugendlichen).
- Durchführung eines Teilschrittes des Projekts in der Außenwohngruppe bei einem Lehrerbesuch.

6.3.4 Kompetenzraster für das Lehr- Lernarrangement

In dieser beruflichen Ausbildungssituation geht es um die Bewertung der Durchführung eines Handlungsschrittes des Projekts.

In dem gezeigten Handlungsschritt der Projektarbeit mit einer Teilgruppe wird der Bau der Tore für den Ballspielplatz geplant. Folgende Kinder wollen sich daran beteiligen: Burak, Fatmire, Niels, Max, Kurtulus und Anna.

Die Fachschüler/Studierende beschreibt für sein Lehr-/Lernarrangement die Kompetenzen, deren Entwicklung unterstützt werden sollen:

Gruppe:

Sozialkompetenz

Beispiel:

Die Kinder kommunizieren miteinander, indem sie gemeinsam die Herstellung der Tore planen.

Selbstkompetenz

Beispiel:

Alle Kinder und Jugendlichen erleben sich als handlungsfähig und entwickeln ihre Organisationsfähigkeit weiter, indem sie sich am Planungsprozess für die Tore aktiv beteiligen.

Sach- und Methodenkompetenz

Beispiel:

Die Kinder/Jugendlichen verfügen über Wissen über das Bauen von Toren, indem sie mit Unterstützung Bauanleitungen nachvollziehen.

Individuelle Kompetenzen:

Sozialkompetenz

Beispiel:

Burak tritt in Kontakt mit den anderen Jungen, indem er seine Computerkenntnisse beim Zeichnen einer Skizze für die Tore einbringt.

Selbstkompetenz

Beispiel:

Max zeigt sich offen gegenüber den Vorstellungen der anderen Jungen, indem er ihnen zuhört und an der Planung der Tore konstruktiv teilnimmt.

Sach- und Methodenkompetenz

Beispiel:

Fatmire verfügt über erweitertes Wissen zum Bau mit Holz, indem sie bereits Gelerntes anwendet und an das neue Ziel anpasst.

Kompetenzraster Durchführen

	A	B	C	D
Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende gestaltet ihr pädagogisches Handeln.	ganzheitliches berufliches Handeln auf der Grundlage individuellen Wissens und beruflicher Vorerfahrungen	nachvollziehendes berufliches Handeln in erweiterten beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln nach Einsicht in komplexe und umfassende beruflichen Anforderungen	selbstständiges, reflektiertes Handeln und eigenverantwortliche flexible Prozesssteuerung im sich verändernden komplexen Handlungsfeld (Niveau DQR 6)
Berufliches Handeln Die Fachschülerin/ die Studierende				
bereitet die Umgebung vor und trifft Absprachen.	gestaltet den Raum mit Unterstützung der Fachkraft handlungsbezogen informiert sich bei der Fachkraft	gestaltet den Raum nach pädagogischen Vorgaben der Fachkraft selbstständig handlungsbezogen trifft Absprachen mit Unterstützung der	gestaltet den Raum selbstständig handlungs- und zielbezogen sowie anregend z. B.: <i>interessenbezogen, (geschlechter- und kulturensibel, ästhetisch), selbsttätigkeits- und kommunikationsfördernd,</i> trifft selbstständig Absprachen	gestaltet den Raum selbstständig, handlungs- und zielbezogen sowie anregend z. B.: <i>interessenbezogen, geschlechter- und kulturensibel, ästhetisch, selbsttätigkeits- und kommunikationsfördernd</i> trifft selbstständig und rechtzeitig Absprachen

	stellt funktionsbereite Materialien, Medien und Werkzeuge bereit	Fachkraft stellt funktionsbereite Materialien, Medien und Werkzeuge bereit	stellt eigenverantwortlich funktionsbereite Materialien, Medien und Werkzeuge bereit	mit allen Beteiligten stellt eigenverantwortlich funktionsbereite Materialien, Medien und Werkzeuge bereit hält selbstständig Alternativen vor
begleitet und führt pädagogische Prozesse (z. B. Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispielsituationen, Entwicklungsgespräche, Teamberatungen)	gibt Instruktionen und lässt Konstruktionsprozesse zu nimmt sich in Phasen der Selbsttätigkeit/ erlebter Selbstwirksamkeit der Gruppe/Einzelter zurück begleitet Prozesse in einer Teilgruppe und mit Einzelnen zielbezogen	gibt Instruktionen und greift Konstruktionsprozesse situationsangemessen auf nimmt sich in Phasen der Selbsttätigkeit/ erlebter Selbstwirksamkeit der Gruppe/Einzelter zurück und beobachtet gezielt begleitet Prozesse in einer Gruppe und mit Einzelnen dialogisch und zielbezogen	gibt Instruktionen und greift Konstruktionsprozesse situationsangemessen und entwicklungsfördernd auf unterstützt adressaten- und situationsangemessen Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeitserleben und beobachtet gezielt initiiert und begleitet Prozesse in einer Gruppe/mit Einzelnen dialogisch, zielbezogen, ko-konstruierend und inklusiv	gestaltet eine adressaten- und situationsangemessene Balance zwischen entwicklungsfördernder Konstruktion, Ko-Konstruktion und Instruktion initiiert adressaten- und situationsangemessen Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeitserleben und beobachtet gezielt initiiert und begleitet Prozesse in einer Gruppe/mit Einzelnen dialogisch, zielbezogen, ko-konstruierend und inklusiv

	bietet geplante Beteiligungsmöglichkeiten an	bietet situationsangemessene Beteiligungsmöglichkeiten an, lässt Autonomiebestrebungen zu	beteiligt zielorientiert und situationsangemessen, unterstützt Autonomiebestrebungen	beteiligt zielorientiert und situationsangemessen, fordert entwicklungsfördernd Autonomiebestrebungen heraus
gestaltet Kommunikation	kommuniziert z. B. alters- und situationsangemessen und empathisch setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik zielgruppenbezogen in vorbereiteten Situationen gezielt ein	kommuniziert z. B. alters- und situationsangemessen, sachbezogen, verständlich, dialogisch und empathisch setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik in Standardsituationen gezielt ein ist dabei sprachliches Vorbild	kommuniziert z. B. alters- und entwicklungsangemessen situationsangemessen, sachbezogen, verständlich, dialogisch und empathisch kommuniziert kongruent setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik und Körpersprache gezielt ein, ist durchgängig sprachliches Vorbild	kommuniziert z. B. alters- und entwicklungsangemessen situationsangemessen, ziel- und sachbezogen, verständlich, flexibel, dialogisch und empathisch kommuniziert kongruent setzt Sprache, Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache gezielt ein, nutzt vielfältige Kommunikationskanäle (z. B. körpergestützt, anschaulich, Bildkarten, Dolmetscher) flexibel wirkt sprachbildend
gestaltet die pädagogische Beziehung	gestaltet Beziehungen wertschätzend und	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empa-	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empa-	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empa-

	empathisch besitzt den Überblick über die Teilgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> setzt mit Unterstützung der Fachkraft Grenzen wendet bekannte Regeln und unterstützende Erziehungsmaßnahmen an	thisch und kongruent besitzt den Überblick über die Teilgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> setzt Grenzen achtet auf Einhaltung bekannter Regeln und wendet unterstützende Erziehungsmaßnahmen an	thisch, ressourcenorientiert und kongruent sowie inklusiv z. B.: <i>geschlechts- und kultursensibel</i> besitzt den Überblick über die Gesamtgruppe, geht bewusst situationsangemessen auf einzelne Gruppenmitglieder ein agiert grenzsetzend und autonomiefördernd achtet auf das selbstständige Einhalten der verabredeten Regeln nutzt zielgerichtet unterstützende Erziehungsmaßnahmen tritt sicher auf	thisch, ressourcenorientiert und kongruent, achtsam, partizipativ sowie inklusiv z. B.: <i>geschlechts- und kultursensibel</i> besitzt auch in herausfordernden Situationen den Überblick über die Gesamtgruppe, z. B.: <i>Sitzordnung, Positionierung im Raum, individuelle Ansprache</i> agiert angemessen grenzsetzend und gezielt autonomiefördernd fördert das selbstständige Einhalten verabredeter Regeln nutzt zielgerichtet, adressaten- und situationsangemessen unterstützende Erziehungsmaßnahmen tritt klar und souverän auf,
--	--	---	--	---

	unterstützt /beachtet soziale Beziehungen innerhalb der Teilgruppe zeigt Nähe und wahrt Distanz setzt ausgewählte gesprächsfördernde Methoden ein	fördert Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz adressatenangemessen setzt zielgruppenangemessene gesprächsfördernde Methoden ein	fördert Eingebunden- sein und Selbstwirk- samkeit innerhalb der Gruppe gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz adressaten- und situa- tionsangemessen setzt zielbezogen, ziel- gruppen- und situa- tionsangemessen ge- sprächsfördernde Me- thoden ein	fördert eine inklusive Haltung innerhalb der Gruppe z. B.: <i>bezogen auf Geschlecht, Her- kunft, Alter, Behinde- rung, Krankheit, Bega- bung</i> gestaltet das Verhält- nis von Nähe und Dis- tanz, auch in heraus- fordernden Situatio- nen, adressaten- und situationsangemessen setzt zielbezogen, zielgruppen- und situa- tionsangemessen ge- sprächsfördernde Me- thoden ein
gestaltet den Übergang in den geplanten pädagogischen Prozess z. B. Lehr- Lernarrangements, Alltags- situationen, Freispielsitua- tionen, Entwicklungsge- spräche, Teambesprechungen	assistent der Fachkraft oder nutzt vorhandene Rituale benennt das Thema	setzt Gruppen-, Team- kultur und vorhandene Regeln um lädt die Zielgrup- pe/Einzelne ein beschreibt Ziele und	knüpft an Gruppen-, Teamkultur und vor- handene Regeln an informiert die Zielgrup- pe/Einzelne rechtzeitig initiiert Rituale lädt die Zielgrup- pe/Einzelne ein erklärt Ziele und Vor-	gestaltet partizipativ Gruppen-, Teamkultur und Regeln informiert die Zielgrup- pe/Einzelne rechtzeitig initiiert Rituale gewinnt Aufmerksam- keit und Interesse der Zielgruppe/Einzelne und lädt sie ein erklärt Ziele und Vor-

		Vorgehen	gehen motiviert	gehen interagiert situations- angemessen und be- dürfnisorientiert
setzt geplante Handlungs- schritte situativ um	handelt zielorientiert, planmäßig und struktu- riert weicht vom geplanten Verlauf mit Unterstüt- zung der anleitenden Fachkraft ab	handelt zielorientiert, planmäßig und struktu- riert, zielgruppenange- messen erkennt Veränderungen und reagiert darauf	handelt zielorientiert, planmäßig und struktu- riert, zielgruppen- und situationsangemessen erkennt Veränderungen in Bezug auf die Pla- nung reagiert wertschätzend und achtsam	handelt zielorientiert, planmäßig und struktu- riert, zielgruppen- und situationsangemessen identifiziert bedeutsa- me Veränderungen in Bezug auf die Planung und reagiert, wert- schätzend, achtsam, flexibel und kreativ,
gestaltet den Übergang zum Abschluss des geplanten pädagogischen Prozesses z. B. Lehr- Lernarrangements, Alltags- situationen, Freispielsitua- tionen, Entwicklungsge- spräche, Teambesprechungen	nutzt vorhandene Ritu- ale zum Feedback z. B. <i>Wertschätzen der Er- gebnisse bzw. des Ver- laufs</i>	setzt konkrete Impulse zum Geben von Feed- back, formuliert selbst Feed- back z. B. <i>Wertschät- zen der Ergebnisse bzw. des Verlaufs</i>	nutzt ressourcenorien- tierte Feedbackmetho- den initiiert wechselseitiges Feedback initiiert adressatenan- gemessenes Reflektie- ren z. B. <i>Formulierung der Ergebnisse, Reka- pitulieren des Ablaufs, eventuell Dokumentie- ren</i>	nutzt ressourcenorien- tierte und situations- angemessene Feed- backmethoden initiiert wechselseitiges Feedback initiiert adressaten- und situationsange- messenes ggf. zielbe- zogenes Reflektieren z. B. <i>Formulierung der Ergebnisse, Rekapitu- lieren des Ablaufs, eventuell Dokumentie- ren</i>

	signalisiert das Ende	beendet mit Hilfe vorhandener Rituale	beendet adressaten- und situationsangemessen	beendet adressaten- und situationsangemessen
	assistent beim Übergang	informiert über weiteren Tagesablauf /weiteres Vorgehen	informiert rechtzeitig über weiteren Tagesablauf/weiteres Vorgehen	informiert rechtzeitig über weiteren Tagesablauf/weiteres Vorgehen motiviert, aktiviert und ermöglicht ggf. Partizipation

6.3.5 Möglichkeiten der Bewertung

Zur Leistungsbewertung werden die oben farblich markierten beruflichen Handlungen zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung als erwartete Leistungen bestimmt. Für jede berufliche Handlung werden je nach Schwierigkeitsgrad und Komplexität Punkte verteilt. Aus der Addition der Punkte ergibt sich die Note.⁵ Die Gewichtung der Punkteverteilung ist ebenfalls als ein Vorschlag zu verstehen und kann von einzelnen Schulen unterschiedlich vorgenommen werden. Da Gruppen- und Kommunikationsprozesse in diesem Lehr-Lernarrangement im Mittelpunkt stehen, werden diese beruflichen Handlungskompetenzen besonders gewichtet.

Kompetenz: Die Fachschülerin/ die Studierende plant ihr pädagogisches Handeln.	erwartete Leistung	erwartete Pkt.	erreichte Pkt.
Berufliche Handlungen: Die Fachschülerin/ die Studierende			
bereitet die Umgebung vor und trifft Absprachen.	gestaltet den Raum selbstständig handlungs- und zielbezogen sowie anregend z. <i>B.: interessenbezogen, (geschlechter- und kultursensibel, ästhetisch), selbsttätigkeits- und kommunikationsfördernd</i> trifft selbstständig Absprachen stellt eigenverantwortlich funktionsbereite Materialien, Medien und Werkzeuge bereit	5 Pkt.	
begleitet und führt pädagogische Prozesse (z. B. Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispiel-situationen, Entwicklungsgespräche, Teamberatungen)	gibt Instruktionen und greift Konstruktionsprozesse situationsangemessen und entwicklungsfördernd auf unterstützt adressaten- und situationsangemessen Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeits-	20 Pkt.	

⁵ Da die Punktezuordnung zu Notenstufen in jedem Bundesland anders vorgenommen wird, erhebt die hier vorgenommene keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und muss angepasst werden, z. B. an die im Bundesland gängigen oder an die Punkteverteilung im Leistungskonzept der jeweiligen Schulen.

	erleben und beobachtet gezielt initiiert und begleitet Prozesse in einer Gruppe/mit Einzelnen dialogisch, zielbezogen, konstruierend und inklusiv beteiligt zielorientiert und situationsangemessen unterstützt Autonomiebestrebungen		
gestaltet Kommunikation	kommuniziert z. B. <i>alters- und entwicklungsangemessen</i> <i>situationsangemessen, sachbezogen, verständlich, dialogisch und empathisch</i> kommuniziert kongruent setzt Sprache, Stimme und Mimik, Gestik und Körpersprache gezielt ein ist durchgängig sprachliches Vorbild	15 Pkt.	
gestaltet die pädagogische Beziehung	gestaltet Beziehungen wertschätzend, empathisch, ressourcenorientiert und kongruent sowie inklusiv z. B.: <i>geschlechts- und kultursensibel</i> besitzt den Überblick über die Gesamtgruppe geht bewusst situationsangemessen auf einzelne Gruppenmitglieder ein agiert grenzsetzend und autonomiefördernd, achtet auf das selbstständige	30⁶ Pkt.	

⁶⁾ Wenn mit den Studierenden auf bestimmte Aspekte besonders geachtet werden soll, ist es möglich, die Punkteverteilung zu konkretisieren.

	Einhalten der verabredeten Regeln nutzt zielgerichtet unterstützende Erziehungsmaßnahmen, tritt sicher auf fördert Eingebundensein und Selbstwirksamkeit innerhalb der Gruppe gestaltet das Verhältnis von Nähe und Distanz adressaten- und situationsangemessen setzt zielbezogen, zielgruppen- und situationsangemessen gesprächsfördernde Methoden ein		
gestaltet den Übergang in den geplanten pädagogischen Prozess <i>z. B. Lehr-Lernarrangements, Alltagssituationen, Freispielsituationen, Entwicklungsgespräche, Teamberatungen</i>	knüpft an Gruppen-, Teamkultur und vorhandene Regeln an informiert die Zielgruppe/ Einzelne rechtzeitig initiiert Rituale lädt die Zielgruppe/ Einzelne ein erklärt Ziele und Vorgehen, motiviert	5 Pkt.	
setzt geplante Handlungsschritte situativ um	handelt zielorientiert, planmäßig und strukturiert, zielgruppen- und situationsangemessen erkennt Veränderungen in Bezug auf die Planung reagiert wertschätzend und achtsam	15 Pkt.	
gestaltet den Übergang zum Abschluss des geplanten pädagogischen Prozesses	nutzt ressourcenorientierte Feedbackmethoden, initiiert wechselseitiges Feedback	10 Pkt.	

z. B. Lehr- Lernarrangements, All- tagssituationen, Freispiel- situationen, Entwick- lungsgespräche, Teambe- ratungen	initiiert adressatenangemes- senes Reflektieren z. B. <i>For- mulierung der Ergebnisse, Rekapitulieren des Ablaufs, eventuell Dokumentieren</i> beendet adressaten- und situ- ationsangemessen informiert rechtzeitig über wei- teren Tagesablauf/ weiteres Vorgehen		
---	---	--	--

Bewertungsbogen: Kommunikation gestalten

selbständig, theoriegeleitet und reflektiert ... <i>(erwartete Kompetenzentwicklung auf den Niveaus C und D im 2. Ausbildungsjahr)</i>	Notizen	Punkte
...kommuniziert <i>alters- und entwicklungsangemessen</i>		/4
...kommuniziert <i>situationsangemessen</i>		/2
...kommuniziert <i>ziel- und sachbezogen</i>		/4
...kommuniziert <i>verständlich</i>		/2
...kommuniziert <i>dialogisch und empathisch</i>		/4
...kommuniziert <i>kongruent</i>		/1
...setzt <i>Sprache, Stimme, Mimik, Gestik</i> und <i>Körpersprache</i> gezielt ein		/10
...ist durchgängig sprachliches Vorbild		/2
Datum:	Note:	Σ: /29

6.3.6 Hinweise für die weitere Handhabung in didaktischen Teams:

Im Unterschied zum ersten Anwendungsbeispiel ist hier eine Konkretisierung im Kompetenzraster Durchführen nicht möglich und nicht notwendig. Das Lehr-Lernarrangement ist exemplarisch für eine Studierende am Lernort Praxis ausgewählt und beschrieben. Die für das Verständnis nötigen Planungsabschnitte (z. B. Ziele) sind im Beispiel dargestellt.

Die zu erwartende Ausprägung der beruflichen Handlungskompetenz wird in den unterschiedlichen Einrichtungen situativ und individuell variieren.

7 Literaturverzeichnis

Landesinstitut für Schule. Geschäftsstelle SELUBA (Hrsg.) (2002): Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept Werkstattbericht Heft 3.

<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/download/seluba/werkstattbericht3.pdf> (letzter Zugriff: 17.10.2016)

Meyer, Hilbert (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! [https://www.friedrich-ver-](https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/sekundarstufe/Paedagogik_und_Faecheruebergreifende_Themen/Schulleitung/Lernende_Schule/Leseproben/Lernende_Schule_58_Leseprobe_1.pdf)

[lag.de/fileadmin/redaktion/sekundarstufe/Paedagogik_und Faecheruebergreifende The-](https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/sekundarstufe/Paedagogik_und_Faecheruebergreifende_Themen/Schulleitung/Lernende_Schule/Leseproben/Lernende_Schule_58_Leseprobe_1.pdf)
[men/Schulleitung/Lernende Schule/Leseproben/Lernende Schule 58 Leseprobe 1 .pdf](https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/sekundarstufe/Paedagogik_und_Faecheruebergreifende_Themen/Schulleitung/Lernende_Schule/Leseproben/Lernende_Schule_58_Leseprobe_1.pdf)[Handout](https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/sekundarstufe/Paedagogik_und_Faecheruebergreifende_Themen/Schulleitung/Lernende_Schule/Leseproben/Lernende_Schule_58_Leseprobe_1.pdf) (letzter Zugriff: 17.10.2016)

Meyer, Hilbert (2012): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 6.Auflage. Berlin. S.246ff.

o. Hrsg.: Länderübergreifender Lehrplan (Entwurf).1.07.2012.

<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergr-lp-erzieher.pdf>. S.8 (letzter Zugriff: 17.10.2016)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (letzter Zugriff:17.10.2016)

Ausbildungsstätte für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen Dresden
Materialien zur Ausbildung von Studienreferendaren – Einschätzungsbögen

8 Mitglieder der länderoffenen Arbeitsgruppe

Brit Albrecht	Nordrhein-Westfalen	Märkisches Berufskolleg, Unna
Michael Baumeister	Hessen	Berufliche Schulen Berta Jourdan, Frankfurt am Main
Silke Bock	Thüringen	Thüringer Sozialakademie gGmbH, Freie Fachschule für Sozialwesen, Jena
Elfriede Dreyer	Bremen	Schulzentrum Neustadt, Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen
Carmen Frey	Thüringen	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka
Dagmar Gaedeke	Brandenburg	Oberstufenzentrum Uckermark, Templin
Sylvia Gördetz	Rheinland-Pfalz	Julius-Wegeler-Schule, Koblenz
Susan Knabe	Thüringen	Staatliche Berufsbildende Schule für Gesundheit, Soziales und Sozialpäda- gogik, Gera
Marlies Kubicki	Berlin	Berufliche Schule für Sozialwesen Pankow, Berlin
Hildegard Linicus-Rüssel	Saarland	Sozialpflegerisches Berufsbildungs- zentrum, Saarbrücken
Anna-Igho Priester	Bremen	Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen
Daniela Radke	Bremen	Schulzentrum Blumenthal, Bremen
Gero Schlemmer	Hessen	BerufsschulCampus, Schwalmstadt
Susan-Barbara Schulze	Sachsen	Sächsische Bildungsagentur, Lehreraus- und Lehrerweiterbildung, Dresden
Susanne Sistig	Nordrhein-Westfalen	Hermann-Gmeiner-Berufskolleg, Moers
Dr. Claudia Spindler	Bayern	Fachakademie für Sozialpädagogik der Christlichen Jugendhilfe, Kempten
Dorothea Strodtmann	Hamburg	Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), Hamburg
Dr. Ines Tessmann	Brandenburg	Oberstufenzentrum Teltow-Fläming, Luckenwalde
Thomas Weber	Nordrhein-Westfalen	Hans-Böckler-Berufskolleg, Marl
Giesela Weide	Rheinland-Pfalz	Berufsbildende Schule Westerburg
Rudolf Wetzol	Schleswig-Holstein	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig- Holstein, Kiel

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10

65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de